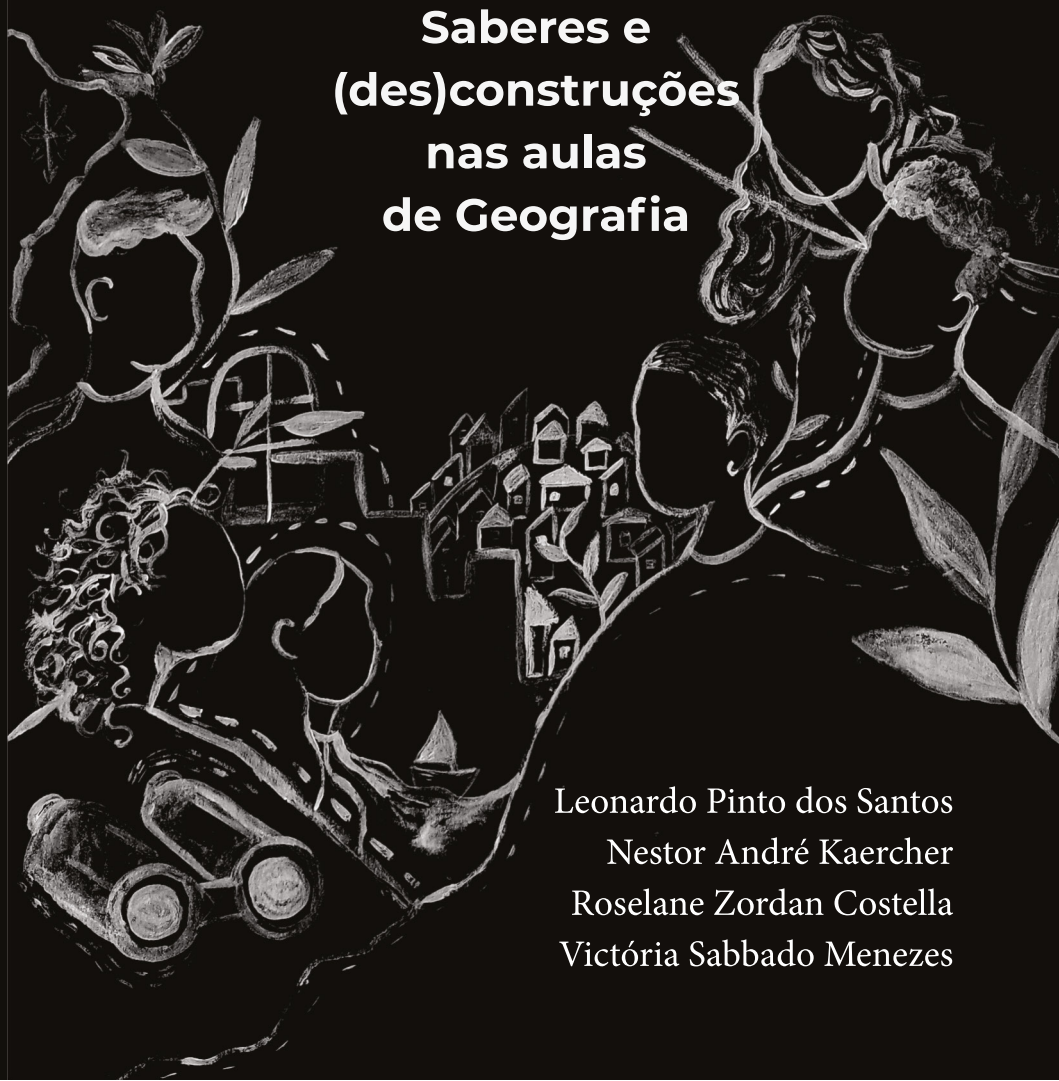


# Os caminhos passam pel@s alun@s

Saberes e  
(des)construções  
nas aulas  
de Geografia



Leonardo Pinto dos Santos  
Nestor André Kaercher  
Roselane Zordan Costella  
Victória Sabbado Menezes



**ROSELANE ZORDAN  
COSTELLA**

Licenciada em  
Geografia, mestra em  
Geografia e doutora em  
Geografia pela

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Faculdade de Educação (FACED) e do Programa de Pós-graduação em Geografia (POSGEA) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

E-mail: [professoracostella@gmail.com](mailto:professoracostella@gmail.com)  
Tenha acesso de seus textos pelo blog:  
<https://professoracostella.blogspot.com/>



**VICTÓRIA SABBADO  
MENEZES**

Licenciada em Geografia  
pela Universidade  
Federal de Pelotas  
(UFPEL). Mestra e

doutora em Geografia pela  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (POSGEA/UFRGS). Professora substituta do Colegiado de Geografia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus União da Vitória.

E-mail: [victoriasabbado@gmail.com](mailto:victoriasabbado@gmail.com)



**LEONARDO PINTO  
DOS SANTOS**

Técnico em  
Geoprocessamento,  
licenciado e doutor em  
Geografia pela

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialista em Mídias na Educação e mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor da Faculdade de Geografia da Universidade Federal do Pará – Campus Altamira.

E-mail: [leonardosantos@ufpa.br](mailto:leonardosantos@ufpa.br)



**NESTOR ANDRÉ  
KAERCHER**

Licenciado em  
Geografia e mestre em  
Educação pela  
Universidade Federal do

Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Faculdade de Educação (FACED) e do Programa de Pós-graduação em Geografia (POSGEA) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).  
[nestorandrek@gmail.com](mailto:nestorandrek@gmail.com). Seus textos podem ser encontrados no blog:  
<http://geografiadonestor.weebly.com>

# Os caminhos passam pel@s alun@s

Saberes e  
(des)construções  
nas aulas  
de Geografia

Leonardo Pinto dos Santos  
Nestor André Kaercher  
Roselane Zordan Costella  
Victória Sabbado Menezes



GOIÂNIA, GO | 2022

© Autoras e autores – 2022

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**

Fátima Toledo

**Projeto Gráfico**

Adriana Almeida

**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)

---

Santos, Leonardo Pinto dos.

S237c Os caminhos passam pel@s alun@s : saberes e (des)construções nas  
aulas de Geografia / Leonardo Pinto dos Santos ... [et al.]. – Goiânia : C&A Alfa Comunicação, 2022.

203 p. ; 14 x 21 cm.

ISBN 978-65-89324-62-1 (físico)

ISBN 978-65-89324-63-8 (E-book)

1. Geografia. 2. Ensino de Geografia. I. Kaercher, Nestor André.  
II. Costella, Roselane Zordan. III. Menezes, Victória Sabbado. Título.

CDU: 911:37

---



# SUMÁRIO

---

Prefácio .....	7
Apresentação.....	11
1 Os fios que tecem a interdisciplinaridade dentro da própria Geografia: possibilidades para o ensino	19
2 Todos os caminhos passam pelos alunos .....	59
3 A presença da Geografia ausente: o outro que me constitui .....	93
4 O estranhamento em relação aos modelos: uma necessidade para a construção do conhecimento geográfico escolar. ....	127
5 O ensino de Geografia e a importância de outras linguagens: a leveza do aprender .....	171
Referências.....	195

## **SOBRE A CAPA**

A ilustração foi feita em acrílica sobre papel. O preto como base referencia o quadro negro de uma sala de aula, e o branco, lembra o giz. A silhueta de alunos com diversos traços aparece junto de elementos de paisagem externa: plantas, estradas, casinhas, um rio e um barco. Toda a mescla de elementos remonta a ideia do coletivo que o livro traz, junto da ideia dos conhecimentos trazidos pela vivência dos alunos fora da sala de aula, que refletem em uma educação transformadora por completo.

Por fim, os caminhos dos alunos circulam o binóculos: instrumento que amplia a visão, que permite a observação de algo muito distante e o transforma em algo próximo.

**Ilustrado por:** Luciana Hoerlle.

---

# A GEOGRAFIA – A RESISTÊNCIA E A ESPERANÇA

Mapear a vida

Maíra Suertegaray Rossato<sup>1</sup>  
Paola Gomes Pereira<sup>2</sup>

**D**uas professoras da escola básica encontram-se nesse texto para convidar você a conhecer as potencialidades dos caminhos instigados pelas vivências de seus estudantes nas práticas educativas. Duas professoras com vivências, formações e histórias diferentes têm aqui o gostoso desafio, a partir da leitura deste livro, somada às reflexões sobre as suas docências e formas de ver e construir a Geografia na sala de aula, de convidar professores a pensar

- 
- 1 Professora titular do Departamento de Humanidades do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na área de Geografia. No CAP desde 2005, tem experiência na Educação Básica regular e na Educação de Jovens e Adultos, além de participar da formação de professoras e professores que passaram pela escola. Tem produções acadêmicas em diversas áreas da geografia, com destaque para os escritos voltados para a educação geográfica e leitura literária na escola. Desde 2009, também atua como escritora para infâncias, tendo publicado mais de 10 livros que tratam de temas ligados à Geografia, temáticas ambientais, étnico-raciais e questões de gênero.
  - 2 Professora de Geografia no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Possui mestrado em Educação ao ar livre (Transcultural European Outdoor Studies) por meio do consórcio Erasmus Mundus da União Europeia, pelas instituições University of Cumbria (Reino Unido) / Philipps-Universität Marburg (Alemanha) / Norges idrettshgskole (Noruega). Possui também mestrado em ensino de Geografia pela UFRGS. É Graduada em Geografia – Licenciatura e Bacharelado – pela mesma universidade. Pesquisa na área do Ensino de Geografia e da Educação ao Ar Livre. Atuou como professora da educação básica, em escolas da rede privada de ensino em Porto Alegre, e do ensino superior, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Atualmente, cursa o doutorado em Ensino de Geografia na UFRGS.

sobre suas práticas e de como torná-las inesquecíveis às e aos estudantes.

A contracapa do livro faz um convite para lembrarmos das nossas escolas. Ao fazer esse exercício, muitas lembranças nos vêm à mente: diferentes espaços da escola – o bar, o pátio, o ginásio, os corredores, o refeitório; lembramos de professoras e professores por diversas razões, pelo seu jeito de ser, pelas suas ações, mas também pelos conteúdos, pelas temáticas que estudamos e que permanecem conosco (ou não) e compõem a nossa leitura de mundo. Assim, deparamo-nos com uma questão importante que se coloca nas relações entre estudantes e professores e que orienta nossas vivências na escola. A premissa proposta na contracapa já instigou reflexões bem diferentes das que haviam sido encaminhadas, o que é bom! A partir de nossas aulas e experiências, cada estudante vai construir e carregar consigo diferentes memórias do que foi aplicado, nossas ações e propostas terão significados diferentes para cada uma, cada um. Como bem nos indica o título do livro, os caminhos passam por eles, e cada um deles vai desenvolver a sua narrativa.

Atualmente, tem sido desafiador lecionar Geografia. Como falar do Brasil nos dias de hoje? Como trabalhar com dados de população? População exposta à fome, ao desemprego, à falta de acesso à saúde, à violência policial e de gênero... Como trabalhar questões ambientais? No país que tem os maiores índices de desmatamento, e no qual as emissões de gases poluentes atingem níveis assustadores, os povos indígenas são dizimados pela doença e pela violência, e ambientalistas assassinados. E os mapas? Mapas da fome, da extrema pobreza, do desmatamento, da contaminação, da violência... Como trabalhar em sala de aula? Será isso importante? Como apresentar uma agenda positiva para nossas e nossos estudantes, como mostrar a resistência e



a luta? Como resgatar a esperança? Como desnaturalizar verdades postas?

Pensar sobre o significado do que ensinamos e o sentido disso, tem sido uma reflexão recorrente para nós professores. A imensa maioria das e dos estudantes vivem e resistem nesse Brasil que discrimina, que mata e que exclui. Nossos alunos, são pessoas que representam tais dados, que vivenciam as injustiças ambientais e o que nos mostram esse mapa, eles conhecem esse Brasil. Nesse sentido, o livro nos convida a caminhar pensando com nossas e nossos estudantes, sobre o que lhes mobiliza, o que lhes é importante. Como entender qual é a nossa posição no mundo (geográfica e politicamente)?

As autoras e os autores apresentam um texto cuidadoso, com discussões atuais no campo da educação geográfica que procuram trazer outras possibilidades de pensar e realizar as práticas docentes. O material apresenta caminhos que percorrem espaços vividos e espaços ausentes, seja num convite para criar cidades, no trabalho com canções e institutos de informações, na busca por projetar lugares distantes com maquetes, escrita de cartas e o estímulo aos sentidos com uma Geografia do cheiro. Assim, retirando a figura da professora e do professor da centralidade do processo educativo, construímos juntas e juntos com as e os estudantes novas formas de ensinar e aprender.

VOLTAR AO SUMÁRIO

# APRESENTAÇÃO

---

O livro *Os caminhos passam pel@s alun@s: saberes e (des) construções nas aulas de Geografia* foi escrito por quatro autores, professores<sup>1</sup> de Geografia, com histórias de vida entrecruzadas pelas andanças na universidade e nas escolas de Educação Básica. No seu interior, nas escritas, não há grandes novidades. Contudo, apresentamos a obviedade com pitadas de reflexões e tomadas de consciência sobre o ensino de uma Geografia educativa que atribui aos professores uma grande responsabilidade em enxergar seus alunos e os objetos do conhecimento como uma mistura de acontecimentos.

No prefácio, escolhemos não seguir a ordem vigente de se ter uma escrita solitária. Convidamos duas professoras para que cada uma, com suas vivências, pudessem contribuir não apenas com o ato de prefaciar a obra, mas também de apresentar a sua visão em relação aos capítulos aqui presentes. A ideia com o prefácio foi juntar em um mesmo movimento uma professora que atua na educação básica com outra que também transita por esse ambiente, ao mesmo tempo em

---

1 Para a fluência da leitura, não realizamos a flexão de gênero ao longo de toda a obra. Contudo, destacamos que a referência aqui utilizada ao masculino também abrange o feminino. Exemplos: professores e professoras, alunos e alunas.

que trabalha formando novos professores. Ficamos felizes que Maíra e Paola aceitaram o desafio de embarcar conosco nesta jornada, de pensar a Geografia Escolar.

Acreditamos que somos formados, além dos currículos das universidades, ainda por muitos lugares, sensações, cheiros, sabores [...]. Dessa forma, este livro não foi escrito apenas por oito mãos, mas por infinitas memórias que carregamos sobre as pessoas que convivemos ao longo de nossas histórias. Destocamos algumas memórias, sem a intenção de esgotá-las, assim como, sem a intenção de estarmos com certezas definidas, pois, graças à vida, somos inacabados.

Temos em comum – Leo, NAK, Rose e Vic – uma grande vontade de fazer da Geografia Escolar um lugar e um momento de mudar, com alunos, livros, outros professores e muitas pessoas, reflexões e ideias de que precisamos ser subversivos ao interpretar o mundo, tanto o vivido como o planetário. Precisamos enxergar o mundo a partir de suas invisibilidades. Por essa razão, os entendimentos dos objetos do conhecimento da Geografia devem e podem extrapolar as listagens já determinadas há décadas em livros didáticos.

Apresentamos uma primeira conversa de muitas que teremos com você, leitor, quando nos encontrarmos. Não temos a intenção de receitar passos para ensinar o aluno a aprender. O que fazemos é refletir sobre alguns elementos que compõem a Geografia Escolar e que, às vezes, nos passam despercebidos. Acreditamos no valor da sala de aula e, mais ainda, no valor da Geografia que enche esta sala. Acreditamos na escola, no ensino, na aprendizagem, na educação e no aluno.

Por acreditarmos em alunos, colocamos no título deste livro como palavra central – *alun@s*. Eles são para nós a motivação, o início, o meio e o fim do nosso trabalho. São

nossos parceiros de caminhada na vida e na docência. Como professores, principalmente de Geografia, temos, em parte, responsabilidades pela forma como nossos alunos terão suas ações no mundo. Assim, trazer o mundo para dentro da sala de aula se revela um belo caminho – os caminhos que circulam nossos alunos. Por **saberes**, entendemos a superação do conhecimento, a reflexão sobre o que se conhece. Por **(des) construção**, entendemos como desmontes e remontes, a partir da leitura sob diferentes pontos de vista.

Os capítulos, escritos conjuntamente, estão divididos em:

O Capítulo 01 – **Os fios que tecem a interdisciplinaridade dentro da própria Geografia: possibilidades para o ensino** – discute a dificuldade da relação entre os saberes sobre a natureza e a cultura, envolvendo a política e a economia na interpretação de fenômenos similares, que imbricam objetos diferenciados. Facilita ao professor enxergar possibilidades de ação em sala de aula para oportunizar ao aluno uma leitura reflexiva e conjunta do espaço. Caminhos que unem – propostas que provocam o pensar em sala de aula.

O Capítulo 02 – **Todos os caminhos passam pelos alunos** – conduz o professor a pensar a Geografia Escolar como continuidade do próprio aluno. Apresenta diferentes possibilidades de ação em distintos objetos que sejam construídos para melhor refletir a comunidade, o lugar e as paisagens que estão no entorno da escola e das vivências dos alunos. A proposta é que se construam projetos, a partir dos conhecimentos geográficos, para a transformação do espaço vivido. Caminhos que aproximam – propostas que desafiam.

O Capítulo 03 – **A presença da Geografia ausente – o outro que me constitui** – se dedica a ensinar o aluno a aprender a aprender as Geografias distantes, os outros continentes, as outras culturas, as outras economias... Os objetos

do conhecimento da Geografia muitas vezes não podem ser visitados por professores e alunos, mas eles existem e se transformam constantemente. Experimentar como se traz para o presente os espaços e paisagens distantes, dando sentido à aprendizagem, é a pretensão deste capítulo. Caminhos que relacionam – proposta que imbrica.

O Capítulo 04 – **O estranhamento em relação aos modelos – uma necessidade para a construção do conhecimento geográfico escolar** – compreende a desconstrução de diferentes modelos presentes em manuais didáticos que se afastam da realidade do aluno e fazem com que todos os acontecimentos que envolvem o espaço não pertençam a ele – aluno. Há uma reflexão sobre a origem de modelos, tanto os ligados à astrofísica como a gráficos, mapas, entre outros, para que o conhecimento se construa pela complexidade e não pelo reducionismo. Caminhos que desconstroem – proposta de investigação e gênese.

O Capítulo 05 – **O ensino de Geografia e a importância de outras linguagens – a leveza do aprender** – apresenta possibilidades aos professores da educação básica de utilizarem metalinguagens para aproximar os objetos do conhecimento desse componente aos outros tantos de outros componentes e do mundo. A importância da Arte, da Literatura, da Matemática, das linguagens, das Ciências Naturais e da mídia para transformar conhecimentos diversos em conhecimentos geográficos, informações em conhecimento e leituras de mundo do senso comum em conhecimento. Caminhos que se misturam – proposta de leituras complexas.

Para quem decidiu ler este livro, antes de começá-lo, traga para nós, mesmo que a distância, uma lembrança sobre a escola, a sua escola. Ao lembrar-se dela, sempre trará um professor e, deste, sempre significará a forma como lhe olhou, falou, se aproximou, se preocupou e se responsabilizou.

Certamente, pouco se lembrará do que ele lhe ensinou de conteúdos. O professor e suas ações ficam, os conteúdos se vão.

Queira ficar na memória de seus alunos, querido leitor.

Uma ótima estada (caminho) conosco enquanto nos lê. Inspiramo-nos na poesia de Clarice Lispector ao nos ensinar que:

Não é à toa que entendo os que buscam caminho. Como busquei arduamente o meu! E como hoje busco com sofreguidão e aspereza o meu melhor modo de ser, o meu atalho, já que não ousa mais falar em caminho. Eu que tinha querido. O Caminho, com letra maiúscula, hoje me agarro ferozmente à procura de um modo de andar, de um passo certo. Mas o atalho com sombras refrescantes e reflexo de luz entre as árvores, o atalho onde eu seja finalmente eu, isso não encontrei. Mas sei de uma coisa; meu caminho não sou eu, é o outro, são os outros. Quando eu puder sentir plenamente o outro, estarei salva e pensarei: eis o meu porto de chegada. (LISPECTOR, 1999, p. 119)

Portanto, colegas professores, os caminhos e os **nossos** caminhos passam pelos alunos. Convidamos-lhes para que juntos possamos construir esta caminhada a fim de ressignificarmos a nós mesmos, o nosso coletivo docente e a Geografia Escolar em parceria com os nossos alunos.

VOLTAR AO SUMÁRIO







---

## OS FIOS QUE TECEM A INTERDISCIPLINARIDADE DENTRO DA PRÓPRIA GEOGRAFIA

Possibilidades para o ensino

*El velo semitransparente  
Del desasosiego  
Un día se vino a instalar  
Entre el mundo y mis ojos  
Yo estaba empeñado en no ver  
Lo que vi, pero a veces  
La vida es más compleja  
De lo que parece*  
(JORGE DREXLER)

**E**ste capítulo inicial visa promover uma discussão concernente à necessidade de lançarmos o olhar para o ensino de Geografia que estamos desenvolvendo nas salas de aula da educação básica a fim de observarmos os fatores que implicam na dificuldade de construirmos práticas pedagógicas em Geografia que oportunizem os alunos a uma leitura crítico-reflexiva e conjunta do espaço. A compartimentação da Geografia, seja enquanto ciência, seja como componente curricular, evidencia um problema que precisamos enfrentar, uma vez que limita a sua potencialidade no que diz respeito à sua função social voltada à compreensão do espaço em sua totalidade e complexidade. Por isso, urge restaurar a trama

dos fios que tecem a interdisciplinaridade dentro da própria Geografia com o fito de estabelecer ligações entre natureza, cultura, sociedade, política e economia para pensarmos a organização do espaço geográfico e contribuirmos na formação de alunos que, por meio da reflexão a partir da perspectiva espacial, saibam viver e se posicionar no mundo.

As intenções com este capítulo foram pensadas para instigar a nossa autorreflexão e autoformação enquanto profissionais docentes, com o intuito de percorrer uma trilha que perpassa pelas demandas da Educação na contemporaneidade, pelo lugar da Geografia, do seu ensino e do professor nesse contexto, pela constatação das permanências e dos elementos a serem revistos e/ou transformados nas nossas práticas pedagógicas e por considerações a respeito da formação inicial de professores. Essa trilha tem como centro a problemática do ensino de Geografia que assegure este fazer interdisciplinar no seu âmago, de maneira a propiciar uma aprendizagem significativa aos alunos.

Assim, neste caminhar, proporemos reflexões teóricas, bem como propostas didáticas para o ensino de Geografia que representam possibilidades. Faremos o esforço intelectual de pensarmos em práticas de ensino que sejam coerentes com os fundamentos teórico-epistemológicos e metodológicos que serão manifestados nesta escrita. Desde já, este é um convite para que atravessem conosco esta trilha e também se permitam ser atravessados pela mesma.

## **A COMPLEXA INCUMBÊNCIA DE EDUCAR PARA SABER VIVER**

A Educação no contexto contemporâneo, sobretudo neste período de pandemia de Covid-19, tem sido marcada por inúmeras incertezas vividas pelos profissionais docentes. Essas

provocam angústias e sentimento de imobilidade, tendo em vista que as ideias de planejamento em longo prazo tornam-se ilógicas diante de um futuro com pouca previsibilidade. Tal realidade expõe nossa vulnerabilidade/ilusão de estarmos a todo o momento no controle de nossas vidas e decisões, como também acarreta uma possibilidade de aprendizado no que diz respeito à convivência com a incerteza e o improvável.

Observa-se a dificuldade de estabelecer previsões, projetos e planos para um futuro mais distante, pois, mesmo com os avanços da ciência, não se pode afirmar qual será o panorama que encontraremos daqui a algumas semanas, quicá, meses, anos. Por consequência, cria-se uma insegurança e um desconforto, mas também nos coloca em uma posição que muito se discursa no campo da Educação e nem sempre se concretiza em nossas ações docentes, qual seja: assumir nossa incompletude. Nesse sentido, a pandemia escancarou que existir envolve considerar o aleatório, o incerto, o impensável. Trata-se do que Morin (2011a, p. 452) já alertara, de que “o sentido da vida é múltiplo, aberto, complexo, por ser vacilante, incerto, relativo, frágil. É na e pela sua riqueza que o viver para viver comporta a brecha irracionalizável, não finalizável, que vem do mistério [...]”.

Para tornar-se uma possibilidade de aprendizado como pessoa e profissional docente, que são incompletos, é necessário reconhecer as incertezas, algo que a experiência na e com a pandemia tem nos obrigado a perceber. Nessa linha de pensamento, podemos questionar o papel da Educação. Isto é, por meio de que forma e conteúdo a função da escola, da Educação e do ensino escolar devem ser redefinidas frente às transformações sociais, políticas, econômicas e culturais decorrentes da pandemia? Como a concepção de profissional docente deve ser reconfigurada para atender às novas demandas que se impõem? A partir de quais caminhos o

ensino de Geografia, nossa preocupação central nesta obra, deve ser repensado?

De acordo com Morin (2015), inspirado em Jean-Jacques Rousseau, ensinar pressupõe ensinar a viver. Assim, a instituição escola, as práticas pedagógicas dos professores e também a Geografia Escolar estariam articuladas juntas aos demais componentes curriculares com o propósito de contribuir na formação de sujeitos no que diz respeito ao saber viver. Tarefa difícil que exige ressignificações não somente dessa microestrutura mencionada, como também de uma macroestrutura que atua por meio de políticas públicas e diretrizes que definem o que se produz enquanto escola e trabalho docente.

Dessa maneira, consideramos que enfrentar as incertezas é saber viver. Assumir nossa incompletude é saber viver. Colocarmo-nos abertos para novas experiências é saber viver. Refletirmos sobre nossos modos de ser, pensar e fazer na vida, na formação e na profissão é saber viver. Reconhecermos nossas contradições e incoerências a fim de tentar superá-las é saber viver. Percebermos nossa posição no mundo e nossa relação com o outro como via de atuação individual-coletiva na construção da realidade socioespacial é saber viver. A partir dessas afirmações, como não lembrar da música “É preciso saber viver...” (ROBERTO CARLOS; ERASMO CARLOS, 1974)?!

Ao termos como sul a ideia de que ensinar é ensinar a viver, a saber viver, emergem algumas problemáticas acerca do nosso fazer pedagógico e do ensino de Geografia que pretendemos desenvolver com nossos alunos em sala de aula. Segundo Morin (2011b), para ensinar a viver é necessário um outro sistema de Educação que se caracteriza por uma reforma das mentes. Isso quer dizer que “esse novo sistema permitiria favorecer as capacidades da mente e pensar os

problemas globais e fundamentais da pessoa e da sociedade na complexidade que possuem [...] Reforma da educação e reforma do pensamento estimular-se-iam num círculo virtuoso” (MORIN, 2011b, p. 170).

Esta proposição de reforma do pensamento e da Educação se justifica pelo fato de que a formação escolar e também a acadêmica estão organizadas a partir da perspectiva da ciência moderna. Verifica-se uma compartimentação dos saberes a partir de uma separação entre sujeito e objeto, sociedade e natureza, cultura das humanidades e cultura científica. Esta desintegração do conhecimento contribui para os processos que resultam em uma hiperespecialização do saber, acarretando na máxima de que sabemos cada vez mais de cada vez menos. A fragmentação do saber dificulta a comunicação entre diferentes conhecimentos e áreas, cujo diálogo é condição *sine qua non* para buscar a compreensão das questões e problemas que se apresentam desde o cotidiano até a escala global. Vejamos o exemplo da invasão russa na Ucrânia no ano de 2022. Tal conflito é multidimensional, multidisciplinar, local e global simultaneamente. Este fenômeno geográfico voltará em outro momento desta obra no contexto da reflexão sobre o rompimento com o reducionismo.

Eis aqui o significado de complexidade que assevera Morin (2005): tecer junto. Analisar essa guerra com o intento de definir o herói e o vilão, por exemplo, evidencia uma ação simplificadora e reducionista, uma vez que não considera os diversos fatores que estão implicados neste conflito. Destarte, essa guerra que tanto nos sensibiliza e entristece apresenta uma complexidade para a sua compreensão. É complexo, porque distingue e associa os saberes, o que se contrapõe ao paradigma simplificador que se caracteriza pela disjunção e redução. Se *complexus* provém a noção de tecer junto, é

fundamental reconhecer o diverso e as múltiplas interações entre diferentes áreas do conhecimento.

O pensamento complexo atua no sentido de evitar mutilação do conhecimento, aceitar a contradição e as incertezas e compreender que os diferentes fios entrelaçados compõem a unidade do tecido complexo. A reforma da Educação, com a finalidade de contribuir para a configuração de mentes complexas e não reducionistas, está em consonância com a constituição do que Morin (2008) denomina de cabeça bem-feita, a qual se diferencia de uma cabeça bem cheia. A cabeça bem-feita propicia o desenvolvimento da inteligência geral e evita a acumulação inútil de conhecimentos. Sendo assim, uma cabeça bem cheia de informações e conhecimentos sem conexão não favorece uma cabeça bem-feita, cujo princípio basilar dessa última consiste em organizar o pensamento a partir da inter-relação de diversos saberes.

Para o autor, “o pensamento complexo conduz a outra maneira de agir, outra maneira de ser” (MORIN, 2005, p. 339). Acrescentamos e especificamos que este pensar complexo encaminha para uma outra maneira de agir na vida e na docência. Uma maneira de agir que busca a interligação entre os conhecimentos diversos, que reconhece a articulação razão e emoção, em que o professor concebe seus planos de aula como um roteiro que não deve ser rígido e fechado, mas estar aberto aos imprevistos e se adaptar às situações que surgirem em sala de aula, de modo a enxergar os seus alunos nas suas singularidades, que também estão implicadas no que conforma a totalidade da turma.

Do ponto de vista da ação pedagógica, essa maneira de agir está de acordo com a promoção de um trabalho interdisciplinar, a qual visa o diálogo entre diferentes componentes curriculares na escola. Para Fazenda (1994), um dos princípios da interdisciplinaridade no contexto escolar é



considerar a provisoriedade dos fenômenos e teorias, o que representa uma transgressão aos paradigmas rígidos ainda predominantes no modelo de ensino escolar. Desse modo, a autora e Morin (2005) se relacionam na medida em que tanto o pensar complexo quanto o pensar interdisciplinar direcionam para o agir complexo e uma atitude interdisciplinar. Essas perspectivas se coadunam por meio do propósito de educar para a dúvida, a imprevisibilidade e contradição, algo que não é possível consolidar a partir de um modelo de ensino orientado para o olhar especializado em uma única e limitada direção.

Isto posto, discutimos a importância do paradigma da complexidade na Educação e na atuação docente, aliado a uma atitude interdisciplinar, ao explicitar como esta postura incide no ser-fazer pedagógico. Assinala-se uma crítica ao modelo de ensino hegemônico pautado na disciplinaridade e propõe-se este outro olhar nos processos formativos (na escola e na universidade). Diante disso, urge o questionamento: como (re)pensar o ensino de Geografia na educação básica a partir desses pressupostos teóricos expostos até aqui?

Eis que chegamos ao cerne do debate proposto para este capítulo e isso nos remete ao título: “Os fios que tecem a interdisciplinaridade dentro da própria Geografia: possibilidades para o ensino”. A fragmentação do conhecimento representada pela própria organização curricular das instituições escolares é um exemplo concreto e documental da dificuldade de estabelecimento de relações interdisciplinares no ensino básico. Esse mesmo olhar pode ser lançado para a matriz curricular dos cursos de Licenciatura em Geografia do País, em que se verifica nitidamente a compartimentação da ciência geográfica em suas especificidades. Logo, a formação inicial contempla, além das disciplinas pedagógicas, as disciplinas específicas, como Geografia da População, Geomorfologia,

Geografia Urbana, Geografia Agrária, BioGeografia, Geografia Econômica, HidroGeografia, entre outras. A partir desse currículo, o professor estaria apto para iniciar a sua carreira docente.

No entanto, as práticas pedagógicas na escola têm o intuito de ensinar Geografia no seu todo, e não ensinar as especificidades da ciência geográfica, conforme os conhecimentos construídos e aprendidos na universidade. Salienta-se este ponto nevrálgico entre Geografia Acadêmica e Geografia Escolar, discussão esta que retomaremos mais adiante. Por ora, chamamos a atenção de que desenvolver o pensar e agir complexo e interdisciplinar nas práticas docentes já constitui um desafio a todo professor pela dificuldade de construirmos cabeças bem-feitas para atuarmos de maneira a buscarmos relações com os demais componentes curriculares. E esse desafio soma-se e aprofunda-se ainda mais quando percebemos que nossa própria ciência apresenta a sua fragmentação interna.

Se remontarmos a historiografia da Geografia Escolar, será possível perceber que nossas fragilidades no que concerne ao desenvolvimento de práticas de ensino de Geografia significativas em sala de aula começam com a nossa insegurança teórico-epistemológica e metodológica em relação à nossa ciência e componente curricular de origem. A dificuldade de diálogo com outras áreas situa-se em um segundo momento. Por essas razões, nos propomos a pensar a interdisciplinaridade dentro da própria Geografia e suas possibilidades no ensino escolar.

A perspectiva metadisciplinar, apontada por Morin (2008), ressalta a necessidade de conservar a disciplina em sua identidade para poder ultrapassá-la com o fito de comunicar-se às demais. Isso quer dizer que não deve haver uma ruptura com a disciplina, mas entendê-la como fechada e

aberta ao mesmo tempo. Nesse sentido, torna-se fundamental fortalecermos nossa compreensão acerca da ciência geográfica e desse componente curricular na escola para que se possa construir um ensino de Geografia que tenha real significado e sentido para alunos e professores.

## **O ENSINO DE GEOGRAFIA E SUAS RAMIFICAÇÕES INTERNAS**

A compartimentação da própria Geografia provém de sua gênese no Brasil, seja como disciplina escolar a partir do Colégio Pedro II<sup>1</sup>, seja a partir da sua sistematização enquanto ciência. Isso se justifica pelo paradigma científico predominante no século XIX, o qual pautava-se na ciência moderna. Esse modelo de racionalidade, segundo Santos (2010), caracteriza-se pela demarcação das fronteiras das disciplinas, além da fragmentação interna devido à superespecialização. Nessa perspectiva, conhecer pressupõe dividir e classificar, o que, por consequência, reduz a compreensão da complexidade da ciência. É o conhecimento cada vez mais restrito a partir da parcelização do saber que garante seu caráter de cientificidade, mesmo que isso signifique distanciar-se ainda mais da totalidade do real. Por meio desses procedimentos metodológicos, é possível considerar a validade científica, uma vez que esse paradigma também ratifica a separação senso comum e conhecimento científico, de modo que o não racional deve ser relegado a segundo plano, pois a ciência seria a única explicação possível e aceitável da realidade.

Em meio a este contexto marcado pela hegemonia da ciência moderna, a Geografia iniciou o seu processo de

---

1 Está se referindo à origem da Geografia como disciplina institucionalizada no Brasil, visto que se deve salientar que “outra(s) Geografia(s) escolare(s) já haviam sido trabalhadas, inclusive a partir da relação professor aluno” (ALBUQUERQUE, 2014, p. 17).

configuração, primeiramente na escola, para, em seguida, institucionalizar-se como ciência. Houve repercussão direta dos princípios do paradigma da modernidade na constituição da Geografia, ainda que parecesse contraditório pelo fato de seu objeto de estudo, o espaço geográfico, abarcar a inter-relação sociedade-natureza. Santos (2010, p. 64) esclarece o lugar da Geografia neste contexto que privilegiava um olhar dicotômico e elucida a sua proposição de um paradigma emergente:

O conhecimento do paradigma emergente tende assim a ser um conhecimento não dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até há pouco considerávamos insubstituíveis, tais como natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual, animal/pessoa. Este relativo colapso das distinções dicotômicas repercute-se nas disciplinas científicas que sobre elas se fundaram. Aliás, sempre houve ciências que se reconheceram mal nestas distinções e tanto que se tiveram de fraturar internamente para se lhes adequarem minimamente. Refiro-me à antropologia, à Geografia e também à psicologia. Condensaram-se nelas privilegiadamente as contradições da separação ciências naturais/ciências sociais. Daí que, num período de transição entre paradigmas, seja particularmente importante, do ponto de vista epistemológico, observar o que se passa nessas ciências.

O autor defende um paradigma que se distingue do paradigma da modernidade pelas críticas que confere à visão dualista, compartimentada e reducionista do saber. Críticas estas que também são comuns às explanações de Morin no que tange ao paradigma da complexidade. Logo, estes autores salientam a necessidade de instauração desta outra concepção de ser e fazer ciência, a qual não deve estar desconexa de outros modos de ser e fazer no ensino. Portanto, refletir acerca das contradições da ciência geográfica é indissociável da discussão das limitações do ensino de Geografia no

espaço escolar. Isso quer dizer que as dicotomias presentes na Geografia Escolar, as quais corroboram para o ensino descontextualizado da realidade, decorrem da fragmentação e hiperespecialização da Geografia Acadêmica.

As condições históricas, sociais, econômicas e culturais favoreceram a origem e consolidação da Geografia no Brasil por meio da corrente tradicional, assentada no método positivista. A descrição, enumeração e classificação dos fenômenos, aliadas a uma não clareza sobre o objeto de estudo, são alguns aspectos que definem esta vertente. Além disso, destaca-se a exaltação do sentimento de identidade nacional, de patriotismo, o que se refletiu diretamente na Geografia desenvolvida na escola. Ao ter como base os fundamentos do positivismo e da ciência moderna, a Geografia Escolar foi se edificando por meio de práticas pedagógicas conservadoras que produziam um ensino assentado na memorização e na reprodução de conteúdos.

É inegável admitir que, apesar de alguns avanços, as considerações teóricas de Lacoste (1988) ainda são atuais e visíveis na realidade escolar. Pode-se perceber a Geografia dos Estados Maiores e a Geografia dos professores hoje no Brasil, ainda que com outra roupagem. Isso nos faz refletir: quais os motivos da diminuição da carga horária da Geografia, bem como de outros componentes curriculares no Novo Ensino Médio? Será por que se trata-se de uma ciência desinteressada e desinteressante, como nos provocara Lacoste? Quais os demais fatores que auxiliam na explicação desta reorganização curricular? São questões para pensarmos o nosso papel docente e a função da Geografia na escola neste período histórico.

Para Lacoste (1988), a Geografia dos Estados Maiores define-se pelo saber estratégico sobre o espaço que é utilizado como mecanismo de poder pelos dirigentes. Refere-se a um

conhecimento geográfico com o suporte das representações cartográficas que facilitam a análise e o entendimento de determinado espaço para melhor controlá-lo. Por conseguinte, é de extrema importância para práticas políticas e militares. Já para o ensino escolar, esse saber geográfico é adaptado para outras intencionalidades que têm como propósito ocultar sua natureza estratégica de domínio territorial. Assim, sob a ótica da Geografia dos professores, o ensino de Geografia deve contribuir para exaltar o sentimento patriota a fim de que seus cidadãos assumam uma postura de valorização do território nacional para estar de acordo com as ações resultantes da Geografia dos Estados Maiores. Contudo, a existência desse saber estratégico não deve ser desvelado em sala de aula para não deixar de estar restrito a uma minoria que concentra o poder.

A Geografia dos professores está em consonância com a Geografia Tradicional ao desenvolver um ensino caracterizado predominantemente pela descrição e repetição de conteúdos, os quais são abordados de maneira descontextualizada e desconectada da realidade. Isso ocorre porque, além de limitar-se à exigência da habilidade de memorização, não estabelece ligações entre os diferentes elementos constituintes do espaço geográfico (população, cultura, clima, relevo, vegetação, economia...). Essa perspectiva produz uma narrativa no espaço escolar que cria a imagem de uma Geografia apolítica, pouco crítica e pouco reflexiva.

Se para Lacoste (1988, p. 9) “a razão-de-ser da Geografia seria então a de melhor compreender o mundo para transformá-lo, a de pensar o espaço para que nele se possa lutar de forma mais eficaz”, a Geografia dos professores, alinhada com a corrente epistemológica tradicional, impossibilita a realização dessa finalidade assinalada pelo autor. Um ensino de Geografia mnemônico, fragmentado e reproducionista colabora

para a manutenção do *status quo* e para a construção de uma postura de conformismo dos sujeitos frente a sua condição social. Nessa linha de pensamento, a Geografia em sala de aula pouco (co)move mentes e corações, visto que não tem o objetivo de instigar o questionamento e a provocação para a leitura do mundo em sua complexidade e contradições que se reverberam na realidade socioespacial dos sujeitos.

Em uma obra recente, Cavalcanti (2019) construiu um panorama sobre as fases do campo do ensino de Geografia no País. Traçou essa análise histórica desde a década de 80 do século XX com o movimento de renovação da Geografia brasileira, passando pelas décadas de 1990, de 2000, até chegar na mais recente fase, a partir de 2010. Nessa linha do tempo, evidenciam-se as continuidades e descontinuidades do ensino de Geografia na escola. Observa-se que as permanências ressaltadas pela autora coincidem com as práticas pedagógicas identificadas com os pressupostos da Geografia Tradicional. Conforme a autora, “nessas práticas, permanecem as atividades que reduzem o exercício intelectual dos alunos, sendo esse basicamente o de repetir informações, explicações esquemáticas, definições/classificações sobre os temas que lhes são apresentados” (CAVALCANTI, 2019, p. 47).

Trata-se de um ensino de Geografia que ainda parte das explicações dos professores acerca dos conteúdos a partir de definições que devem ser memorizadas e sobre as quais serão exigidas nas atividades avaliativas. Definições estas entendidas de forma estanque e mecânica, acarretando em pouca ou nenhuma abertura para a sua problematização e contextualização. Quanto ao uso dos recursos didáticos, ainda que se percebam avanços na utilização de uma diversidade, permanece o livro didático como o principal definidor no tratamento dos conteúdos e fonte da formação dos professores, além de ser confundido, por vezes, com o currículo

e sendo determinante na seleção dos conteúdos. As demais linguagens, incluindo as representações cartográficas, são adotadas, em sua maioria, com uma função meramente ilustrativa, sem a realização de sobreposições, relações e leitura crítica que corrobora para o alargamento do pensamento dos alunos. A lógica do “vencer conteúdos” impera e não somente na Geografia, mas é expressão comum de ser ouvida na sala dos professores.

Por que devemos vencer conteúdos? Que disputa é essa? Quem está concorrendo? Professores, alunos, responsáveis de alunos, livro didático? Quem irá ganhar esta corrida? Se vencermos os conteúdos, qual será o prêmio? Talvez o prêmio seja a satisfação como professor de chegar ao final do ano letivo com o cumprimento de “todos” os conteúdos do livro didático. Assim, nossa atuação docente foi realizada de forma completa e com sucesso. E a aprendizagem dos alunos? Bem, essa é uma questão mais difícil de responder, porque sabemos que alguns modelos de avaliações evidenciam um desempenho que, não necessariamente, corresponde à aprendizagem de fato dos alunos. Talvez a certeza proporcionada pela sensação de vencer os conteúdos compense a dúvida acerca da aprendizagem significativa. Se formos por esse caminho, teremos mais uma certeza: estamos contribuindo para o fortalecimento do ensino tradicional de Geografia. Temos a impressão de que ao “vencermos” os conteúdos, somos literalmente vencidos por eles.

As continuidades presentes nas práticas pedagógicas em Geografia assinaladas por Cavalcanti (2019, p. 10) demonstram a urgência de sua superação. Para tanto, a autora desenvolve a ideia de que a razão de ser da Geografia no ensino básico consiste em ensinar a pensar, conforme justifica a seguir:

Eu costumo dizer que a Geografia serve na escola e na formação das pessoas para pensar – essa é sua utilidade maior. [...] E pensar não



é pouca coisa, porque, ao se estudar Geografia, os conhecimentos produzidos por essa ciência, desenvolve-se um modo peculiar de pensamento. Pensar está diretamente ligado aos modos de ser de quem pensa e, por sua vez, aos modos de atuar do sujeito que se orienta por seu pensamento. Assim, ressalta-se o pensar, mas em sua necessária inter-relação entre pensar, ser e atuar, o que atribui relevância social ao estudo da Geografia.

Nessa perspectiva, ensinar Geografia não é ensinar a Geografia, mas ensinar a pensar geograficamente. Não ensinamos a Geografia, ensinamos com a Geografia. O fazer tradicional e as permanências observadas no ensino desse componente curricular não coadunam com a intencionalidade de ensinar a pensar, tendo em vista a ênfase na assimilação de conteúdos concebidos como imutáveis e visando a sua repetição. Essa linha de raciocínio remete à reflexão de que não é todo e qualquer fazer pedagógico em Geografia que ajuda a pensar. Torna-se evidente que uma prática educativa que se limita a ensinar conteúdos geográficos como finalidade central não coincide com a proposta de instigar a pensar.

Segundo Costella (2015, p. 39), “o conteúdo serve de referência para tal desenvolvimento, mas não representa o fim em si, ou o produto da aprendizagem. O produto da aprendizagem é o aluno e suas ações reflexivas”. Isto posto, deve-se reconhecer o conteúdo como indispensável ao processo educativo, porém não representa o ponto de chegada da aprendizagem. Trata-se do caminho para que se possa ensinar a pensar geograficamente. Sendo assim, a habilidade da memorização do conteúdo é insuficiente para uma aprendizagem significativa, pois o que cada aluno irá lembrar futuramente após as aulas não são as definições de relevo, vegetação ou movimentos migratórios, por exemplo, mas as possibilidades de ação sobre esses que lhes permitem elaborar diferentes interpretações sobre o espaço e relacionar a diferentes contextos.

Destarte, pensar pela Geografia pressupõe entendê-la de forma integrada e interdisciplinar em si mesma. A desvinculação dos aspectos físicos, humanos, sociais e culturais configura o modelo denominado por Moreira (2014) de N-H-E (natureza-homem-economia). Modelo esse sustentado pela Geografia Clássica e que, embora tenha enfraquecido tanto nas discussões acadêmicas em âmbito universitário quanto nos debates concernentes à Geografia Escolar, ainda é visível nos modos de abordagem dos conteúdos geográficos na escola. Esta orientação N-H-E também está presente em muitos livros didáticos e, na medida em que esses são utilizados como determinantes para o exercício das práticas de ensino, ela torna-se definidora dos modos de ensinar Geografia na educação básica.

Desnaturalizar estas estruturas cristalizadas que provêm da história da Geografia Acadêmica e da Geografia Escolar e são fortalecidas por meio de materiais de apoio como os livros didáticos que conduzem as práticas educativas na escola constitui uma tarefa difícil. Ensinar a pensar pela Geografia tem o propósito de construir um modo de pensar que pressupõe um modo de fazer, sobre os quais nossos processos formativos dificilmente forneceram os pilares de sustentação. Então, urge desconstruir para construir. Processo lento e gradual que exige esforços individuais e coletivos sem desconsiderar as limitações estruturais. Limitações estas que estão relacionadas à desvalorização social e salarial do profissional docente, à carga horária excessiva, à atuação em mais de uma instituição de ensino, à estrutura precária das escolas, à escassez ou pobreza de recursos para trabalhar, ao distanciamento universidade e escola, às políticas educacionais recentes baseadas na prescrição e no controle do trabalho docente, além da vigilância social (pelos responsáveis de alunos e pelos próprios alunos) que persegue práticas que são consideradas

muito progressistas ou rotuladas com outras denominações, incidindo sobre a crescente perda da autonomia docente e da liberdade de cátedra. Não podemos esquecer que esta obra está sendo produzida no outono de 2022.

Os desafios inerentes ao fazer docente são diversos e seu enfrentamento implica a consideração de inúmeras variáveis, conforme supracitado. Contudo, vamos aqui propor alguns caminhos possíveis que estão atrelados a uma microescala, a partir da qual podemos realizar microrrevoluções. Referimo-nos ao nosso poder de atuação no cotidiano do exercício da profissão docente e no desenvolvimento dos nossos processos formativos. Kaercher e Rockenbach (2019, p. 281) chamam a nossa atenção para a realidade, assim como lançam um lampejo de possibilidades:

Tentar mudar a escola – ou a universidade – é sinal de necessária louca lucidez (um internado num manicômio é alguém. Eu estou lúcido e louco, internado ‘a frio’, já escreveu F. Pessoa). Temos que fustigar a apatia, o comodismo, o conservadorismo, etc. da escola e de nós, professores. Sem, no entanto, esquecer que nosso poder para tal é pequeno. O professor pode muito pouco, mas este pouco não é nada desprezível.

Um ensino que promova saber pensar pela Geografia compreende que a construção do pensamento geográfico parte de questões basilares como: onde? E por que aí? São fundamentais para qualificar o espaço, conforme denominação de Cavalcanti (2019), pois provocam a reflexão sobre a articulação entre os fatores naturais e humanos, entendendo o sujeito como produto e produtor do espaço.

Os fios que tecem a interdisciplinaridade dentro da própria Geografia são os mesmos que se tramam para o desenvolvimento de um ensino pautado na integração sociedade e natureza e que busca o saber pensar e o saber viver pela Geografia. Construir nossas práticas educativas a partir desta

trama de fios pressupõe uma virada epistemológica e também pedagógica. Isso porque os modos de fazer estão diretamente ligados aos nossos modos de ser e pensar a docência e a ciência. Estas viradas pedagógica e epistemológica estão atreladas a uma concepção de ensino de Geografia que se aproxima de uma ideia de educação geográfica, conforme provocam Rego e Costella (2019, p. 7):

“Se na Geografia e no ensino de Geografia existem modos de designar o mundo como o ‘objeto’ de estudo, o que poderá acontecer se a potência de outra educação aflorar no ensino e, em vez da noção de ensinar Geografia, tornar-se hegemônica a noção de educar-se por meio da Geografia?”.

Há um deslocamento no entendimento entre a noção de ensinar Geografia e educar pela Geografia, o que acarreta em uma diferente organização mental por parte do professor quando for planejar as suas aulas. Enquanto ensinar Geografia pode significar o ensino dos conteúdos desse componente curricular na escola e a meta ao final do ano letivo é “vencer os conteúdos”; educar pela Geografia apresenta outra lógica, a partir da qual compreende que é possível ensinar a pensar e educar para a formação humana por meio dos conteúdos geográficos escolares. Se, no primeiro, o conteúdo por si é o centro; no segundo, o conteúdo está a serviço de um objetivo mais amplo que corresponde à compreensão do mundo em sua totalidade, considerando os diferentes conflitos, contradições e escalas que o configuram.

Construir práticas pedagógicas em consonância com a perspectiva de educar pela Geografia ancora-se em determinados fundamentos epistemológicos. Conforme exposto anteriormente, as práticas que permanecem e apresentam uma orientação que se distingue da visão de educar pela Geografia estão atreladas à tradição escolar e contribuem para a manutenção do olhar dualista (sujeito X objeto, sociedade

X natureza), para a fragmentação do saber e para um ensino com pouca reflexão e significado aos alunos. Este ensino de Geografia naturalizado ao longo dos anos em nossa ação pedagógica ampara-se na epistemologia empirista e na pedagogia diretiva (BECKER, 1993). Tal modelo epistemológico da Educação e pedagógico caracteriza-se pelo ensino transmissivo, pela ideia de que o conhecimento provém do exterior (representado pela figura do professor) e pela relação vertical entre professor-aluno, de maneira que o primeiro detém o saber e o segundo tem pouca abertura para intervir ou questionar, uma vez que é considerado uma tábula rasa.

Atuamos em conformidade com uma postura empirista e diretiva quando, por exemplo, iniciamos um conteúdo novo com a definição do conceito. Estamos em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, vamos abordar Globalização e escrevemos no quadro o significado do conceito. Dessa forma, estamos entregando o conhecimento que temos sem propor o exercício intelectual por parte deles. Não há acomodação de pensamento dos alunos, não há estranhamento, não há provocação para que busquem estabelecer a relação entre as escalas e para que possam enxergar esse conceito, aparentemente tão distante, próximo da sua vida cotidiana. Assim, o conceito é fixo, imutável, sem cor e sem vida. Na metade do trimestre, faremos uma atividade avaliativa e uma das questões que certamente estarão presentes é esta: o que é globalização?

Como foi a aprendizagem ao adotarmos esta postura? Não sabemos, mas estamos seguros de que ‘vencemos’ esse conteúdo, pois ele foi transferido aos alunos, registrado no quadro e foi copiado por eles no caderno. Passemos, então, ao próximo conteúdo. Esse exemplo elucidava uma prática empirista e diretiva, a qual também se aproxima da concepção de educação bancária de Freire (1979). Ou seja, o

professor deposita os conhecimentos nos alunos, os quais devem apenas arquivar na memória para que em momento oportuno (leia-se: atividade avaliativa) possam reproduzir. Segundo o autor, essa forma de atuação se repercute em um projeto de Educação e, nesse sentido, assevera que “projetar uma ignorância absoluta sobre os outros é característica de uma ideologia de opressão. É uma negação da educação e do conhecimento como processo de procura” (FREIRE, 1979, p. 41).

Esse exemplo pode representar o ensino de Geografia tradicional, a epistemologia empirista, a pedagogia diretiva e a educação bancária. Todavia, aqui também nos propomos a tratar do óbvio, pois perceber as obviedades do nosso trabalho docente também é essencial para aprimorá-lo. Ao mesmo tempo, também não compreendemos que esse modelo de prática e com essas características seja o único daqueles que têm desenvolvido um ensino de Geografia que mais se alinha com estes fundamentos pedagógicos e epistemológicos. De acordo com Menezes (2016), ao pesquisar as concepções teóricas de Geografia e de Educação e a epistemologia da prática de licenciandos em Geografia e professores do ensino básico, constatou-se a existência de um pluralismo e uma contradição epistemológica. Nosso exercício docente não se resume à adoção de somente uma corrente epistemológica e pedagógica, porém a presença deste hibridismo não significa o equilíbrio no emprego de diferentes modelos epistemológicos e pedagógicos. Becker (1993, p. 39) aponta que, mesmo que os professores se aproximem de outras vertentes:

não conseguem superar totalmente sua epistemologia empirista. Numa palavra, todos os docentes são, pelo menos em algum grau, empiristas. Ela é, também, a postura mais claramente verbalizada; talvez por ser a que mais se aproxima do senso comum. Ou seja, é aquela que é professada a quem de qualquer questionamento.

Por conseguinte, educar pela Geografia para ensinar a pensar e a viver, além de assegurar a interdisciplinaridade dentro da própria Geografia na realização de nosso fazer pedagógico, demanda de nossa ação para enxergar nossa postura empirista, ainda que essa se faça presente em detalhes pouco perceptíveis devido à nossa rotina de trabalho. O enraizamento do empirismo no nosso ser, saber e fazer docente se justifica pela nossa trajetória de formação escolar e acadêmica, a qual representa um longo período que muitos de nós convivemos com esse modelo epistemológico e pedagógico na condição de alunos. A partir disso, elaboramos representações e crenças a respeito da profissão docente, do ensino de Geografia e do papel do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Desconstruir e desnaturalizar estes resquícios empiristas do nosso ser docente constituem um processo lento e paulatino que depende da autoformação dos professores em parceria com os seus pares. Esse processo se torna progressivo na medida em que, ao almejar a perspectiva de educar pela Geografia, estaremos em busca da trilha que nos conduz a modos de pensar e atuar na docência em Geografia que vão ao encontro da epistemologia construtivista e da pedagogia relacional. Essas compreendem que o conhecimento se produz na interação sujeito e objeto, o que, em sala de aula, representa uma pedagogia baseada na relação professor-aluno (BECKER, 1993). Não se observa a assimetria, mas, sim, uma relação dialógica que possibilita a troca de saberes entre esses sujeitos, sem desconsiderar o papel de cada um no processo pedagógico. Professor e aluno não se confundem, pois o primeiro tem a função de conduzir o processo educativo e carrega saberes formalizados que se distinguem dos saberes empíricos do segundo.

Essa linha de pensamento associa-se à concepção de educação problematizadora ou libertadora de Freire (1996), a qual privilegia o diálogo e o intercâmbio de conhecimentos entre professor e alunos no sentido de assumirem uma postura ativa no processo de construção do conhecimento. A transferência, a memorização e a reprodução descontextualizada são substituídas pela produção dos conhecimentos, pelo exercício da criatividade, da criticidade e da capacidade de questionamento dos sujeitos com o intento de refletirem sobre sua condição e possibilidades de atuação na realidade social vivenciada.

O desenvolvimento de um ensino de Geografia na escola que se proponha a educar pela Geografia e a fomentar uma educação problematizadora torna-se mais simples e possível nos nossos discursos do que exequível nas nossas práticas de ensino. Olhar para a Geografia em sua multiplicidade, complexidade e interligação entre os elementos físico-naturais e sociais já começa a ser uma tarefa difícil muito antes do início da carreira. Desde a formação escolar e acadêmica, entramos em contato com uma Geografia fragmentada. Logo, questiona-se: como desenvolver o ensino de Geografia pautado na relação dialética sociedade-natureza e que instigue a leitura crítica de mundo dos alunos se nossa trajetória formativa foi marcada por visões dicotômicas (teoria X prática, natural X social, ensino X pesquisa, sujeito X objeto)?

## **POR UMA REVISÃO DA (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A formação inicial docente ainda se estrutura pelo modelo monodisciplinar e aplicacionista do conhecimento. Tal modelo, de acordo com Tardif (2014), apresenta uma lógica que visa à especialização, de modo que as disciplinas



que compõem o currículo não têm relação entre si em função do fato de que, não raro, os professores formadores não buscam estabelecer comunicações com as disciplinas dos colegas. O trabalho torna-se individualizado, o licenciando transita pelas diversas disciplinas do curso e se depara com dois principais obstáculos. Um deles corresponde à dificuldade de traçar ligações entre as subáreas da Geografia para que consiga exercer a interdisciplinaridade no interior dessa ciência. Atrelado a esse obstáculo, emerge outro que diz respeito ao como ensinar. Por exemplo, aprende-se muito acerca de Geomorfologia na universidade, mas não sabemos como ensinar no Ensino Fundamental e no Ensino Médio os conteúdos relacionados aos aspectos geomorfológicos.

Essas angústias dos licenciandos e dos já graduados iniciantes na carreira se justificam pelo modelo aplicacionista da formação que compreende o saber e o fazer como polos opostos. Observa-se uma assimetria entre teoria e prática, as quais não são concebidas de forma conjunta. Esse modelo contribui para a noção do estágio curricular supervisionado como o momento da prática, por exemplo. Nessa perspectiva, aprende-se muita teoria nos primeiros anos da licenciatura para ter um domínio da ciência geográfica e por fim se aplica esses conhecimentos nos estágios. Mesmo com as recentes mudanças curriculares determinadas pelas normativas<sup>2</sup> voltadas aos cursos de formação de professores, percebe-se que a essência que permeia as práticas de grande parte dos professores formadores ainda se alinha a esse modelo disciplinar e aplicacionista, o qual está distante do que se defende no paradigma da complexidade. Diante disso, Tardif (2014, p. 242) sugere:

---

2 Resolução CNE/CP N° 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).

O que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações.

Uma formação inicial em conformidade com os pressupostos explicitados pelo autor tem como um de seus objetivos provocar o exercício reflexivo dos futuros professores no que concerne às suas crenças e representações sobre a docência. Cabe ressaltar que essas já povoam as mentes antes mesmo de os acadêmicos ingressarem no curso de licenciatura devido às suas experiências como alunos ao longo da vida e não é comum que sejam problematizadas durante a graduação. Cria-se um imaginário sobre a docência composto predominantemente pelo “saber da tradição pedagógica, o qual, dentre os diferentes saberes docentes, possui um peso considerável na orientação das práticas de ensino pelo seu histórico e presença viva no imaginário coletivo de professores e alunos” (MENEZES, 2021, p. 337). Esse imaginário remete às memórias da trajetória de escolarização e formação acadêmica dos sujeitos, os quais tendem a reproduzir estes modos de ser quando exercem seu ofício. Assim, põe-se em questão o papel da licenciatura em desmistificar tal imaginário.

A confusão de que a Geografia Escolar se caracteriza pela aplicação da Geografia Acadêmica no espaço escolar por meio de uma adaptação metodológica e de comunicação que possibilite a compreensão da faixa etária dos alunos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio tende ao reducionismo. Trata-se de uma visão simplista e limitadora que desconsidera a riqueza e potencialidade da Geografia Escolar.

Geografia Acadêmica e Geografia Escolar são complementares e estão mutuamente implicadas. No entanto, apresentam distinções que marcam as suas singularidades. A primeira é referência fundamental para a segunda, porém, a Geografia Escolar também é constituída por outros elementos que possuem um papel relevante na sua composição, como as diretrizes e documentos normativos, os livros didáticos, a formação inicial e continuada dos professores, as vivências dos docentes, o cotidiano da escola. Não se trata de uma simplificação da Geografia Acadêmica para ser trabalhada no ambiente escolar e compreendida pelos alunos do ensino básico. Callai (2013, p. 49) afirma que “a Geografia escolar é uma criação particular e original da escola, que responde às finalidades sociais que lhe são próprias”. Logo, produz-se um conhecimento novo definido pelo contexto da escola.

O nosso fazer docente demanda a articulação entre a dimensão pedagógica e epistemológica da Geografia. A dissociação entre essas tende a provocar a armadilha de um ensino de Geografia fragmentado, descontextualizado e com pouco significado a professores e alunos. Por conseguinte, a clareza das correntes pedagógicas e epistemológicas com que nos identificamos e que se reverberam na nossa ação docente é o primeiro passo para desenvolvermos práticas coerentes com nossas intencionalidades de ensinar a pensar pela Geografia com o intuito de impulsionar uma educação para o saber viver. Além disso, é importante assumirmos a nossa incompletude enquanto pessoa e profissional docente, a fim de que nosso percurso de vida seja compreendido como um percurso formativo.

Portanto, torna-se premente a construção sólida de outras Geografias. Uma outra Geografia de si, uma outra Geografia Acadêmica e uma outra Geografia Escolar, as quais são indissociáveis e dependem de uma ação coletiva resultante

de parcerias efetivas entre escolas e universidades. A seguir, propomos práticas e atividades como possibilidades para o ensino de Geografia em consonância com as considerações teóricas expostas até aqui. Trata-se de caminhos a partir dos quais buscamos contemplar a trama de fios que tecem a interdisciplinaridade dentro da própria Geografia. Inspiramo-nos em Hooks (2017, p. 24), a qual celebra “um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade”. Para tanto, chamamos a atenção de que ensinar a transgredir inicia-se no interior da nossa ciência de referência. Vamos juntos!

## PROPOSTA A

Partir do aluno e da sua realidade é o que comumente nossos referenciais teóricos da Educação e do ensino de Geografia recomendam, orientação a que não nos opomos. Contudo, a presente proposta busca fazer um caminho inverso com a intencionalidade de salientar que os níveis escalares são articulados, de modo que não é necessário obedecer a uma hierarquia de partir do local para alcançar a compreensão do global para respeitar rigidamente a lógica dos círculos concêntricos. De acordo com Santos (2009, p. 339), “cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente”. Sendo assim, entende-se que os fenômenos geográficos possuem uma relação multiescalar.

A ideia consiste em partir de uma problemática que está associada ao objeto de conhecimento da urbanização e áreas de risco. Trata-se da tragédia que ocorreu em Petrópolis-RJ em fevereiro de 2022 e esteve presente por semanas nos sites de notícias na internet, nas redes sociais, nos jornais impressos

e nos jornais televisivos. Com as fortes e recorrentes chuvas, houve enchentes e deslizamentos de terra em determinadas áreas do município que provocaram mais de 200 mortes, além de muitos estragos, e a prefeitura decretou estado de calamidade pública. Não podemos esquecer que esse fenômeno é local para quem reside ali, tornando-se próximo a todos pelos meios de comunicação.

Esse é um fenômeno que representa a relação dialética sociedade-natureza, uma vez que sua compreensão exige a análise integrada dos aspectos físicos e sociais. Pode ser trabalhado com os alunos para introduzir a discussão do referido objeto de conhecimento e abrange um acontecimento atual sobre o qual tiveram acesso às informações por meio dos diferentes canais de comunicação. Realizar a problematização por meio da análise da imagem corresponde ao processo desencadeador da discussão.

### **Imagem 1** – Tragédia socioambiental em Petrópolis-RJ



Fonte: Jornal O Globo (15/02/2022).

A partir desta imagem, torna-se possível refletir com os alunos o conceito de paisagem e elaborar questionamentos pautados na concepção de pensar pela Geografia. Ou seja, indagar: o que a imagem representa? Onde aconteceu? Por que aconteceu este deslizamento neste local? Quais os fatores físicos e sociais que podem ter contribuído para a ocorrência deste acontecimento? Por que estas famílias residem nesta área de risco? Quais os efeitos desta tragédia para a continuidade da vida pessoal, social, política, econômica e cultural da população local e do município? Por que muitas casas construídas em áreas com altitudes com vista privilegiada não desmoronam com as chuvas?

Por meio desses questionamentos, será possível dialogar com os alunos acerca da indissociabilidade natureza-sociedade, uma vez que serão apontados elementos como o acúmulo de precipitação (volume das chuvas) resultante da massa de ar frio sobre o Oceano Atlântico que entrou em contato com o ar quente, as correntes de vento que avançaram do mar para o continente, as características do relevo acidentado que favorecem a chuva orográfica, os pequenos rios que geram inundações com as chuvas intensas, a alta densidade populacional, o desmatamento para as construções, a ocupação desordenada das áreas de encostas e a segregação do espaço urbano com análise de distribuição de renda e direitos. Esse conjunto de fatores, aliados à falta de planejamento urbano e à negligência da administração municipal, propiciará reflexões a serem realizadas pela turma, de maneira a compreender as mudanças que a interação humana com a natureza provoca na paisagem, sobretudo com o crescimento das cidades e o processo acelerado de urbanização.

Na sequência, depois de debater sobre o caso de Petrópolis e registrar os prováveis elementos explicativos, a turma pode ser dividida em grupos para que cada um desses dialogue

entre si com a tarefa de pensar em possíveis áreas de risco que o seu município apresenta. Assim, terão de definir a localização geográfica, as causas e consequências naturais, sociais, políticas e econômicas, bem como elaborar um plano com alternativas a médio e longo prazo para mitigar e/ou solucionar o problema identificado.

Logo, parte-se de uma problemática de grande divulgação ocorrida em um município de outro Estado para que os alunos façam o movimento de compreender outra realidade, levantar questões e construir conhecimentos para reconhecerem, analisarem e relacionarem com situações-problema do seu lugar de vivência. As congruências e diferenciações observadas entre o caso de Petrópolis e os problemas de seu município poderão desacomodar o pensamento dos alunos com o intento de que entendam determinados fenômenos em diferentes contextos. A elaboração do plano com medidas, propostas e alternativas será apresentada por cada grupo para que possibilite as intervenções de todos da turma. A elaboração de propostas pode ser desenvolvida com o formato de políticas públicas, bem como podem ser analisadas as políticas públicas do município que estejam voltadas para a urbanidade.

Estamos falando nas relações entre locais, paisagens, territórios e espaços. Por essa razão, deve-se trazer outros locais do mundo em que esses fatos ocorrem e como são tratados. Como exemplos temos desastres em países do Continente Africano com respostas morosas para a população e desastres naturais nos Estados Unidos em que a população de imediato é atendida.

## PROPOSTA B

Para abordar o objeto de conhecimento referente à diversidade e dinâmica da população, sobretudo local, propõe-se uma prática que se inicia com a análise e reflexão de uma música de Criolo (2017), com a finalidade de discutir as desigualdades socioespaciais para, em um segundo momento, desenvolver uma atividade em que os alunos assumirão uma tarefa como se fossem recenseadores do IBGE. A música corresponde ao ponto de partida para promover a dúvida, o questionamento e a capacidade crítico-analítica dos alunos.

### 4 DA MANHÃ – CRIOLO

Às quatro da manhã ele acordou  
Tomou café sem pão  
E foi à rua  
Pôr o bloco pra desfilhar

Atravessou o morro  
E do outro lado da nação  
Ficou com medo ao ver  
Que seu bloco talvez não pudesse agradar

As contas a pagar  
Fila pra pegar  
Senha pra rasgar  
**Fantasia (2X)**

Que às quatro da manhã ele bordou sem pão  
E junto a estandarte  
Pôs a alma pra lavar  
Atravessou o morro

E do outro lado da nação  
Levou um susto ao ver  
O povo que não tem  
Que se preocupar



Com as contas a pagar  
Fila pra pegar  
Senha pra rasgar  
**Fantasia (2X)**

Ao escutar essa música em sala de aula, pode-se provocar os alunos: quem está sendo retratado? Como é o modo de vida desse sujeito? De onde ele/ela vem? Quais são as suas necessidades e os seus sonhos? Você conhece alguém que tem essa rotina? De que forma a dimensão do espaço está sendo abordada na música? Por que a letra se refere a duas realidades? O que a música quer dizer ao mencionar “fantasia”? Estas são indagações para instigar os alunos a pensarem a temática da população de modo não generalizado, reduzida a números, frio e abstrato, mas, sim, pensar a população em sua diversidade, com cor, gênero, classe social, endereço, demandas, projetos. O objetivo da atividade é mobilizar os alunos a reconhecerem a si e ao outro como população para que desenvolvam valores de respeito e empatia com a alteridade. Ou seja, a Geografia mais do que uma série de informações, mas como uma discussão das nossas existências. Por que não aproximar Geografia da Filosofia?

A introdução desta prática pedagógica com a música e debate encaminha para o momento em que professor e turma farão um planejamento de um trabalho de campo a ser realizado no entorno da escola. Os alunos atuarão como se fossem recenseadores do IBGE, sob orientação e acompanhamento do professor. Assim, serão divididos em grupos para se distribuírem e realizarem o questionário com as residências próximas à escola. Será uma amostra pequena, mas com o fito de os alunos vivenciarem esta experiência para compreender a dinâmica de funcionamento dos Censos do IBGE, de modo que estejam inseridos em um processo de investigação, levantamento e posterior análise dos dados. Dessa forma, poderão exercitar a prática da pesquisa.

O questionário a ser respondido pelas famílias do entorno busca identificar o tipo de domicílio, o número de moradores, identificação étnico-racial, educação dos residentes, trabalho e rendimento mensal, questões a respeito do abastecimento de água, da rede de esgoto e do descarte do lixo. Com esses levantamentos, retorna-se para a escola para que os alunos organizem gráficos a partir dos dados e realizem análises por meio de textos escritos sobre as singularidades das condições físicas, sociais e econômicas da população residente nos arredores da escola. Na sequência, os alunos serão provocados a atentar para o seu bairro de moradia orientados pelo olhar dos pontos do questionário para buscar aproximações e distinções com outros bairros de sua cidade. Há bairros com características semelhantes? E bairros muito diferentes? Cabe ao professor estimular a turma a tecer o entrecruzamento dessa atividade com a música *4 da manhã* trabalhada inicialmente, uma vez que toda esta proposta de prática irá ocupar algumas semanas de aula. Pode-se ainda instigar o aluno acerca de outras músicas que ele conhece e trazem temáticas análogas.

Deve-se ressaltar que essa proposta estimula o processo de investigação científica, a interpretação de diferentes linguagens, o levantamento, sistematização e análise de dados e informações geográficas, a produção de gráficos, cuja parceria com a Matemática pode ser profícua. O sujeito reconhece a si e ao outro como parte da população, analisa a Geografia do seu lugar para refletir sobre a sua identidade e as contradições socioespaciais, além da relação indissociável entre o lugar de vivência e o acesso às condições básicas e à qualidade de vida.

A Geografia, nessa atividade, se faz presente de forma interdisciplinar, pois, ao realizar o trabalho de campo, o professor pode instigar que seus alunos observem outros elementos, tanto naturais, culturais, sociais, econômicos e

geopolíticos. O município de vivência é pouco trabalhado pela Geografia, dedicado, muitas vezes, aos Anos Iniciais, momento em que os alunos ainda não conseguem estabelecer relações reflexivas, críticas e analíticas.

Não podemos esquecer que um trabalho científico precisa resgatar dos alunos uma questão em que eles queiram saber sobre o que estudarão. Dessa forma, depois da música, ao propor a saída de campo, os alunos também podem ter uma tarefa de trazer uma pergunta sobre onde circularam e, principalmente, o que enxergaram “fora do lugar” por onde passaram. Essa atividade é interessante, pois a partir dela podemos perceber se os alunos estão naturalizados em relação às desigualdades sociais ou às tensões ambientais, por exemplo.

Outro fato importante é o trabalho de campo, como será realizado o pré-campo (apresentação do que será feito, onde será feito e o motivo da atividade), o campo em si (ação de observação, análise, relação e avaliação dos elementos que estão sendo vistos) e o pós-campo (nesse caso, a construção de gráficos, comparados com outros gráficos já cristalizados pela Geografia, podendo ser em outros casos um relatório, um mapa conceitual, um mapa temático, entre outros). O importante é sair da sala de aula, enxergar ao vivo a Geografia e provocar o movimento mental para outros locais a partir dos agora estudados. É fundamental fazer com que os alunos não sejam turismólogos ao observar as particularidades do espaço, mas que sejam capazes de articular paisagens entre si, com continuidades e descontinuidades, com muitas pitadas de subjetividade.

## PROPOSTA C

Esta prática propõe trabalhar com a Geografia dos sentimentos ao lugar. Isto é, está fortemente associada à problematização de crenças, valores e estereótipos que podem ser apresentados pelos alunos a respeito de diferentes localidades do mundo. Costella (2018) e Santos (2019) enfatizam que a Geografia constitui um componente curricular que abrange uma série de conteúdos que se caracterizam por abordar o espaço ausente ou espaço mentalmente projetado, conceito este que será aprofundado em capítulo posterior. Trata-se de um espaço que o aluno nunca visitou, porém a imagem que constrói sobre o lugar “depende da forma como este espaço foi contextualizado pelo outro, que pode ser a televisão, as fotografias, as escritas, mas principalmente a capacidade do professor em oportunizar a ideia sobre os objetos apresentados” (COSTELLA, 2018, p. 53). A presente proposta de atividade visa trabalhar tanto com o espaço vivenciado quanto com o espaço ausente com a intencionalidade pedagógica de pensar o espaço e desnaturalizar concepções cristalizadas sobre o lugar.

A ideia de uma Geografia dos sentimentos tem como propósito provocar nos alunos a reflexão de que o espaço geográfico não se limita aos aspectos físico-naturais, mas envolve a interação deste com as ações humanas. A Geografia está viva no cotidiano dos alunos na medida em que se posicionam no mundo e fazem a sua vida acontecer no e com o espaço, o que carrega uma dimensão racional e uma dimensão afetiva. Dar relevo aos aspectos emocionais do sujeito na sua relação com o espaço, seja vivido, seja ausente, é o que pretende esta proposta de prática.

Sugere-se levar o globo terrestre para a sala de aula e retirá-lo da haste e da base para que circule pelas mãos dos

alunos. Esse recurso didático, muitas vezes esquecido nas nossas práticas de ensino, gera o encantamento dos alunos, principalmente se eles podem manusear o objeto. Depois de todos interagirem com o globo terrestre, formarão duplas, deverão pensar e escolher um espaço já vivenciado e um espaço ausente (fica a critério do professor se haverá seleção de escala – município, Estado, país) e anotar um sentimento que aflora quando pensa nesses lugares, mas sem contar para o colega de dupla. Na sequência, cada um irá narrar para a sua dupla o sentimento que possui sobre cada lugar e explicar o porquê desta sensação por meio de pistas que explicitem conhecimentos geográficos. Em outro momento, cada membro da dupla irá partilhar com a turma os lugares escolhidos e os sentimentos manifestados para que se possa enxergar as representações sociais mais recorrentes. A partir disso, torna-se interessante desencadear um debate para questionar, desconstruir e desnaturalizar determinadas imagens mentais e concepções dos alunos, o que pode ser complementado por uma pesquisa sobre as principais características naturais, políticas, econômicas, sociais e culturais dos espaços selecionados. Cabe ao professor intervir no sentido de esclarecer ideias que podem emergir associadas a crenças equivocadas, preconceitos e estereótipos.

Essa viagem pelo globo faz transparecer leituras próprias que devem ser respeitadas, ao mesmo tempo em que devem ser refletidas e transformadas. No momento em que dois alunos viajam mentalmente para a Índia, por exemplo, cada um deles deve trazer os cheiros, as cores, os fatos, os cotidianos de forma diferente. Estas análises são importantes, o espaço é um só, a forma como pensamos dele é infinita. Nesse momento, a relação professor-aluno se dá pelas desnaturalizações trazidas, pelas conjunções da Índia com a sua história e as suas relações espaciais. O cotidiano indiano em

diferentes lugares e os motivos desses cotidianos. Essas ideias não são informações fantasiosas e nem mesmo resumem os objetos do conhecimento alinhados em livros didáticos. Essas ideias são conhecimentos organizados a partir da reflexão sobre o espaço. Logo, representam a sabedoria que emerge das reflexões sobre o ausente.

Importante pensar nos países não visitados ou abordados pelos alunos. Quantos buscam o Canadá ou a Etiópia? Por que alguns países são muito falados e outros não? Como e por que o mundo está dividido em países silenciados, massacrados, engrandecidos e poderosos?

Pensar em sentimentos para com o espaço provém do referencial de Tuan (1980), o qual discorre sobre a topofilia (elo afetivo ao lugar) e a topofobia (aversão ao lugar). Educar pela Geografia pode ocorrer de maneira a pensar o espaço também pela emoção, pelos vínculos afetivos e não somente pela razão. A Geografia de si se faz na relação com o espaço e com os quais convivemos, afetando e sendo afetado por esses. Por que não desenvolver uma leitura de mundo e de si por meio da perspectiva espacial integrando a mente que pensa e o corpo que sente?

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

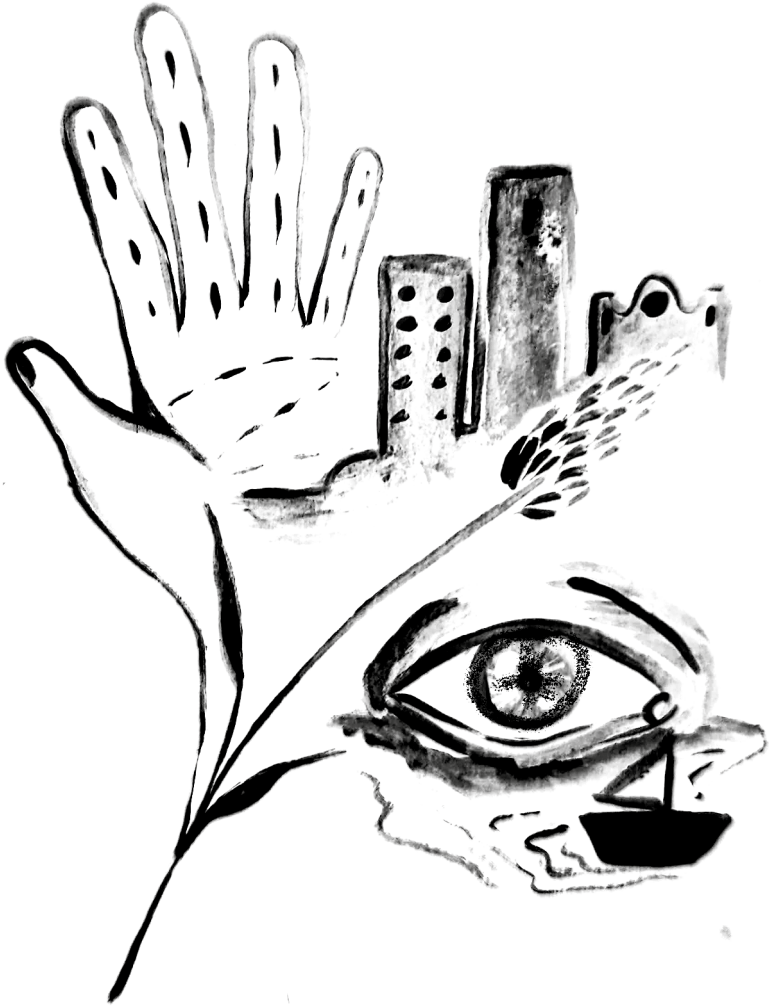
Ao longo deste capítulo propomos pensar a organização de nossas práticas pedagógicas de maneira a assegurar a interdisciplinaridade dentro da própria Geografia. Por vezes recaímos na reprodução de práticas marcadas pelo modelo tradicional de ensino que corrobora para uma visão fragmentada do conhecimento. Destarte, torna-se premente repensar o ensino de Geografia a fim de que, por meio de uma educação pela Geografia, possa-se contribuir com a formação humana dos alunos para o saber viver.

As propostas de práticas são possibilidades a serem desenvolvidas no ensino básico e não apresentam uma estrutura fechada, propositalmente. Foram pensadas a partir de ideias que estão abertas para serem reconfiguradas e readequadas nas mais diversas salas de aula. Cabe a cada professor reconhecer o seu contexto de trabalho, o perfil das suas turmas, as condições da escola para apropriar-se destes caminhos propostos e ressignificá-los, conforme a sua intencionalidade pedagógica, política e epistemológica. Isso leva tempo e requer estudo e diálogo permanente com autores, colegas e alunos.

Ao rememorar a epígrafe com a canção de Jorge Drexler (2006) *La vida es más compleja de lo que parece*, concluímos provisoriamente este capítulo para darmos continuidade às reflexões acerca da Geografia Escolar com o intuito de tecermos juntos (complexus) esta caminhada na vida e na docência em Geografia. Cabe destacar a filosofia intrínseca à letra da canção que pode orientar nossas Geografias (primeira Geografia, Geografia Escolar e Geografia Acadêmica), uma vez que nos chama a atenção a enxergar “El velo semitransparente del desasosiego... um día se vino a instalar entre el mundo y mis ojos”. Por uma docência em Geografia pautada no desassossego de nossas mentes e práticas!

VOLTAR AO SUMÁRIO







---

**TODOS OS CAMINHOS  
PASSAM PELOS ALUNOS**

*Aquela criança andava para todos os lados  
Não podia ver algo que logo se encostava  
Encostar é colocar as costas  
Costeava  
Na parede  
No chão  
Em árvores  
Em riachos  
Em ladeiras  
Em armários e mesas  
Alguém disse*  
***Essa criança adora é se coçar na paisagem***  
*Balança o corpo encostando em tudo  
E a sábia criança  
Continuava costeando  
Não coçando  
Costeava como qualidade  
**Para comparecer no mundo.***

Jader Jane  
(GRIFO NOSSO)

**O**nde está o começo de tudo? Essa pergunta nos leva sempre ao aluno. Neste capítulo vamos tratar do aluno enquanto continuidade do professor e do professor como continuidade do aluno. Na maioria das vezes, quando perguntamos às pessoas o que se lembram da escola básica, as respostas sempre têm um professor e são imbuídas de sentimentos, lembranças de como eram olhados, cuidados, mexidos. Dificilmente as lembranças conservam objetos do conhecimento de qualquer componente curricular. Os objetos se vão e as relações é que ficam. E os alunos? Sempre convidados a comparecer no mundo.

Veio a professora conferir minha tarefa. Que angústia. Tremi todo. O que ela iria fazer comigo? Puxar as orelhas, bater com a vara, xingar, mandar fazer novamente? Ela olhou os tracinhos, olhou para mim e disse meigamente: – Não faz mal, alguns não saíram tão bem, mas no mato também tem árvores retas e tortas. [...] Hoje tenho 77 anos e a frase está cravada no meu subconsciente e de lá nunca mais vai sair. (WARKEN, 2018, p. 139).

Essa é uma das múltiplas narrativas de pessoas que, ao serem convidadas a falar de suas memórias, buscam um professor. Em meio aos estoques de lembranças sempre ressurge um mestre. As descrições narram os olhares, as falas, as ações, os cuidados, entre outros. Dificilmente um professor está atrelado a lembranças de objetos do conhecimento específicos. Por essa razão, os projetos de vida, as formas de agir provêm, em grande parte, das relações com a docência.

Ao tratarmos de alunos e do potencial que a escola tem para transformá-los, não poderíamos deixar de falar no professor Paulo Freire. Não há uma obra específica dele neste texto, há um encontro com sua história de vida, em suas produções para entender a importância do olhar e do respeito ao outro. Muitos dos termos aqui mencionados e desenvolvidos foram, em algum lugar, espelhados em suas reflexões. Quando ouvimos de Freire que a educação não pode tudo,

mas ao mesmo tempo pode muito, entendemos que o poder que a mesma tem é de uma grande complexidade, como, por exemplo, o de não reproduzir o que a sociedade representa.

Para que não haja essa reprodução, o mínimo que se tem a fazer é conhecer e refletir sobre como a sociedade se (des)organiza, enxergando as invisibilidades ou os fatos sublinhados no interior das comunidades em que nossos alunos vivem. Essa tarefa, nada fácil, extrapola o objeto do conhecimento construído em sala de aula para ampliar olhares ao mundo. Falamos em objetos, os de Geografia, História, Química, entre outros, que estão na escola e têm a missão de dar continuidade aos nossos alunos, ou seja, acompanhá-los pela vida e pelos seus lugares. Se o começo é o aluno, a continuidade desse começo será o próprio objeto do conhecimento. O que fazer depois que entendemos que o aluno nos traz experiências de vida, que o mesmo não significa uma tela sem pintura ou um papel em branco? Pois bem, os caminhos do empoderamento que nos levam para a reflexão consciente estão comprometidos com a significação do que ensinamos ou pensamos ensinar. Partimos do aluno e seguimos com os objetos que devem ter significados na compreensão e concepção de mundo.

Mediamos a relação entre pessoas e mediamos a relação entre pessoas e objetos do conhecimento. Para que serve ensinarmos em sala de aula os grandes Belts dos Estados Unidos para alunos cuja concepção de produção é a pequena horta que têm em casa ou, de outro ângulo, é a grande lavoura de soja que sua família ostenta? Dessa forma, o que mais nos importa não são informações sobre os Estados Unidos, mas a relação que esse objeto tem com a capacidade que esse aluno terá em transformar a sua realidade, ou pensar sobre. Se não há relação, se há o vazio nas linhas escritas do livro didático, se não servir para refletir sobre o mundo, precisamos pensar

em que medida essas informações devem ou não ser extraídas de nossas propostas, ou ainda, pensar sobre as intencionalidades da sua existência.

O discurso preparado nos bancos da universidade nem sempre pode ser reproduzido aos alunos da escola. Este hiato entre o que aprendemos em nossa formação e autoformação e o que queremos dizer aos nossos alunos foi uma preocupação constante na história de vida de Paulo Freire. Na *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa* (1996, p. 111), ele nos ensina: “O educador que escuta aprende a difícil missão de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com ele*.” Grifado por Freire – com ele – não para ele e nem antes dele. Nesse sentido, nossos discursos, por mais que tenham significado, podem tê-lo somente para nós. Se apenas proferirmos o que sabemos a quem pensamos nada saber, nos colocando à parte, cairemos na fala oca, no terreno vazio, na unidirecionalidade do olhar. Em outras palavras, damos aulas ‘importantes’ para nós mesmos.

A nossa formação como professores não é nada simples, pelo contrário, muito complexa e compreendida no conjunto de muitas outras histórias e situações vivenciadas. As discussões com nossos alunos, transformando as temáticas apreendidas na universidade em reflexão, são uma tarefa árdua que Freire debate intensamente em suas obras ao nos fazer pensar sobre a importante tarefa do professor e a capacidade que devemos desenvolver para uma educação que enxergue a si mesmo e ao outro como possibilidade de mudança. Vamos imaginar que alguém nos pergunte hoje, para nós quatro – Vic, Leo, NAK e Rose –, se lembramos da maioria dos objetos do conhecimento que aprendemos na educação básica. Quase nada nos lembramos de objetos intensamente estudados em aula, na época de nossa formação escolar, como: estudo do átomo, métodos de separação ou mistura, geometria analítica

ou até mesmo as orações subordinadas adverbiais. Não lembramos. Os objetos que pensamos ter aprendido serviram para serem esquecidos. E damos graças a esse esquecimento. Não seria nada confortável a todo o momento nos lembrarmos de tudo e tentarmos aplicar tudo o que foi estudado nos lugares onde passamos. Ao chegarmos ao curso de Geografia, essa percepção se inverte, pois entendemos de forma abstrata e até mesmo encantadora a Geografia universitária. Temos o desejo de nos prepararmos ao máximo, para depositar, despejar ou catedraticamente transmitir cada detalhe visto na universidade no cotidiano da educação básica.

A grande descoberta é compreendermos humildemente sobre as lembranças da insignificância de muitos aprendizados para nós enquanto alunos no ensino fundamental ou médio, crendo que também pode estar por parte dos alunos esta insignificância no aprender a Geografia. Podemos pensar sobre qual foi o significado que tivemos ao aprender sobre inúmeros rios ou dados que explicitavam condições de um ou outro país. Agora, enquanto professores, necessitamos nos perguntar sobre o interesse que nossos alunos têm em “querer” aprender assuntos que podem ter significado somente para nós, professores. Temos de desconfiar do exagerado valor que nós mesmos atribuímos ao objeto do conhecimento voltado para a Geografia. Em outras palavras: para o nosso aluno da educação básica, a Geografia é apenas mais um e não o único componente a ser aprendido. É bom lembrar que os objetos do conhecimento geográficos não representam o umbigo do mundo e nossos alunos têm todo o direito de não gostar de aprendê-los.

Então, por que nos preocupamos constantemente com os objetos? O que eles trazem de especial se lá na frente serão esquecidos? Para essa questão, voltamos ao início de nossa reflexão. A educação não pode tudo, mas pode intencionar

leituras de mundo que terão como objetivo a transformação da ou das sociedades. Ou estranhar a sociedade, ou ainda não reproduzi-la no restante da vida. As mudanças a que nos referimos não são imediatas e nem tão concretas. Estamos falando inicialmente em mudanças de postura, de discurso ou até mesmo da forma de viver e ver o mundo.

Lembramos agora de uma agenda noticiada em abril de 2022 que está sendo recorrente nos dias atuais: o escravizado do século XXI no Brasil. A essência da reportagem estava voltada às condições de vida de trabalhadores, nesse caso em municípios do Estado do Rio Grande do Sul. Alimentação precária, infraestrutura de moradia insalubre e desumana, horas de trabalho incontáveis e assédio moral constante, com contração de dívidas incalculáveis. Ao ser entrevistado, um dos escravizados disse à imprensa que não reclamava porque pensava que era assim mesmo que deveria ser, ou seja, não sabia que tinha direitos. Naturalizou o seu próprio destino. Esse foi o depoimento de um, mas certamente é o pensamento de muitos, em tantos outros lugares deste País. Pois bem, os objetos de Geografia também servem para desnaturalizar situações como essa, proporcionar a reflexão e educar o olhar para minimizar injustiças ou, pelo menos, levar ao entendimento destas relações de trabalho. Talvez essa compreensão seja deveras mais importante que memorizar os Belts dos Estados Unidos. Derivada dessa análise, se a Geografia for trabalhada dentro dessa perspectiva, os fenômenos do mundo devem mudar a forma de pensar dos nossos alunos e, por sua vez, os nossos alunos devem mudar os fenômenos do mundo. Há o desenvolvimento da análise, da argumentação, das relações e da avaliação. Assim, nossos alunos argumentarão com propriedade e a sociedade se transforma, pois o conhecimento permite. Quando falamos em transformação, estamos nos referindo também a isso. As



mudanças se iniciam pela desnaturalização dos fatos. Primeiro precisamos mostrar a nossos alunos que a estrutura social não precisa se configurar sempre da mesma forma e depois instrumentalizá-los para que vivenciem essa desnaturalização.

Por muitas vezes distanciamos nossos alunos do protagonismo, porque nós mesmos não nos protagonizamos enquanto estudantes e, depois, enquanto professores. Ao falarmos das fragilidades da ação pedagógica, não estamos atribuindo a culpa ao fazer do professor, estamos discutindo possibilidades de nos aproximarmos da construção de um aluno a partir dele mesmo. Precisamos refletir sobre nossas práticas, olhando para dentro de nós mesmos, mas também precisamos refletir sobre a formação e valorização do professor e da educação em nosso País, principalmente neste tempo – outono de 2022.

Ao falarmos em protagonismo e ações significativas, devemos lembrar que a maioria de nós não teve na formação da educação básica a possibilidade de protagonizar, seja em atitudes ou pensamentos. Quando perguntamos às pessoas o que lhes vem à mente ao pensar em um cientista, temos como resposta um imaginário caricaturado: com óculos “fundo de garrafa”, jaleco branco e um tubo de ensaio nas mãos. Este cientista que, por décadas, as escolas tentaram construir em suas famosas feiras de ciências não garantiu aos alunos fazer ciência no seu próprio lugar. Se não se faz ciência em seu lugar, se não reparamos o que podemos modificar na sociedade, na escola ou na rua que passa na frente de nossas casas, não faremos a ciência em outras escalas.

É este, em parte, o protagonismo a que nos referimos: não fazemos ciência, seguimos o que está feito, como se nada mais precisasse ser criado. Na Geografia, é importante refletir sobre o protagonismo em educar o olhar para enxergar um mundo inacabado, o protagonismo em sentir vontade

de perguntar sobre o motivo das configurações espaciais e refletir sobre as suas mudanças para conseguir mudar. Esta é a pedagogia da pergunta, da sensibilidade no olhar e da dureza da ação sobre o espaço. Paulo Freire insiste na responsabilidade ética do professor, seu rigor ético, comprometido com a formação para outro mundo, não para este que aqui se encontra. A ética não como moralismo raso, mas como a retidão em pensar que precisamos desenvolver um aluno que transforme, que não se acomode, que indague com sensibilidade em relação às desigualdades sociais, ao sofrimento das pessoas.

A relação do protagonismo com a cientificidade está na construção de um cientista do local, lugarizado, que seja capaz de se empoderar para a mudança, seja no discurso ou em ações pequenas. No filme *O Menino que Descobriu o Vento*<sup>1</sup>, percebe-se a importância do olhar para as necessidades locais e a superação de desafios. Um drama biográfico que nos faz acreditar na importância da direção do olhar para dentro do próprio lugar. Ao perguntarmos para nossos alunos o que os incomoda em seus cotidianos, reparamos muitas coisas: vamos encontrar alunos que não se incomodam, que naturalizaram as desigualdades; outros que se incomodam a partir de um olhar longe de mudanças e aqueles que, por suas histórias de vida, além de se incomodarem, propõem mudanças, pequenas, mas mudanças. Precisamos de alunos que proponham, que protagonizem, mas para isso temos que ter a humildade em reconhecer que o nosso olhar não é único, que precisamos ouvir. Cabe a nós, professores, resgatarmos a importância da escuta daqueles que nos acompanham diariamente em sala de aula.

---

1 É uma produção de 2019 da Netflix, que conta a história do jovem William Kamkwamba. O filme é inspirado no livro homônimo publicado em 2009, que foi escrito pelo próprio William Kamkwamba em coautoria com Bryan Mealer.

O filme mencionado é um belo exercício para desenvolver a escuta e o entendimento das necessidades locais e do protagonismo dos alunos nas mudanças. Esse enredo pode despertar curiosidade e ações interessantes, trazer para dentro da sala de aula a esperança e a mudança de situações cotidianas.

Começar pelo aluno é começar deixando-o perguntar. A escola tem como orientação a exigência da resposta. Isso precisa mudar, a escola precisa pensar mais na pedagogia da pergunta. Temos um objeto a trabalhar, como, por exemplo, a urbanização. O primeiro pensamento que nos vem à mente é que a escola não inventa objetos de conhecimento a serem trabalhados. A urbanização não está na cabeça de um conjunto de professores, ela é real. Tanto o aluno urbano quanto o rural vivem a urbanização. Por muitas vezes, esse objeto do conhecimento tem como início ele mesmo durante as aulas, ou seja, o começo é a urbanização e não o aluno urbanizado ou ruralizado.

O início se dá por seus conceitos e não por quem o vive ou o sente. Se começarmos a aula com o título escrito no quadro, o conceito do objeto – urbanização é... –, a explicação e atividades muitas vezes enfadonhas e cansativas, estamos distanciando do aluno a vontade de se entender como um ser urbano ou não. A cidade está nele, ela não está em outro local ou em outro planeta. O conceito de algo é o que o torna mais abstrato, o conceito designa de forma unidirecional o conjunto de signos que o objeto tem. Se começarmos pelas relações, a reflexão sobre o que refletiu do seu entorno, a aprendizagem será mais significativa. Queremos dizer que, se começarmos instigando o aluno para que explore suas dúvidas, angústias e sentimentos sobre a cidade, estaremos partindo da cidade dele e não de uma cidade distante.

O que eles e elas querem saber está, muitas vezes, distante do que nós queremos ensinar. Essa distância abstrai o encantamento e o encantamento é necessário para dirigir o olhar. Com as respostas sobre o que querem saber, o que os satisfaz e o que os angustia, prosseguimos com nossa tarefa de transformar estes sentimentos em objeto do conhecimento. A cidade existe e está dentro de cada um, por ela andamos, cheiramos, compreendemos, resistimos e modificamos. No primeiro momento detectamos a consciência ingênua, a cotidiana. Conforme o professor Paulo Freire (1979, p. 16), “[...] a consciência ingênua é uma consciência humana no grau mais elementar do seu desenvolvimento, quando ainda está emersa na natureza e percebe os fenômenos, mas não sabe colocar-se a distância deles para julgá-los”. Necessitamos compreender a consciência ingênua trazida por nossos estudantes, pois a partir dela, junto com ela, desenvolvemos a consciência crítica. Quanto a essa, o professor Paulo Freire nos diz que (1979, p. 16) “[...] desvela a realidade, conduz os seres humanos à sua ‘vocação ontológica’ e histórica de humanizar-se”. A consciência crítica estimula a criatividade, a reflexão, a ação e a mudança de comportamento. Por muitas vezes nos perguntamos: em quantas aulas, temáticas, momentos... nos satisfazemos com a consciência ingênua de nossos alunos e damos como encerrado aquele objeto do conhecimento ou aquela aula, ou até mesmo ensinamos a distância, no vazio, algo que parece ser descolado da realidade.

## **A CONVERSA COM VOCÊ – PARA VOCÊ E PARA NÓS – PROFESSOR**

Temos escola – professores –, alunos e objetos do conhecimento. A escola como uma ecologia, um local repleto de relações, concepções, tempos, espaços e intencionalidades. E nós, professores, Tateando para encontrar o começo, definido neste texto como nossos alunos. Como encontrá-los? De que forma resgatá-los? Pois bem, essa é a nossa proposta, não como um discurso feito, mas como uma conversa com você, professor, para pensar como começamos e talvez pensar o que fazemos com este começo.

Uma boa maneira para iniciar pelos alunos é conhecê-los. Para isso, não necessitamos de grandes devaneios, podemos pensar o que cada um deles pode nos contar para que possamos entender de que forma os objetos do conhecimento deverão ser discutidos. Vejamos algumas sugestões para o início de um ano letivo:

### **1 – Onde você mora?**

Com esta resposta podemos investigar o posicionamento absoluto dele, o seu entendimento de localização. Onde? Representa SER. Nós somos em grande parte o resultado de onde vivemos e de como vivemos. Se a resposta for o nome de uma rua, ou de um bairro ou simplesmente de um lugar identificado, estaremos reparando como esses alunos enxergam seu lugar. O onde pode ser o perto, o longe, o dentro ou o fora. Se juntarmos 30 “ondes”, de 30 alunos, temos um ótimo começo. O que eu faço com isso? Com essas informações, podemos cartografar os espaços de nossos alunos, compreender elementos que serão resgatados em momentos oportunos, como em exemplos, relações e compreensões de fenômenos geográficos.

2 – Qual curiosidade você tem sobre o lugar de vivência de seus colegas?

Com essa pergunta reparamos o que ele quer compreender do outro, num processo de interlocução de paisagens, no entendimento de rupturas ou continuidades. Ou seja, não estou só, o lugar de onde eu venho tem semelhanças e diferenças do lugar de onde o outro vem.

3 – Ao vir para a escola, o que você mais enxerga, o que mais te chama a atenção?

Com essa indagação, eu tenho um conjunto de coisas que, aos poucos, transformo em objetos geográficos. Aquele que enxerga a violência, aquele que enxerga a igreja ou o comércio, ou ainda o cemitério. O que uma coisa tem a ver com a outra, o que pode estar fora de lugar, o que deve ser modificado...

4 – O que você pensa sobre a paz?

Estas respostas nos conduzem a refletir sobre como nós pensamos os conflitos, as guerras e os espaços/tempo nelas contextualizados. Se a preocupação com a paz está em terminar com as facções ou se está em inibir as guerras distantes, isso nos faz pensar sobre como esse quadro está desenhado nas mentes de nossos alunos.

5 – O que você mais gosta de fazer e o que você menos gosta de fazer?

Dizer o que gostamos ou não gostamos nos aproxima do outro e do local onde estamos. Percebemos que, por vezes, nós, professores e alunos, gostamos das mesmas coisas e por quantas vezes deixamos de manifestar em aula os gostos

por desconhecê-los. O que não gostamos é uma importante informação para que possamos provocar reflexões.

6 – Como você vem para a escola?

A ida para a escola caminhando, de carro ou de transporte coletivo é um bom indicativo para o levantamento de experiências, olhares sobre o espaço e relações entre diferentes locais. Por onde passamos deixamos e carregamos marcas, construímos significados. Olhamos e somos olhados, carregando, assim, um pouco do espaço em nós mesmos.

7 – Por que você vem para a escola?

Essa questão nos aproxima do sentimento do aluno em relação à escola, ele pode sentir-se parte ou sentir-se à parte dela. Nas respostas podemos observar o papel da escola tanto nas concepções relacionais como na construção de saberes. Dando voz à pedagogia da troca, do encontro e do convívio.

8 – O que você mais gosta e menos gosta em sua família?

Muitas das características emocionais dos estudantes têm origem na organização ou desorganização familiar. A escola não é e nem deve ser a casa dos alunos, mas é uma continuidade das relações e das emoções. Conhecer o sentimento dos alunos em relação às suas famílias facilita compreender comportamentos e ações.

Esse primeiro movimento nos aproxima dos alunos. O segundo movimento comporta as reflexões para os aproximarmos da Geografia. Uma Geografia que não os exclua, uma Geografia que os acolha.

Alguns objetos do conhecimento são trabalhados, muitas vezes, pelo teor classificatório ou até de forma excludente – ou é isso ou é aquilo... Para ser a Floresta Amazônica, precisa ter folhas latifoliadas, densidade vegetal, estratos definidos... Para serem países centrais, precisam ter alta renda per capita, boa educação, empregos... O domínio da classificação remete uma sensação de segurança, pois facilmente é memorizada. Esse pseudodomínio induz ao reducionismo e inibe a reflexão sobre os diferentes espaços.

Ao trabalhar Geografia, o professor precisa elaborar para si mesmo algumas questões de fundamental importância:

– O que vai ser ensinado?

Esta questão requer um pensamento articulado, pois o que vamos ensinar reflete as relações deste objeto com o restante dos outros. Não lidamos com objetos isolados. Por exemplo, ao trabalhar, dentro da economia o objeto agricultura, estamos prestes a relacioná-la com o clima, a indústria, o valor das moedas estrangeiras, as questões ambientais, o cotidiano das pessoas, entre outros.

– Por que ensinar isto para estes alunos?

O que nossos alunos têm a ver com este objeto, o que fará com ele? As escolas e professores não descobrem nem inventam objetos, estes estão representados na sociedade, na vida das pessoas. Eles servem para refletir os locais. Desta forma, é muito importante pensar na diferença que os objetos do conhecimento vão proporcionar na vida das pessoas. A escola é política e faz política, pois proporciona reflexão crítica sobre as relações sociais que envolvem os alunos. A partir da reflexão sobre o cotidiano, permitindo que o aluno resgate suas memórias relativas ao seu lugar,



as aprendizagem tem maior significado. A escola tem a ver com a vida, tem a ver com tudo isso. Conforme Paulo Freire (1996, p. 33):

Por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos.

1 – Como provocar reflexões a partir dos objetos do conhecimento?

Os eventos metodológicos não devem resultar em receitas ou em um conjunto de passo a passo. Deve ser resultado de reflexões a partir dos alunos. Provocar reflexão é entender o poder que os objetos têm para que os alunos avaliem e mudem sua realidade. Novamente lembramos que o objeto do conhecimento em si é esquecido, o que fica é o que fazemos com ele, as relações entre eles para provocar a reflexão duradoura.

Vamos tentar, neste momento, partir de um objeto do conhecimento para compor um processo reflexivo. A tentativa é um caminho que deve despertar muitos outros aos leitores e leitoras. Não há um ano escolar específico, depende do nível de entendimento dos alunos, cada professor que nos lê saberá como lidar com essa sugestão.

A temática escolhida é a urbanização. Essa temática é apenas um pretexto para que os alunos se situem no espaço, se reconheçam e consigam compreender o seu papel nas relações próximas, sem deixar de compreender outras escalas.

A organização e o modelo de existir das cidades, especialmente das metrópoles, não priorizavam, como ainda não priorizam, o ser humano, o que acaba refletindo na forma de gestão dos governos municipais, que não conseguem atender às demandas de uma população muito maior do que a que tinha sido planejada. (MORIGI, 2016, p. 140).

Nesta obra, Morigi nos mostra a possibilidade de reinventar a democracia. Com novas políticas públicas, propõe construir cidades educadoras, pensadas pelas pessoas que nelas habitam. O estudo das cidades faz parte da Geografia, como também faz parte de quem frequenta a escola. Pensar em casas para os moradores de rua, em lugares públicos que possam fornecer saúde, lazer, cultura e espaços para discussões. Organização por bairros para tratar de problemas locais, trocas de experiências em relação à mobilidade urbana. Banheiros públicos seguros para os sem-teto tomarem banho, hortas e restaurantes comunitários, escolas itinerantes, oficinas, entre outros, representam aproveitamentos de espaços para dar mais dignidade às pessoas. Em que momento a Geografia trabalha esta cidade educadora? Em que momento os alunos na sala de aula discutem a democratização do espaço urbano?

Pensamos em relacionar essas reflexões propostas utilizando-se dos diferentes princípios da Geografia Escolar: analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.

A partir do princípio da analogia, é interessante iniciar qualquer objeto do conhecimento pelo lugar do aluno. O município em que a escola se situa é muito pouco trabalhado pelo Ensino Fundamental Anos Finais e pelo Ensino Médio. Geralmente, nos manuais didáticos não há proposições referentes a leituras de espaços imediatos ao trabalhar a urbanização. De forma sequencial, aparecem o conceito de urbanização, as causas, consequências, localização e características. Por muitas vezes parece tudo muito distante do

município em que a escola se localiza. Conhecer e reconhecer os caminhos, as ruas, os problemas, as soluções, os bons lugares e outros nem tanto, entender onde mora e por que mora neste lugar e não em outro é um bom começo.

O desafio para o conhecimento do seu próprio lugar é andar por ele, mental ou fisicamente, por mapas ou pelas ruas. Em sala de aula temos um conjunto de lugares de diversos alunos e entre eles temos outros, e o conjunto do todo em conexão dá sentido ao espaço geográfico. Dessa forma, um bom começo é deixar que os estudantes falem sobre os seus lugares. O que enxergam em primeiro plano, o que gostariam de modificar, como modificariam. Que árvores encontramos, tipos de residências, como as pessoas sobrevivem, onde trabalham, por onde e como se movimentam... Nesse momento é importante resgatar as questões que fizemos no início do ano letivo: o que enxergam, como se movimentam, o que gostam e não gostam, entre outros.

Pelo princípio da conexão, todos os fenômenos exemplificados pelos alunos podem e devem estar relacionados a outros muitos. Ao aparecerem as ruas e quem está nelas, teremos um conjunto diverso de situações: umas mais movimentadas, com casas comerciais; outras menos, com residências; outras mais bem cuidadas, enfim, há uma diversidade de vias com pessoas, automóveis, coletivos... Onde estão as casas comerciais, as igrejas, as farmácias? Por que enxergamos cada vez mais casas geriátricas e lojas para animais domésticos? Os alunos devem compreender que o conjunto de lugares, sua complexidade e suas organizações estão atrelados ao tempo e às intencionalidades. Com essa conexão entre eles, é possível partir para outros locais, distantes, ausentes. Como são as ruas de cidades periféricas dos continentes africano, asiático, europeu?

Uma cidade não é uma área com um governo próprio, a cidade é um conjunto de complexidades que se configuram a partir de suas histórias. As cidades devem ser para as pessoas e não as pessoas se adaptarem às cidades. A partir do olhar dos alunos construímos uma cidade que é um conjunto desses olhares. A origem do nome das ruas, a existência dos becos, os corredores de produção, a falta de infraestrutura, as relações da cidade com cada um. O aluno tem o dever e o direito de discutir a cidade, a sua cidade e outras tantas, precisa se encontrar nela/com ela.

Ana Fani Alessandri Carlos (2007, p. 83), em sua obra *O lugar no/do mundo discute a cidade a partir de um olhar complexo e contextualizado*, destaca em uma de suas reflexões que:

“A cidade é o lugar dos conflitos permanentes e sempre renovados, lugar do silêncio e dos gritos, expressão da vida e da morte, da emergência dos desejos e das coações, onde o sujeito se encontra porque se reconhece nas fachadas, nos tijolos ou, simplesmente, porque se perde nas formas sempre tão fluídas e móveis.”

Pelo princípio da diferenciação se faz interessante compreender que os locais são diferentes por distintos fatores. Precisamos compreender os motivos que diferenciam um local do outro e, ao mesmo tempo, desnaturalizar estes motivos. Imagine-se diante de um semáforo, em que carros de diferentes valores param num mesmo instante; ao lado deles, um verdadeiro shopping a céu aberto, em que crianças, adultos e idosos oferecem os mais variados objetos...

João Nogueira<sup>2</sup>, ao olhar para essa cena nas grandes cidades brasileiras, produz numa música, chamada *Quando Parei no Sinal*, um contexto muito interessante para avaliar

---

2 João Batista Nogueira Junior é um cantor e compositor brasileiro.

a diferenciação, tanto dentro de uma cidade como entre cidades. A música contempla a seguinte cena:

Quando parei no sinal  
Eu vi um menino surgindo do nada  
Vendendo paçoca, chiclete, cocada  
E água da bica jurando ser mineral  
Quando eu parei no sinal  
Pintou até cerva, remédio e cigarro  
Amortecedor e adesivo pra carro  
Lençol de solteiro e colchão de casal  
Engarrafado, parado  
Sem chance de andar  
Pensei comigo, o shopping mudou de lugar  
E apesar de tanto grilo  
Nego disse: Tá tranquilo choque  
Me vendeu limão e mate  
E cantou samba legal  
Surgiu um broto 100 por cento  
Divulgando apartamento  
Lá no centro, bem na linha da central  
Olha aí  
Vi camisinha de renda  
Pra venda e aluguel  
Tinha batom e aparelho de som pra dedéu  
Comprei CD de Samba-Funk  
De Gardel e do Skank  
Um relógio de primeira etcetera e tal  
E um anão tatibitati  
Me vendeu dez chocolates  
E um tomate por apenas um real  
Vi mulher vender marido  
Certidão e enxoval, olha aí  
Quando parei no sinal  
Ingresso do Pavarotti  
Pro show do Municipal, veja só  
Quando parei no sinal  
Quando parei no sinal  
Escondi o meu Rolex  
Só com medo do Lalau, olha aí

Quando parei no sinal  
Vi nego vendendo sangue  
Meio litro por dez pau, olha aí  
Quando parei no sinal  
Quando parei no sinal

A letra da música articula diferentes imagens que nos permitem estabelecer relações entre elas e discutir a desnaturalização do cotidiano de uma cidade. O princípio da distribuição, que exprime como os objetos geográficos se repartem, pode ser desenvolvido pela reflexão sobre o que combina e o que não combina, sobre o que está ou não está no lugar ‘certo’. O lugar do shopping não é na sinaleira, o menino na janela do carro em que o motorista esconde o relógio de luxo não está no lugar certo. A água da bica não deveria estar na garrafa, o apartamento não precisa ser anunciado por alguém que utiliza para isso a sua característica física, enfim, o estoque de sangue deveria estar no hospital.

A utilização de música com os alunos nem sempre é para ensiná-los a identificar a Geografia em sua letra, mas para refletir o seu espaço e o do outro. Qual a origem do menino que do nada aparece com inúmeros objetos para serem vendidos? Onde moram aquelas pessoas, quais são seus sonhos, as suas realidades?

Lembramos, em um fragmento de memória, em que um aluno do noturno de uma grande escola pública da área central de Porto Alegre/RS nunca tinha se perguntado o motivo de ele ter que trabalhar penosamente durante o dia e estudar à noite, sabendo que muitos outros utilizavam a noite para dormir e o dia para estudar. Esse aluno ia todos os dias para a escola, só que antes fazia uma maratona: levantava às 5 horas da manhã, pegava dois ônibus urbanos, chegava até a empresa, trabalhava o dia inteiro, pegava mais um ônibus e ia para a escola. Às 22 horas, saía da escola, pegava mais

duas conduções e ia para casa. Quando perguntamos para ele onde deveria estar à noite, ele nos respondeu: “Na escola.” Quando perguntamos por que outros não precisavam estudar à noite, ele silenciou. A escola, a sociedade, o mundo silencia. De alguma forma precisamos modificar isso.

Pelo princípio da extensão, pode-se desnaturalizar o recorte espacial, pois, a partir desse princípio, estamos raciocinando sobre o limite da ocorrência de fenômenos geográficos e não do espaço em si. Os fenômenos geográficos se configuram pelos contextos. Diferentes contextos geram diferentes fenômenos, nada é por acaso. Sabe-se que as cidades têm vida articulada em uma ecologia urbana. As pessoas sobrevivem, se movimentam com caminhos definidos, inventam e reinventam espaços, mudam construções, separam pobres de ricos. Mas tudo isso, toda esta complexidade e dinamicidade, está num recorte, com um fim – limite, para poder dar continuidade a outro espaço. Na sequência desses caminhos e desse fim, aparecem outras cidades, alguns vazios, meios rurais, áreas conurbadas, que, ao mesmo tempo em que continuam, separam, e cada diferença tem a sua intencionalidade.

O princípio de localização é de extrema importância para que o aluno se compreenda em determinado lugar. A cidade localiza-se em algum local e esta localização a identifica, a torna conhecida. O aluno também se localiza dentro da cidade e a sua localização o singulariza. A localização absoluta reflete, além de um cálculo matemático, cuja importância astronômica é fundamentada na relação Sol e Terra, uma concepção identitária. Se a cidade está a 10° norte, suas características são muito diferentes de uma localizada a 30° sul. Imaginem um estudante que, cotidianamente, sobrevive numa cidade a 40° norte. Sabendo em que local absoluto nos encontramos, somos capazes de compreender possibilidades

e fragilidades. Com isso, não estamos alcançando ao leitor um olhar determinista, pelo contrário, o determinismo reduz, a reflexão amplia. Se trabalhássemos com o princípio da conexão, certamente aproveitaríamos a nossa localização para compreender outras, sabendo que são diferentes ou semelhantes, não só pelo ONDE, mas também pela forma como estes espaços foram explorados no decorrer da história.

Desse modo, dizemos que a localização absoluta pode nos fornecer condições de entendermos como os lugares são caracterizados por seus fatores naturais, pelo menos grande parte deles. Contudo, depende do nível de desenvolvimento tecnológico para que o local possa qualificar a situação geográfica em função dos aspectos naturais ou apesar deles. O que estamos tentando dizer é que podemos plantar tomates no Alasca, depende da tecnologia que se pode dispensar para essa atividade, e, ao mesmo tempo, muitas vezes não se tem tecnologia e capital para plantar tomates em países de clima propício para isso.

A localização relativa de nossos estudantes é importante para compreendermos a sua própria história. Se eu moro em um lugar distante do centro, o meu comportamento é diferente de quem mora perto. Se eu moro numa periferia, ao lado de uma “boca de fumo”, a minha condição cidadã é diferente daquele que mora em um condomínio fechado. Se nos localizássemos onde está Mariupol, na Ucrânia hoje (abril de 2022), talvez não estivéssemos ouvindo barulho de chuva, de carros buzinando ou sinos de igreja.

Que diferença teria se estivesse localizada próximo de uma BR que se inicia com o número dois. Próximo de quais rodovias se têm as maiores metrópoles do Brasil? Por quê? Ao percebermos os acessos mais congestionados em cidades maiores ou maior movimento em estradas de cidades



menores, percebemos os corredores de produção e os motivos daquele direcionamento.

Dessa forma, a localização não se resume em pontos isolados no mapa, ela carrega interpretações de espaços, ela explica situações contraditórias, ela identifica, particulariza e globaliza ao mesmo tempo. Se perguntarem quem é você, a resposta poderia ser: eu sou um mineiro do Vale do Jequitinhonha, eu sou da Serra Gaúcha, eu sou da Zona da Mata Nordestina, eu sou da Avenida Paulista, eu sou da Comunidade da Rocinha... Eu não estou – eu sou e esse SER faz muita diferença para quem vive e para quem estuda Geografia.

Há um interesse muito grande em compreender o princípio geográfico da ordem. A ordem evidencia os arranjos, as combinações, as posições dos objetos geográficos em distintos lugares. Quem ordenou o espaço dessa forma? Ao trabalhar esse arranjo percebemos muitas vezes que nossos alunos não se dão por conta de que o caráter dos espaços foi agendado ao longo da história.

Em municípios menores, de descendência europeia, é muito comum encontrarmos livros escritos sobre o lugar, com a trajetória dos imigrantes como construtores de histórias, heróis da resistência, com enriquecimento lícito, com o suor de seus trabalhos. Não estamos negando que isso possa ser em parte uma verdade. O que nos causa estranhamento é a unidireção da história, a narrativa sob um discurso apenas. A história dos municípios não está restrita a quem o ocupou no passado, está no discurso de sua população branca, negra, indígena. O silenciamento das narrativas provoca o reducionismo e, conseqüentemente, naturaliza os arranjos dos objetos geográficos que compõem o espaço. É doloroso perceber que muito da riqueza dos lugares foi feita com suor e sangue alheios, dos que não aparecem nas narrativas ‘oficiais’ idealizadas.

Imaginem agora a história do município dos nossos alunos contada pelas trabalhadoras domésticas, pelos seus caminhos até chegar onde estão. As suas histórias justificam, nefastamente, o seu lugar de moradia na cidade. Precisamos, de forma desejosa, fornecer a nossos alunos a oportunidade da desconfiança. Vamos desconfiar, por exemplo, que foram sete casais de açorianos que povoaram Porto Alegre-RS, como contam os livros. A desconfiança é um elemento importante para uma leitura mais atenta, crítica e consciente da realidade. A importância de propor atividades de busca de memórias junto a pessoas mais idosas do bairro, da escola, do município ou da família não tem o papel somente de retomar nostalgicamente tempos idos, que parecem sempre ser melhores que os atuais, mas é uma forma de interpretar narrativas a partir do lugar de fala de cada um. O lugar de fala não se resume a lugares concretos, mas a forma de pensar, agir e de se mobilizar na sociedade. Se somente ouvirmos, sem pensarmos no que estamos ouvindo e por que o outro assim se manifesta, não aprendemos a aprender a importância da narrativa de quem nos fala.

Ao propormos a um grupo de licenciandos o estudo do município com a intenção de reconhecer a naturalização do arranjo urbano, foi realizada uma atividade que vale a pena refletirmos. Trata-se de uma atividade que foi realizada numa sala de aula de uma Faculdade de Educação com futuros professores, atividade esta que seria desenvolvida com estudantes da educação básica. Abordaremos na sequência os passos e as reflexões:

1. Foram distribuídas várias imagens de lugares diferentes de uma cidade: condomínios fechados, praças, igrejas, mercados pequenos, áreas favelizadas, shoppings, ruas escuras, ruas arborizadas, fachadas de banco, postos de saúde visivelmente precários, grandes hospitais [...].

Cada um dos estudantes, em trios, manuseou as imagens. Foi atribuído um tempo para as observações de cada uma delas;

2. Em seguida, foi colocado no chão um papel pardo, de mais ou menos dois metros quadrados para cada trio. E foi solicitado que colocassem em algum lugar o nome de uma cidade imaginária;
3. Após a escolha do nome fictício do lugar, solicitou-se que montassem a cidade colando as imagens onde achassem que deveriam ser coladas. Não foi solicitado no momento que justificassem a distribuição dos objetos geográficos pelo papel pardo, ou seja, não foi solicitado que percebessem a ordem, apenas foi solicitado que distribuíssem;
4. Na sequência, após o papel pardo ter ganhado um conjunto de elementos dispostos pelos licenciandos, foi solicitado que justificassem os lugares escolhidos para colocar as imagens. O interessante foi a forma como a cidade foi montada. As favelas estavam próximas a postos de saúde precários, a ruas escuras, apresentando falta de infraestrutura; os condomínios ficavam em lugares mais afastados com vias rápidas, arborizadas e bem cuidadas, com praças floridas e uma sensação de tranquilidade; as casas, supostamente de classe média, estavam próximas a hospitais e shoppings. Não houve em nenhum momento, entre eles, o diálogo de que uma cidade imaginária poderia ser diferente, que o arranjo dos objetos geográficos poderia ser outro. Apesar de considerar que a ordem para a atividade ter sido genérica, cabe pensar que serão professores de Geografia e que, dessa forma, precisariam refletir sobre outra organização e não naturalizar um arranjo já existente, que sinaliza certa acomodação em pensar o espaço. Esses

- licenciandos já haviam cursado disciplinas de urbanização na universidade e pouco, ou quase nada, fizeram para mudar uma realidade, mesmo que imaginária. Não houve estranhamento na distribuição dos elementos. Não houve nenhuma manifestação de que até mesmo uma cidade imaginária teria de ter outras vias ligando lugares, que precisa ter no mínimo um cemitério ou crematório, que precisa ter lugares para todos.
5. Após esta organização, juntamos todas as cidades, que foram cinco no total, e foi perguntado ao grupo o que teria estranhado ao olhar o conjunto das montagens, que poderia ser um Estado ou uma pequena região. Uma das alunas falou que teria argumentado junto aos colegas que não saberia onde colocar a igreja, pois, afinal de contas, têm igrejas para pobres e para ricos. Como não houve grandes estranhamentos, começamos a questionar os lugares das coisas, os arranjos, as distribuições. Por que estavam nestes lugares e não em outros? Por que não havia tido por parte deles uma modificação do espaço, mesmo no imaginário?;
  6. A partir dessas reflexões, construímos o conceito de segregação urbana com a consciente discussão sobre a permanência naturalizada da distribuição dos objetos da Geografia;
  7. No próximo momento solicitamos que, em uma folha de papel ofício, fosse feito um croqui daquela cidade vista de cima. Aproveitamos para trabalhar a visão vertical, a escala, a legenda, entre outros elementos;
  8. Na sequência, solicitamos que comparassem o croqui com a planta da própria cidade e percebemos que os dois não se diferenciavam muito. Ou seja, o arranjo

espacial já está posto, naturalizado, sem estranhamento e reproduzido.

A Geografia nas escolas não tem como pressuposto a reprodução dos arranjos. Precisamos, junto a nossos alunos, justamente questionar as distribuições.

Na sequência, é possível evidenciarmos muitas contradições que possibilitam um pensamento geográfico, um caminho reflexivo, ou seja, complexas leituras que aguçam a (des)ordem classificatória dos objetos do conhecimento.

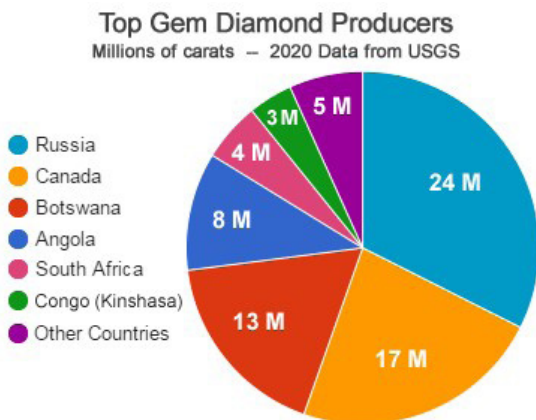
– Como pode este país ser um dos maiores produtores de alimentos do mundo?



**Fonte:** <https://observatorio3setor.org.br/noticias/dor-ignorada-10-milhoes-de-pessoas-passam-fome-no-brasil/>

– Como pode, dos cinco países que mais produzem energia solar no mundo, nenhum deles ser tropical, sendo que os países tropicais são os que têm maior incidência solar?

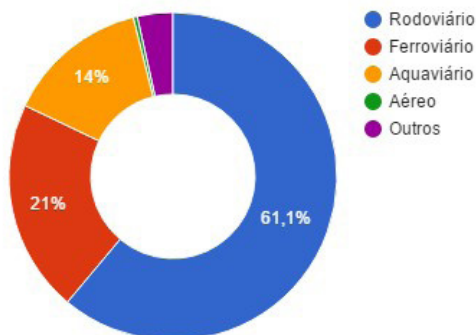
- Como pode, entre os seis maiores produtores de diamantes do mundo, três deles estarem localizados num continente em que grande parte da população passa fome?



Fonte: <https://geology.com/articles/gem-diamond-map/>

- Como pode um país como o Brasil, de proporções continentais, com uma malha de rios significativa, ter o rodoviário como o principal modal de transporte?

**Uso dos modais de transporte de mercadoria no Brasil (2009)**

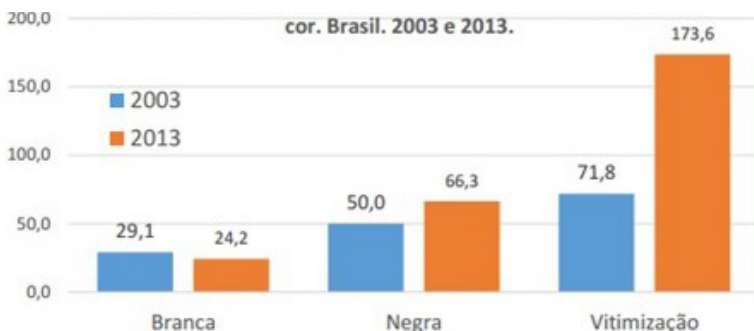


Fonte: <https://www.Geografiaopinativa.com.br/2017/01/os-modais-de-transportes-no-brasi.html>

– Como pode a história dos indígenas ser contada até a vinda dos colonizadores, como a dos escravizados até a abolição da escravidão? Depois desses fatos, os dois povos são esquecidos, como se estudar suas culturas seja estudar o candomblé, a farinha de mandioca ou palavras soltas e descontextualizadas utilizadas em alguns cotidianos. Por que a história dos brancos é contada sem rupturas e a de alguns povos é contada de duas ou mais formas diferentes, conforme o momento em que são vistas? A história do indígena ou do escravizado persiste até hoje, eles fazem história na mistura com nossas histórias, somos contemporâneos, não ficamos nas narrativas do passado.

– Como pode um país como o Brasil, em que, a cada dez pessoas, mais de cinco são negras e passamos uma vida sem consultar médicos negros, dentistas negros, engenheiros negros [...], mas encontramos muitos negros em profissões menos valorizadas? Como pode os homicídios, em dez anos, crescerem de forma desproporcional entre adolescentes negros?

Gráfico 3 – Taxas de homicídio (por 100 mil) e índice de vitimização negra (%) de adolescentes de 16 e 17 anos segundo cor. Brasil, 2003 e 2013



Fonte: <https://i1.wp.com/brasildebate.com.br/wp-content/uploads/grafico1-negros.jpg>

– Como pode pensarmos de forma retilínea e linear a relação entre pobreza e riqueza em diferentes tempos? Os reis na Antiguidade tinham mais poder e riquezas que um professor hoje de classe média no Brasil. Mas o rei não sabia ler, escrever, não tinha automóvel com ar-condicionado, não tinha um plano de saúde que o salvasse, não tinha a seu alcance a Netflix, um micro-ondas ou um refrigerador. A relação entre o ter e o não ter é relativa na história. O nosso aluno necessita relativizar, isto é no mínimo honesto.

## **CONSIDERAÇÕES, COM DÚVIDAS, SE É POSSÍVEL FAZÊ-LAS**

Este texto procurou refletir sobre condições cotidianas que compõem o saber geográfico a partir do aluno e de seu lugar. Não estamos afirmando que tudo o que vemos se refere a objetos geográficos, estamos dizendo que a forma como vemos e as relações que estabelecemos podem transformar “coisas quaisquer” em objetos da Geografia. Para isso precisamos de reflexão, olhar geográfico sensível e posicionamentos, que muitas vezes não são desenvolvidos em bancos escolares e universitários, mas, sim, pelo conjunto de acontecimentos que imperam em nossas histórias de vida.

Com este texto, não estamos afirmando que o vivido pelo aluno é, necessariamente, o seu espaço imediato. Estamos refletindo sobre a importância de buscar no aluno, por meio do desequilíbrio e do desafio, um pensamento anterior ao objeto do conhecimento sistematizado que fará parte do planejamento da aula. Igualmente, não nos referimos a nos fecharmos a uma realidade estrita, pelo contrário, o desafio é sair de um lugar para entender muitos locais, pela conexão, distribuição, localização, separação, entre tantas outras reflexões sobre princípios já existentes na Geografia e outros que possamos construir.



Consideramos que já passou da hora de entendermos as Geografias Subversivas, como nos contempla Joseli Maria Silva (2009, p. 15):

A subversão do ponto de vista dos grupos sociais eleitos diz respeito à capacidade de a pesquisa realizada falar a partir de um lugar, do ponto de vista dos pesquisados, a fim de compreendê-los para além da posição da passividade e da subordinação total à dominação. Ainda que fora das posições centrais nas estruturas de poder, os grupos sociais não hegemônicos resistem à ordem instituída e desenvolvem táticas específicas, transformando a lógica hegemônica no desenrolar de sua vida cotidiana. Esta posição nega a simples reprodução da norma e a subordinação total a ela, considerando que há fissuras por meio das quais a realidade é contestada e transformada.

Fizemos a tentativa de caminhar pelas fissuras para reagir à subordinação direta dos objetos que compõem a Geografia. As cidades silenciadoras das invisibilidades, atribuindo os nomes de suas ruas a um imaginário de poder perpetuado; suas histórias contadas por poucos que foram escolhidos; a violência naturalizada em relação às minorias que representam identidades de gênero, de geração, de cores, de etnias...; o destaque a situações cotidianas de países centrais em detrimento de relações lugarizadas e confrontadas com diferentes realidades; as incompatibilidades entre a riqueza produzida no mesmo espaço em que se prolifera a pobreza; as combinações que aparecem nos espaços em nome de leituras agendadas pela opressão. A Geografia precisa, em suas pesquisas e na ação docente, definitivamente contestar a realidade, abrindo portas para a transformação.

Não temos respostas para tudo, nem gostaríamos de ter e nem pretendemos ter. O que temos é vontade de refletir, estudar cada vez mais e fazer o que estamos fazendo agora, trocando experiências entre nós e com vocês. Experiências que já trocamos com outras leituras, com autores, com pessoas

as mais variadas, pois, no final de todas as contas, somos um conjunto de muitos, e nossos alunos, igualmente, são um conjunto de muitos. É neles que nos encontramos e é por eles que tanto estudamos.

Voltamos à epígrafe inicial, deixemos nossas crianças comparecerem no mundo e coçarem-se em diferentes paisagens, para delas, das paisagens, tirar a vida, viver a/na vida. Afinal, fazer Geografia faz parte da vida. Geografizar é um caminho árduo, porém fértil. A proposta é nos geografizarmos, nos envolvermos com a docência, nos metamorfizarmos. A ideia é viver e viver não combina com a mesmice.





---

## A PRESENÇA DA GEOGRAFIA AUSENTE

O outro que me constitui

*Se Galileu, ainda mantido nas prisões da Inquisição, só pôde murmurar surdamente: “Contudo, ela se move!”, podemos agora, graças às revoluções, graças às violências do pensamento livre, podemos gritar sobre os telhados ou nas praças públicas: “O Mundo move-se e continuará a mover-se!”.*

*Élisée Reclus (2011, p. 35)*

**P**ara iniciar esta parte do nosso livro, iremos fazer um exercício de reflexão em relação a um cenário hipotético: pense a situação de professores de História, que, por não vivenciarem determinados períodos históricos, são impedidos de ensinar sobre os mesmos. Agora, nós professores de Geografia, imaginemos uma situação em que só poderíamos falar de lugares em que somos residentes ou que já visitamos. As categorias de tempo e espaço tomariam outro sentido do que atualmente é praticado dentro do contexto das Ciências Humanas.

Uma vez que os seres humanos apresentam uma capacidade de abstração para com os objetos do mundo, este cenário em que as aulas apenas podem ser ministradas a partir de uma concretude vivenciada pelos docentes se torna apenas um cenário hipotético. Passamos então a outro exercício, esse

abstrato, mas com amplas ressonâncias com a realidade de sala de aula. Como podemos falar com os alunos sobre lugares que de imediato apenas conhecemos no campo teórico? Temos na compreensão do ensino da Geografia algumas verdades até então estabelecidas: uma delas é que os processos de aprendizagem devem tomar como ponto de partida as vivências dos estudantes, seus interesses e conhecimentos até então construídos. Nas palavras de Costella (2008, p. 90), “conhecer o que o aluno compreende do espaço é fundamental para falar sobre espaço para esse aluno”. É nesse esteio, por exemplo, que a categoria Lugar e Espaço ganham fôlego no campo teórico da Geografia.

Os lugares que não visitamos de forma presencial estão por todo o currículo escolar e, portanto, precisam ser constantemente pensados por nós professores. Se já é ponto pacífico que o processo de ensino-aprendizagem se inicia a partir do Lugar, do conhecimento do aluno sobre o espaço, como proceder em relação aos outros continentes, outras culturas, outras economias? A ideia é iniciar o diálogo sobre os objetos do conhecimento da Geografia Escolar, que muitas vezes não podem ser visitados por professores e alunos, mas eles existem e se transformam constantemente.

Discutir como aproximar nossos alunos dos espaços e paisagens distantes – que, na maioria das vezes, nem nós professores conhecemos –, dando sentido à aprendizagem, é um pouco da nossa ideia aqui desenvolvida. Freire; Guimarães (2010, p. 14) destacam que, “tão importante quanto ir aprendendo com a própria história, era ir aprendendo com a história do outro”. Nesse sentido, apesar de os alunos não vivenciarem diferentes países ou continentes, são capazes de, a partir da narrativa do professor e de distintas experiências relacionais, entender o distante realizando a interlocução com o próximo. Isso se faz cada vez mais necessário em um

cenário de mundo globalizado, em que as desigualdades, violências e preconceitos de diferentes dimensões se alastram e se aprofundam. Uma visão de mundo consciente, reflexiva e propositiva necessita de um conhecimento articulado, extrapolando o lugar de vivência.

Pensar o outro com empatia e atenção é também tarefa dos currículos das humanidades, sendo algo que somente é possível dentro de exercícios de colocar-se em outros pontos de vista, como destaca Marques (2005, p. 11): “Apenas os seres humanos possuem essa capacidade de descentrar-se, de poder colocar-se no ponto de vista do outro e tentar descobrir o que o outro está podendo e desejando saber.” Essa é uma competência importante e que necessita ser desenvolvida nas instituições educacionais.

Casanova (2006), analisando os caminhos para um mundo com novas alternativas, acaba por apontar uma das essências que estão presentes também na ciência geográfica, que é “desentranhar simpatias e afinidades”. Um pensamento em relação à presença de uma Geografia ausente cria suas raízes exatamente neste campo de reflexão, o de se desenvolver empatia para com os povos e territórios do mundo. Pensar outros Lugares, outros Territórios, outros espaços-tempos tem, em um primeiro plano, a procura de uma possibilidade de aprender a aprender com e para o outro, buscando, dentro do contexto da grade curricular, “desentranhar simpatias e afinidades” para com as coisas do mundo.

Casanova (2006) nos apresenta ainda que é nesse diálogo com a diversidade do mundo que uma alternativa global pode ser formada, e é isto a essência da Geografia, a busca por outro tipo de sociedade em que a desigualdade e a violência não imperem com força sobre os oprimidos. Para que isso seja possível é que acreditamos na necessidade urgente de pensar as Geografias distantes, as Geografias ausentes, lembrando

que a Geografia é a “ciência do espaço ausente” (COSTELLA, 2008, p. 82). O ausente como algo que existe, porém, que não está no cotidiano de quem aprende. A Geografia estuda o mundo e suas relações em diferentes contextos históricos e espaciais, a partir de suas categorias de análise. Nas escolas, precisamos pensar como apresentar este ausente para que a Geografia não se transforme em algo classificatório, reducionista e informativo.

É nesse sentido, por exemplo, que concordamos com o que Becker (2013) escreveu em seu memorial para professora titular, de que a Geografia é um projeto antes de ser a “descrição da terra”. Essa lógica de ser um projeto entra no mesmo campo de reflexões de Casanova (2006), de se criar pontes para o diálogo, envolvendo as pessoas, não importando qual sua crença, o seu território, o seu idioma. Por tudo o que o mundo globalizado aponta hoje, é impossível a Terra conseguir coexistir com a espécie humana em um contexto de opressão e exploração.

A construção de uma alternativa universal requer desentranhar simpatias e afinidades que ocorrem em forças que vêm de várias civilizações e culturas e que têm distintas crenças, filosofias e saberes. Realizar tamanha empresa a partir da posição religiosa, filosófica ou científica da civilização em que se vive com respeito aos que vêm de outras posições é base essencial de um novo vademécum da alternativa global. [...]. O problema da libertação dos crentes e dos não crentes deixa de ser teológico em sua luta contra a opressão e a exploração que exercem os ricos e os poderosos, e contra o jugo dos impérios e dos tiranos. O universo de filosofia e crenças dos explorados, dos oprimidos e dos que marcham com eles impulsiona um diálogo ecumênico com tradução precisa nas palavras e nos fatos. Esse diálogo tem de se dar também entre o pensamento crítico e as religiões. No diálogo, entram necessariamente o pensamento laico, o pensamento científico e o pensamento ético. (CASANOVA, 2006, p. 296-297).



Dentro de um contexto educacional, Arroyo (2020, p. 231) aponta que:

Os docentes, educadores, gestores das escolas públicas, da EJA e até das universidades têm consciência de que chegam de crianças e adultos em vidas precarizadas. Quase 20 milhões na pobreza extrema, mais de 10 milhões na pobreza ainda que não extrema. Sabem dos trabalhos e espaços precários de onde os educandos chegam e para onde voltam. Nos tempos de formação continuada, tentam inventar como conhecer essas vidas precárias. Abrir espaços de diálogo com as famílias, mães, educandos, educadoras, educadores para que narrem suas vivências do seu precário sobreviver. Inventam repensar os currículos para garantir aos educandos o direito a saberem-se em vidas precárias, para saberem que estruturas econômicas, sociais, políticas os condenam a esse precário sobreviver.

Como transformar sem pensar nas ausências e nas diferenças? O contexto atual de Brasil e de mundo nos leva a pensar na realidade distópica da obra *1984*, de George Orwell (2009), em que um dos lemas que conduzem a narrativa é “ignorância é força”. O Brasil de hoje, estamos falando no outono de 2022, mostra um cenário semelhante. A ignorância sobre aos palanques de discurso, desestrutura a sociedade pelo olhar coletivo, fortalece os militares das mais diversas patentes e dá poder a uma parcela de representantes religiosos. Nesse sentido, a Geografia na escola tem grande significado, não para transformar o mundo de imediato, mas provocando reflexões, discussões e análise das mais diversas situações. Estudar Geografia também é compreender as conexões entre diferentes locais, reconhecer a distribuição dos elementos no espaço e se perguntar constantemente onde estamos, como somos e onde os outros estão e como vivem em seus cotidianos.

Quanto à história e à Geografia, é um campo em que só existem conceitos falsos de tão esquematizados que estão; mas, se você as aprender bem, vai se apresentar com uma base sólida para adquirir mais tarde, por conta própria, noções reais sobre a sociedade

humana no tempo e no espaço, coisa indispensável para quem quer que seja que se preocupe com a questão social. (WEIL, 1996, p. 87).

Weil (1996), Casanova (2006) e Arroyo (2020), todos pensadores reconhecidos e que não estão diretamente ligados ao campo teórico-prático da ciência geográfica, nos desenharam um indicativo interessante do que e de como pensar a Geografia, seja ela enquanto ciência bem como componente curricular. A Geografia passa a ser nas escolas aquela que classifica ao extremo, conceitua, limita e diferencia. Contudo, parece acontecer de forma mecânica. Os alunos estudam as partes, muitas vezes estanques, de locais que não se fazem presentes na sala de aula e ainda estão representados em livros didáticos com narrativas definidas, com características definidas, sempre por outro: outros autores, outros professores, outros pesquisadores. Dessa forma, diante destas relações com o distante: o que é um espaço ausente? Temos na Geografia um campo do conhecimento que é capaz, a partir de suas categorias e conceitos, de produzir estranhamentos para com as coisas do mundo, pois ela nos mostra que o mundo não é imutável, mas, sim, se posta em um constante movimento. Milton Santos (2012, p. 84) já ensinava da importância de “aprender o tempo no seu movimento”, sendo essa constante um importante ponto quando da análise das “ausências” do Espaço Geográfico. O estudo do espaço ausente nos faz refletir sobre o que aprendemos e o que ensinamos sobre o que está distante, como devemos trabalhar esses espaços para provocar relações, conexões e não separações.

Nesse sentido, estudar Geografia nas escolas e instituições de ensino superior é um esforço constante de buscar “transformar informação em conhecimento e entretenimento em cultura” (FREI BETTO, 2018, p. 262). Quando pensamos ainda que a Geografia envolve questões de escala local e global, temáticas sociais e ambientais, começamos a

entender o desafio que temos para com as nossas aulas, seja na universidade, seja na educação básica.

Que a Geografia continue a ajudar na construção de uma alternativa para o mundo de hoje que se faz na desigualdade, conduzindo estudantes e professores a desenvolverem diferentes noções reais sobre a sociedade humana no tempo e no espaço. É este um dos possíveis caminhos para se repensar os currículos como forma de garantir aos educandos o direito a compreenderem-se diante das estruturas econômicas, sociais e políticas que os condenam a esse precário sobreviver de um Brasil de 2022 que ainda é governado por milícias e militares.

## **O ESPAÇO AUSENTE: DEFINIÇÕES E SUA RELAÇÃO NA GEOGRAFIA ESCOLAR**

Ela me intrigava por causa de sua grande reputação de inteligência e seu modo extravagante de vestir-se: perambulava no pátio da Sorbonne escoltada por um bando de antigos alunos de Alain; trazia sempre no bolso de seu blusão um número de *Libres Propos* e no outro um número de *L'Humanité*. Uma grande fome acabara de devastar a China e me haviam contado que ao ouvir essa notícia ela tinha soluçado: essas lágrimas forçaram meu respeito ainda mais que seus dons filosóficos. Eu admirei um coração capaz de bater através do universo inteiro. Consegui um dia me aproximar dela. Não sei mais como a conversa se travou: ela declarou num tom cortante que só uma coisa importava hoje sobre a terra: a Revolução que daria de comer a todo mundo. Retorqui, de modo não menos peremptório, que o problema não era fazer a felicidade dos homens, mas encontrar um sentido para sua existência. Ela me atalhou: *Vê-se bem que você nunca teve fome.* Simone de Beauvoir<sup>1</sup>

Simone Weil foi uma pensadora que recusou todas as formas do que era até então institucionalizado, buscando nas relações sociais “um contato direto com a vida” (WEIL,

---

1 *Mémoires d'une jeune fille rangée*, Gallimard, 1958, p. 236-237. Texto presente em Weil (1996, p. 26-27)

1996, p. 107). Para analisar, por exemplo, a condição operária e a opressão social, ela trabalhou em fábricas da Renault e Alstom. Simone de Beauvoir, outra reconhecida pensadora, se impressiona com Weil quando a conhece, principalmente por sua presença e sua capacidade de pensar e agir. O que isso pode ter de referência com a Geografia Escolar e com o espaço ausente?

A Geografia, junto às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, apresenta em sua essência o papel de romper com as rotulações e limites que o próprio sistema capitalista impõe em relação às estruturas da sociedade atual. Produzir estranhamentos sobre como as coisas têm se apresentado parte de reflexões teóricas que pensam o social antes da “ordem natural” supostamente inalterável patrocinada pela lógica mistificadora do capital (MÉSZÁROS, 2019). Com isso em mente e para refletir em relação ao espaço ausente ou Espaço Mentalmente Projetado (EMP), iremos nos basear em trabalhos anteriormente desenvolvidos, sendo eles Costella (2008; 2014; 2018) e Santos (2015; 2017; 2019).

Uma primeira preocupação que nos atinge é o entendimento de que a Geografia Escolar é mera simplificação da acadêmica. Esta compreensão de se construir uma Geografia Escolar baseada na redução do que se viu na universidade é um dos principais caminhos que conduz ao que se denomina por uma educação tradicional, ou seja, que se pauta na “reprodução da informação e dos modelos”, o que dificulta um olhar crítico em relação à sociedade que se habita e se busca construir (COSTELLA, 2018).

Quando não se tem um entendimento claro sobre o objeto de estudo de uma ciência ou no momento em que não se conhece algo, a primeira ação do ser humano é construir uma série de generalizações. Isso tanto para povos como para territórios, sendo os casos do jogador de basquete camaronês

e da escritora nigeriana que trazemos em seguida, dois exemplos pitorescos em relação a isso.

Os americanos não têm ideia do que acontece no mundo, especialmente conosco, os africanos. Quando eles pensam em africanos, nos imaginam correndo atrás de leões e tigres, além de outros animais. Quando cheguei em Kansas, eu meio que usei isso a meu favor, contando como eu matei um leão e como isso me tornou um homem. Aos seis anos tive que entrar na selva, matar um leão e carregá-lo nas costas até a vila para mostrar que eu era homem. E eles compraram isso... Não sei. Isso pode ser verdade, isso pode ser falso. Não sei. Depende da percepção (JOEL EMBIID<sup>2</sup>).

Passei a infância num campus universitário no leste da Nigéria. Minha mãe diz que comecei a ler aos dois anos de idade, embora eu ache que quatro deva estar mais próximo da verdade. Eu me tornei leitora cedo, e o que lia eram livros infantis britânicos e americanos. Também me tornei escritora cedo. Quando comecei a escrever, lá pelos sete anos de idade – textos escritos a lápis com ilustrações feitas com giz de cera que minha pobre mãe era obrigada a ler –, escrevi exatamente o tipo de história que lia: todos os meus personagens eram brancos de olhos azuis, brincavam na neve, comiam maçãs e falavam muito sobre o tempo e sobre como era bom o Sol ter saído. Escrevia sobre isso apesar de eu morar na Nigéria. Eu nunca tinha saído do meu país. Lá, não tinha neve, comíamos mangas e nunca falávamos do tempo, porque não havia necessidade. Meus personagens também bebiam muita cerveja de gengibre, porque os personagens dos livros britânicos que eu lia bebiam cerveja de gengibre. Não importava que eu não fizesse ideia do que fosse cerveja de gengibre. Durante muitos anos, tive um desejo imenso de provar cerveja de gengibre. Mas essa é outra história. [...] Anos depois, pensei nisso quando saí da Nigéria para fazer faculdade nos Estados Unidos. Eu tinha dezenove anos. Minha colega de quarto americana ficou chocada comigo. Ela perguntou onde eu tinha aprendido a falar inglês tão bem e ficou confusa

---

2 Relato do jogador camaronês de basquete enquanto estudante em uma universidade estadunidense. Lá havia uma atividade organizada pelo técnico Bill Self para unir o elenco. A prática se resumia em organizar uma roda e os jogadores partilhavam segredos e relatos pessoais. Disponível em: <[http://espn.uol.com.br/post/662469\\_ele-ja-e-o-grande-personagem-desta-temporada-da-nba-e-um-mito-nas-redes-sociais](http://espn.uol.com.br/post/662469_ele-ja-e-o-grande-personagem-desta-temporada-da-nba-e-um-mito-nas-redes-sociais)>. Acesso em: 22 mar. 2022.

quando respondi que a língua oficial da Nigéria era o inglês. Também perguntou se podia ouvir o que chamou de minha “música tribal”, e ficou muito decepcionada quando mostrei minha fita da Mariah Carey. Ela também presumiu que eu não sabia como usar um fogão. O que me impressionou foi: ela já sentia pena de mim antes de me conhecer. Sua postura preestabelecida em relação a mim, como africana, era uma espécie de pena condescendente e bem-intencionada. Minha colega de quarto tinha uma história única da África: uma história única de catástrofe. Naquela história única não havia possibilidade de africanos serem parecidos com ela de nenhuma maneira; não havia possibilidade de qualquer sentimento mais complexo que pena; não havia possibilidade de uma conexão entre dois seres humanos iguais. (ADICHIE, 2019, p. 11-12 e p. 16-17).

Poderíamos com alguma segurança afirmar que esses rótulos são resultados diretos de um modelo educacional acostumado a um ensino enciclopédico e pautado principalmente na memória. É interessante modificar essas representações dos espaços, o que pode ser feito a partir de um ensino de Geografia que tenha como principal entendimento a necessidade da interlocução entre os quadros paisagísticos que se apresentam de forma estática nos livros didáticos e nas próprias memórias dos professores e estudantes.

Nas palavras dadas anteriormente, podemos compreender como os espaços ausentes ou Espaço Mentalmente Projetado (EMP) podem deformar construções nas aprendizagens sobre os locais de vivências de outras comunidades a partir de narrativas reducionistas e estereotipadas. A ideia de mundo que temos provém de algum lugar, e um desses lugares é a escola e mais precisamente a Geografia Escolar. Em aulas de Geografia aprendemos sobre a África, a Ásia, a Europa ou o Alasca. Se fôssemos desenhar sobre esses lugares, provavelmente nossos desenhos estariam carregados de aulas de Geografia, de pensamentos reducionistas e de estereótipos.

A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história. [...] A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos. [...] As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. [...] Eu gostaria de terminar com esta ideia: quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso. (ADICHIE, 2019, p. 26-28 e p. 32-33).

É comum existir um hiato entre o Espaço Geográfico de que o professor fala e o entendido pelos alunos. O significado da aprendizagem diante de conceitos que concentram conteúdos, espaços estudados e não visitados por alunos e professores representa o desafio maior do ensino da Geografia. Essa ruptura de um ensino que se pauta apenas em generalizações e simplificações conduz a um caminho que leva para além de uma história única que parece permear os currículos escolares em um primeiro plano, sendo que as humanidades podem utilizar da diversidade de tempos e espaços para empoderar e humanizar, causando constantes estranhamentos do que é apresentado na mídia e nos materiais didáticos. Esse é o desafio da Geografia e a importância de se pensar o espaço ausente.

Costella (2018), por exemplo, aponta que suas aulas eram organizadas a partir de suas memórias que foram construídas por meio de diversas experiências acumuladas que se originam das imagens e textos de livros, contações de outras pessoas, acontecimentos televisionados, notícias deslocadas, entre outros eventos que ela vivenciou. Sendo que essas memórias são distantes das dos alunos, pois esses

apresentam outro mundo de experiências, o que acaba por originar uma responsabilidade e urgência em se construir aprendizagens em relação aos espaços distantes, o que leva a uma ação de jamais reduzir o conhecimento de algo que por natureza é complexo, pois o contexto de história única não serve à Geografia.

Os espaços que não são vivenciados compreendem informações que se transformam em conceitos no momento em que os dados mencionados sobre esse espaço tenham significação e sejam assim incorporados a esquemas já construídos sobre esse determinado espaço. Costella (2008; 2018) e Santos (2019) demonstram que o estudo de algo que nos é ausente parte de algo que se conecta às vivências dos indivíduos, assim sendo, haverá sempre o que relacionar com outros saberes já acomodados pelos esquemas de cada sujeito. O significado do novo, que o aluno atribui a algo que já está significado, permite um avanço a patamares mais complexos do pensamento, movimentando esquemas já estruturados. Quando estes esquemas estão pressionados pela exigência de novos pensamentos e ações, outras significações são relacionadas e, assim, o conhecimento sobre o espaço se torna mais complexo e significativo.

Um espaço ausente está, aos poucos, representado pelos alunos por familiaridades, fornecendo-lhes a autonomia de pensar e falar sobre ele, compreendendo os acontecimentos e estabelecendo relações, rompendo paradigmas e até despertando vontades de mais conhecimento. Nesse sentido, o espaço ausente sempre converge de um patamar inicial de generalizações para outro momento em que o sujeito concede significado ao que não lhe é presente, como constatamos em estudos anteriores (COSTELLA, 2008; SANTOS, 2019). É nesse sentido, por exemplo, que o Lugar ganha relevância no processo de desenvolvimento das aulas na educação básica.



Para que essa significação possa ser realizada, transpondo a simplificação que leva a generalizações e estereótipos, é que ganha importância uma visão construtivista de compreensão de como os alunos aprendem. Nesta epistemologia, a concepção geral é de que os indivíduos constroem o conhecimento na interação com o mundo, sendo essa uma atividade em que as pessoas precisam ser ativas nestas interações. Para ser ativo, o aluno precisa ter autonomia em pensar e discutir com certa organização de suas memórias o conhecimento, levando em consideração outros espaços que não são os dele. Para isso, desvincula-se a Geografia Escolar do saber enciclopédico, dos modelos fixos das reflexões e principalmente das verdades postas e isoladas do conjunto imbricado dos acontecimentos.

Assim sendo, a Geografia e o seu ensino nas escolas se configuram como uma área que trata de diversos objetos de conhecimento que exigem a concretude do Lugar, mas também um alto grau de abstração do pensamento. Desenvolver a abstração não é fácil, pensar o mundo de forma indissociável, conseguindo tecer relações entre os aspectos sociais e físicos do Espaço Geográfico é uma prática que necessita do indivíduo certo grau de desenvolvimento do seu pensamento. Nesse sentido, pensar o espaço ausente é ter uma ideia constante de que o espaço é algo inacabado e, portanto, passível de ser modificado. Isso é uma premissa importante dentro do ensino, pois é essencial para se buscar a superação da indiferença. E se a sociedade atual tem ensinado algo, é que precisamos superar urgentemente a indiferença. Como Arroyo (2020) nos mostra, este momento histórico exige respostas éticas dentro da educação, da docência e nas próprias relações sociais que vão sendo construídas.

É neste caminho que surge a preocupação com o espaço ausente; como dar sentido a um território extenso, diverso e

que por muitas vezes não faz parte da vivência dos indivíduos? Qual a melhor forma de se compreender a Geografia nas escolas? Resta refletirmos ações dentro da Geografia Escolar em relação ao EMP.

Espaço Mentalmente Projetado é um termo utilizado pela teoria que compreende a forma ou a maneira como o aluno, sujeito da análise, pode enxergar um espaço que está em sua mente, no seu imagético, por meio de ações e coordenações de ações diante de conceitos que compreendem um espaço ausente concretamente, mas presente em sua capacidade de projetar. (COSTELLA, 2008, p. 38).

Dessa forma, o EMP é o espaço possível a partir das coordenações de ações (muitas das quais interiorizadas) que cada aluno pode realizar a partir do conjunto de esquemas que dispõe. Ele realiza essas ações pensando sobre a África ou Oceania mesmo não se encontrando inserido nestas parcelas do Espaço Geográfico e mesmo assim ele pode projetá-lo mentalmente. Sendo que, estes Lugares continuam a se modificar mesmo que o aluno não esteja ali conhecendo-o a partir de seus esquemas perceptivos.

Ao pensar em uma estudante urbana nos seus 13 ou 14 anos de idade, ela permanece no seu espaço vivido, convivendo e criando relações dentro desse espaço, mas o Uruguai, distante deste espaço vivido dela, continua se modificando, mesmo que essa jovem menina não esteja naquele local, o que faz com que ele não seja um objeto de fácil análise. Quando essa estudante chega ao oitavo ano do ensino fundamental, por volta de seus 13, 14, 15 anos, ela é apresentada a um país, e, por meio dos planejamentos curriculares, ela passa a estudar o Uruguai em seus distintos vieses: cultural, econômico, político, aspectos físicos e sociais.

Nesse momento há dois caminhos para os professores: o primeiro é o da segurança, que não ultrapassa a simplificação da Geografia. Chega-se até essa aluna com dados prontos: a

população uruguaia é de X, a moeda é chamada Y, o relevo do Uruguai é W, os produtos cultivados e exportados por esse país são A, B e C, os principais rios são M e N etc. Assim, se tem uma certa segurança em adentrar a sala de aula com dados e informações sobre esse país. Qual é a razão de se chegar nos períodos semanais com estes alunos e rechearmos o quadro com uma quantidade descabida de informações que, muitas vezes, nem mesmo nós professores compreendemos a relação entre elas e às quais os alunos conseguem acesso apenas com uma consulta rápida em sites de pesquisa? Sobre essa questão, Cavalcanti (2010, p. 01) desenvolve:

Em razão das inúmeras dificuldades que enfrentam no trabalho, alguns professores se sentem inseguros e se fecham em uma atitude conservadora: optam por manter os rituais rotineiros e repetitivos da sala de aula, desistindo de experimentar caminhos novos. Outros pautam seu trabalho pelo desejo permanente de promover a aprendizagem significativa dos conteúdos que ensinam, envolvendo seus alunos e articulando intencionalmente seus projetos profissionais a projetos sociais mais amplos. Esses últimos não buscam simplesmente recursos técnicos, receitas para um bom ensino, como muitas vezes se diz. Eles têm intuição de que isso não basta, pois os desafios que necessitam enfrentar não são simples e passíveis de se resolver com receitas; ao contrário, são complexos e requerem orientações teóricas seguras, conhecimento da realidade e dos processos da escola, convicções sobre modos de atuação nessa instituição.

Outro caminho que os professores podem seguir é pelo viés de se observar o conhecimento a partir de um entendimento que sua construção ocorre a partir de uma interação, um saber relacional, saber interligar o relevo uruguaio com os tipos de produtos cultivados, fazer com que os estudantes desenvolvam o raciocínio de que o cultivo de eucalipto impacta negativamente tanto no desenvolvimento social quanto no ambiental daquele país, conectar a ideia de latitude e o tipo de alimentação consumida pela população

uruguaia com a incidência de doenças do tipo infectocontagiosas e/ou crônico-degenerativas. Esse segundo caminho se conecta à ideia de Cavalcanti (2010) de se promover uma aprendizagem significativa do que se ensina, de se relacionar a Geografia e seu ensino a projetos sociais mais amplos.

Esse pensamento permite afirmar que não é preciso de mais aulas de Geografia, mais informações sobre o Uruguai ou o país, cidade ou Estado que seja. O processo de construção do conhecimento não se trata do âmbito da quantidade: o que significa a um indivíduo saber todos os afluentes da margem esquerda do Rio Amazonas se não conhece quais os estados que ele perpassa e seu impacto, tanto social como econômico, para as populações banhadas por ele? Trata de uma melhor qualidade, de levantar questionamentos a partir do ensino dos afluentes da margem esquerda do Rio Amazonas que permitam ações mentais reversíveis que construam sentido para esse objeto do conhecimento da Geografia. Pensar o conceito de EMP adentra esta seara para dar destaque ao papel ativo e construtivo que o aluno tem no ato do conhecimento. Assim, a Geografia se faz no ausente e o ausente se faz da Geografia, como o próprio Guia do Livro Didático diz:

A Geografia, em sua essência, fala do não-eu. Do outro. Do outro município que não o meu. Do outro Estado que não o meu. De outro país que não o meu. De outro continente que não o meu. De outra religião, etnia, geração, classe social, dentre outras dimensões, que não a minha. (BRASIL, 2016, 12).

Com isso, o EMP é uma instância para se pensar nas hipóteses possíveis sobre uma determinada realidade, correlacionando informações existentes para se estruturar um pensamento em relação aos fenômenos possíveis e não sobre generalizações que pouco agregam ao pensamento reflexivo sobre os espaços. Esse conceito envolve uma sequência de temáticas que se encaixam em uma dimensão distante ao “eu”,

um espaço que não o da minha vivência, mas que pode ser construído a partir de coordenações de ações que delineiam definições sobre os possíveis. Permanecemos assim desejosos de que o EMP seja uma forma de se trabalhar a partir das experiências dos alunos para tecer relações, por exemplo, quando o livro didático trata da Floresta Amazônica, como “eu” – um estudante da fronteira do Rio Grande do Sul com o Uruguai; “eu” no interior do agreste nordestino; “eu” na comunidade controlada por milicianos – vou conceber essa floresta e suas relações sociais e ambientais, como “eu” vou dar sentido a essa floresta e suas interações com o Brasil e com o mundo.

Concorda-se com Costella (2014, p. 189) quando essa autora diz que “o aluno de Serra Leoa não vivencia os mesmos suportes imagéticos que os porto-alegrenses de classe média ou alta, bem como será diferente no interior do nosso Estado ou em colégios ditos periféricos”. Assim, se torna necessário pensar meios de se trabalhar os objetos do conhecimento que fazem parte do não-eu, e também como significar esses junto aos alunos. Um dos principais pontos é não jogar com a simplicidade do pensamento das crianças e adolescentes. O EMP deve ajudar na tarefa de se tecer relações entre fatos e lugares. Esse conceito, bem como a escola, pode auxiliar na transposição do senso comum, no avanço da leitura de mundo tanto do educador como do educando. A interrogação é a parte que move o processo de construção do conhecimento, é a roda que nos move. Por isso que se afirma que uma boa docência passa mais por fazer boas perguntas do que por dar respostas certas. Essa é a função do EMP, construir perguntas para um melhor pensar espacial, como Copatti; Santos (2018, p. 159) afirmam:

Ele não precisa decorar em que região da Austrália é que se cultivam alimentos, nem mesmo qual parte do país é a mais densamente

povoada. Ele necessitará somente olhar um mapa de clima e terá as respostas na ponta da língua, pois já estão construídas as estruturas do pensamento que lhe permitirão fazer as deduções necessárias, o que reafirma a posição que o mais importante não é o conteúdo ensinado, mas a forma como nós o trabalhamos.

Ao pensar o EMP, se passa a refletir formas para que os alunos possam ser desequilibrados (momento em que o sujeito é posto frente a uma questão que de alguma forma o perturba, sendo necessário empregar os seus esquemas para encontrar uma possível solução) a ponto de desenvolverem estruturas para se compreender os deslocamentos espaciais, congregando a construção de relações espaciais, tanto no nível perceptível como no patamar da semiótica, das abstrações e experiências lógico-matemáticas. Como Costella (2018, p. 60) afirma sobre a Geografia:

É um componente curricular que trata de conteúdos e conceitos que exigem certa abstração do pensamento. Desenvolver a abstração não é fácil, pensar o mundo de forma indissociável, estabelecendo relações entre memórias, não é uma tarefa tênue.

Assim, a Geografia, acertadamente, já provou que a construção do espaço por parte dos sujeitos e, portanto, a compreensão dos Lugares se inicia nos espaços de vivência do aluno. Mas é imprescindível pensar também nas construções de espaços longínquos, tentar buscar formas de se desenvolver os esquemas que permitem pensar de forma abstrata, nunca pensando nas simplificações e generalizações que se fazem do espaço, mas, sim, a partir do ponto em que os objetos se fazem na pluralidade de entendimentos dando sentido ao Espaço Geográfico. Segue um exemplo prático de como o pensar dentro do contexto das abstrações é complicado por parte dos alunos, pois eles muitas vezes ainda não desenvolveram os esquemas necessários para resolver uma questão que o professor pode pensar que seja simples:

Certo dia, lendo uma reportagem de jornal, reparei na manchete: choveu em Porto Alegre 50 mm em poucas horas. Imaginei então o meu aluno lendo esta notícia ao mesmo tempo em que me reportei à forma como eu o ensinei sobre o clima. Por alguns momentos pensei se ele conceberia a quantificação desta chuva, bem como se ele entenderia a qualidade desta chuva em relação ao lugar em que havia chovido, ou seja, chover 50 mm em Porto Alegre no centro teria a mesma consequência que chover em um bairro mais arborizado ou até mesmo no meio rural. Cheguei à aula, tendo em mente o fato noticiado, após ter dado por encerrado este conteúdo, “dormindo” tranquila, e perguntei: – Se eu fizesse uma marcação de um metro quadrado no chão e preenchesse de água, correspondente a 50 mm, quantos litros de água eu despejaria nesta área? Nenhum aluno soube responder, não por desconhecer milímetros ou metros ou até mesmo o fato de que assim as chuvas eram medidas, mas por nunca terem sido instigados a pensar sobre algo que está presente no seu cotidiano, nunca serem instigados a estabelecer relação entre as quantidades e os locais, ou até mesmo nunca considerarem as medidas de grandeza aplicadas na versão da Geografia. (COSTELLA; SANTOS, 2014, p. 197).

Essa situação demonstra dois pontos importantes para o ensino. O primeiro é que muitas vezes o aluno não se encontra pronto para compreender certas situações que para o docente possam parecer algo banal. O segundo é que, ao propiciar um ensino sem pensar no desequilíbrio do aluno, se está impondo barreiras ao seu desenvolvimento, dificultando as construções de esquemas que permitiriam uma reflexão sobre a questão proposta. Assim, é sua função, enquanto professor, trabalhar com as diferentes facetas que compõem a entidade chamada mundo, sendo que a ideia das práticas pedagógicas atreladas à construção do Espaço Geográfico caminha em direção ao posto por Costella; Santos (2013, p. 93): “Provocar desafios para que reflitam sobre as representações é aguçar o gosto pelas análises, é permitir que eles construam os conceitos.”

Ao fazer com que construam seus esquemas a partir do desafio, do desequilíbrio, do constante questionar, se caminha

para perto de uma educação que não se pautar unicamente pela enumeração de dados desconexos que pouco fazem sentido. Mas, sim, se permanece em uma situação que possibilite enfrentar a realidade em suas diferentes formas, sabendo e podendo agir sobre os desafios impostos a nós pelas adversidades diárias. Dessa forma, trabalhar com modelos fechados, seja com o objetivo de se entender pirâmides etárias, bacias hidrográficas, áreas de produção de milho ou mesmo produtos cartográficos, é anular a ação do aluno, o que impossibilita a ele dar algum sentido plausível ao espaço que se queira estudar. O caminho, portanto, é provocar desafios para que os sujeitos reflitam sobre as representações postas, como forma de se aguçar o gosto pelas análises, permitindo que eles construam conceitos que, mesmo sendo abstrações, permitam a leitura competente do espaço (COSTELLA; SANTOS, 2013).

É isso que se acredita que o EMP possibilita; ele é um conceito da Geografia Escolar que se preocupa em permitir aos alunos que construam de forma progressiva parte dos esquemas que por ventura ainda não tenham estruturado, com o objetivo de que se façam leituras espaciais que minimizem a necessidade de memorização, pois se parte de um pensamento hipotético-dedutivo que permite levantar várias questões para solucionar, por exemplo, que tipo de alimento é produzido em determinado território ou as causas possíveis de um conflito em certa parcela do espaço.

Por fim, se tem a compreensão de que o EMP é parte importante do ensino da Geografia Escolar, pois leva os professores a se preocuparem primeiro a pensar em como o seu aluno aprende, e, depois, como ele aprende os espaços que não vivencia. Com o EMP, fica evidente a importância que há em se pensar o Espaço Geográfico de forma relacional, sendo o primeiro passo para não se pautar mais o ensino de forma substancial na memória, mas, sim, nas relações que



o pensamento do aluno pode desenvolver com o conhecimento que tem. O conceito-chave da Geografia se apresenta com uma ideia muito mais ampla do que apenas os aspectos fisiográficos das regiões; além dos animais, plantas e relevo, há a vida que anima tudo, persistem os ruídos, cheiros e cores que dão sentido a tudo. Nada permanece intacto ao olhar das crianças e adolescentes, que no contato ativo com a realidade constroem novas visões e se encantam com o espaço em que habitam e onde se inserem como agentes modificadores.

## **ATIVIDADES POR ONDE PODE SE DESENVOLVER O ESPAÇO AUSENTE**

Como afirmamos anteriormente, o espaço ausente se constrói a partir do momento em que o aluno passa a dar significado a estes espaços que ele não vivencia. Isso pode ocorrer de diferentes formas, sendo que essa busca por certo estranhamento sobre as coisas é o objetivo aqui defendido. A seguir iremos apresentar práticas em que se pode pensar e desenvolver o EMP dentro da educação básica.

### **MAQUETES**

Talvez depois do mapa, a maquete seja um dos símbolos que mais acompanham o imaginário da Geografia Escolar. Todos nós em algum momento de nossa vida escolar trabalhamos com esse material, sendo que sua construção pode seguir distintos caminhos e desenvolver diferentes temáticas. Aqui indicamos a metodologia empregada por Costella (2003) e Santos (2015), em que os autores a dividem em oito etapas: Contextualização; Projeto; Construção; Croqui; Legenda; Relatório; Conclusão e Exposição.

Ao se produzir uma maquete em distintas etapas, cada qual permitindo desafios que levam os alunos a utilizarem

diferentes esquemas para a resolução do que se é proposto, se permite também a formação de novos esquemas. A razão de se pensar o ensino da Geografia a partir do uso de maquetes é também pela sua própria transversalidade entre os objetos de conhecimento, podendo-se fazer presente a qualquer momento da educação básica.

Nas oito etapas, há um constante movimento mental por parte do aluno que necessita fazer o exercício de reflexão de diversas maneiras, auxiliando na estruturação de esquemas que precisam se correlacionar para atingir os objetivos propostos. A maquete agrega em si a potencialidade de se trabalhar nos três níveis de relações espaciais (topológicas, projetivas e euclidianas), levando a uma constante coordenação de ações.

Sobre as relações espaciais<sup>3</sup>, podemos de forma resumida apontar que as projetivas e euclidianas carregam como aspecto geral situar os objetos uns em relação aos outros a partir de uma série de conservações (retas, ângulos e distâncias) que o indivíduo já é capaz de conceber. Dessa forma, este indivíduo passa a compreender os deslocamentos dos sujeitos e objetos dentro de um determinado sistema de referência. Para que isso seja possível, o sujeito precisa anteriormente ter desenvolvido as relações espaciais topológicas, que, junto às relações projetivas e euclidianas, vão permitir uma coordenação dos pontos de vista e a constituição de referências métricas, bem como a conservação de distância, comprimento e superfície, aspectos essenciais para localizar qualquer objeto, por exemplo, em um modelo tridimensional.

---

3 “Porque é importante que o professor conheça as etapas de construção do espaço? Ora, ao conhecê-las, identificando as características de cada uma delas, o professor passa a considerá-las concretamente no seu trabalho com as crianças. Assim, por exemplo, o professor pode entender que “supostos erros” da criança não são erros, e sim falta do domínio completo de uma determinada fase em relação à noção de espaço” (ANTUNES; MENANDRO; PAGANELLI, 1993, p. 48).

Anterior às relações projetivas e euclidianas, há as relações espaciais topológicas. Essas estão diretamente ligadas ao espaço próximo da criança (razão que justifica tomar como primeiro ponto de referência o corpo da criança para trabalhar a Cartografia). Nesta etapa do desenvolvimento é que são “constituídas entre partes vizinhas de um mesmo objeto e sua vizinhança imediata” (PIAGET; INHELDER, 1993, p. 488), para tanto é que se desenvolvem concepções como dentro, fora, ao lado, na frente, perto, longe, entre outras. É importante destacar que nas relações topológicas ainda não são consideradas distâncias, medidas e ângulos. Piaget (1978, p. 82) afirma que:

Na verdade, a noção de espaço projetivo implica muito mais que uma abstração a partir das percepções: comporta uma coordenação dos pontos de vista e, por conseguinte, um mecanismo operatório de transformação muito mais complexo que os das percepções que correspondem a cada um desses pontos de vista, considerados isoladamente; depende, pois, de um quadro lógico-matemático imposto às percepções e não simplesmente das próprias percepções.

A conservação da posição (de sujeitos e objetos) faz parte das relações espaciais projetivas e a noção de coordenadas que permitem situar os objetos dentro de determinada estrutura é resultado das relações euclidianas. Sobre estes sistemas de referência esquematizados pelos indivíduos, Pontuschka; Paganelli; Cacete (2009, p. 296) afirmam que:

Com base nas relações topológicas (que envolvem noções como junto e separado, de ordem, vizinhança, envolvimento e continuidade), são construídos dois sistemas: um de referência móvel, concernente às relações projetivas, considerando um ponto de vista, e um de referência fixo, concernente às relações euclidianas, tendo como base a noção de distância associada à medida linear, de superfície, volume e grau.

Dentro dos modelos tridimensionais se cogita não somente relações elementares como de vizinhança e ordem,

mas principalmente possibilita a coordenação dos objetos entre si (seja na organização do croqui, na descrição presente na conclusão ou mesmo na própria confecção da maquete), se podendo ter o indivíduo inicialmente como referência ou mesmo transferir essa referência para outros objetos, o que ajuda na construção dos esquemas que induzem à descensão do pensamento. Além de se trabalhar com a ideia de distância e coordenação dos objetos dentro de um sistema de referência (relações espaciais euclidianas), fazendo com que se tenha em um mesmo material as três instâncias da construção do espaço por parte do sujeito: o espaço vivido, o percebido e o concebido, se fazendo compreensível a localização, orientação, a distribuição e as relações espaciais dentre os objetos.

Quanto às etapas para a construção das maquetes, as descrevemos na sequência tendo como estudo a organização do espaço na relação da indústria com os processos de urbanização e de ruralização, contudo, cada professor pode escolher a sua temática.

1. A contextualização: nesta etapa, os alunos descrevem os acontecimentos cotidianos e visíveis dos locais que serão representados. O que enxergaram, o que ouviram falar, o que já aprenderam [...]. Nesta etapa, são relacionados os elementos que serão representados, como indústrias, transporte dos produtos, origem da matéria-prima, cidades [...]. A cada elemento, os alunos devem justificar as suas escolhas. Se escolherem destacar rodovias pavimentadas, devem justificar o motivo desse destaque, dando sentido à representação. Se escolherem áreas periféricas, devem significar de igual forma. Assim como devem justificar as invisibilidades. A partir da contextualização, o professor deve dividir os grupos para a construção das maquetes.

2. A construção do projeto: nesta etapa, os alunos escolhem o que vão representar, sem a preocupação de colocá-lo na visão vertical ou oblíqua. As representações começam a dar significado à organização do espaço. O espaço ausente de um local antes distante começa a ter vida por meio de suas relações. No projeto também será estabelecido como farão a representação dos objetos que se transformarão nos elementos; por exemplo, uma caixa de leite será uma empresa, caixas menores serão as casas...
3. A construção da maquete: essa construção se dá também pelas problematizações propostas pelo professor. Ao circular pelos grupos, o professor solicita explicações sobre os lugares: por que este elemento está neste lugar e não em outro? Sobre os limites, conexões e distribuições: o que há na continuidade destas paisagens, para onde nos levam estas estradas, o que acontece após este local? Estas e outras problematizações devem seguir as construções das maquetes.
4. A elaboração do croqui/legenda: após as maquetes construídas, os alunos as colocam no chão e as desenham com a visão de cima. A partir de uma visão vertical, os alunos representam o local representado como se estivessem construindo um mapa. Essa representação vista de cima exige uma legenda, uma escala e orientação. Quando se representa uma fábrica, por exemplo, com uma caixa de leite, esta estará sendo vista verticalmente como um retângulo e assim necessita de uma legenda para indicar o que representa o símbolo.
5. Produção do relatório: esta etapa é fundamental para textualizar o espaço contextualizado, projetado, construído e mapeado. Os alunos escrevem sobre os objetos do conhecimento da Geografia envolvidos. Nesse caso,

industrialização – corredores de produção – locais de concentração industrial – urbanização – êxodo rural – mecanização do campo, entre outros.

6. Conclusão: nesta etapa desenvolve-se a organização do pensamento para a apresentação da organização espacial construída. Há o desenvolvimento de estratégias argumentativas em que os estudantes precisam explicitar as relações entre os elementos presentes na maquete. Esta etapa é parte importante, pois leva os estudantes a desenvolverem uma série de reflexões sobre o processo até então desenvolvido, levantando hipóteses, que é um exercício mental complexo e necessário para se chegar ao pensamento formal.
7. Interloquções paisagísticas/exposição: esta etapa refere-se ao encontro das diferentes maquetes construídas pela turma de alunos, montando no chão da sala de aula o conjunto das estruturas e suas interloquções. Nesse momento, é indicado que, se possível, exista algum tipo de exposição das maquetes para outras turmas da escola ou mesmo para a comunidade escolar. Isso permite que os estudantes desenvolvam diferentes habilidades de comunicação, tendo que levantar argumentos para explicar todo o processo desenvolvido para outros colegas ou mesmo pessoas da comunidade.

## **A ESCRITA DE CARTAS**

A seguinte prática objetiva dois pontos: a) desenvolver a escrita por parte dos alunos; b) trabalhar com pontos de vistas diferentes ao do sujeito, buscando desequilibrá-lo para que se coloque no lugar do outro. A escrita de cartas trabalha com o EMP a partir do referencial de Freinet (1973), Nidelcoff

(1993), Santos (2015) e Santos; Costella (2018), que defendem a prática da escrita de cartas por parte dos jovens.

O ato da escrita leva os jovens a reorganizarem uma seara de concepções sobre determinado tema, podendo ali demonstrar crenças, curiosidades e conhecimentos na hora de transpor para o papel suas ideias. A ação de escrever é uma prática que deve ser incentivada em qualquer momento escolar, pois permite que o aluno reorganize em outro plano uma ação que tenha realizado, levando a uma ação diferente e que geralmente pede uma coordenação de esquemas para se esquematizar o que foi proposto ou o que foi realizado de outra forma.

Nesse sentido, o professor pode de forma corriqueira solicitar esse tipo de prática de seus alunos, que devem fazer uma atividade concreta como a construção de uma maquete ou a produção de um mapa do caminho casa-escola e depois requerer uma produção de um corpo textual explicando o que acabaram de realizar.

Ao pensar em uma prática de escrita, se busca fazer com que o aluno se coloque no lugar do outro, princípio básico para a coexistência entre os que seguem parâmetros culturais distintos ao seu, não se combatendo aqueles que oram para uma divindade diferente, torcem para um time ou são de partidos políticos contrários. Dito isso, a prática pode ser desenvolvida a partir de se disponibilizar certos aspectos (população, renda per capita, idiomas, índice de desenvolvimento humano, extensão territorial, zona climática em que se encontra e o continente ao qual pertence) de um país, solicitando, por exemplo, que os estudantes descrevam como seria sua vida se vivessem em um espaço com essas determinadas características. Macedo (1994, p. 14) afirma a importância da linguagem que pode ser utilizada em uma

carta, como forma de se reviver momentos que se encontram distantes do dia a dia:

A linguagem é poderosa porque nos transporta para um espaço e tempo desconhecidos para nós; porque nos faz pensar, tirar conclusões, rever pontos de vista, uma vez que, dado seu caráter irreversível, certos acontecimentos só podem ser “revividos” por meio da palavra. [...] Consideremos a última viagem Parati-Antártida-Parati, de quase dois anos, que fez nosso navegador solitário Amir Klink. Chamemos de “A” essa sua experiência. Só por intermédio de “B”, isto é, por meio de fotos, narrativas, descrição, etc., poderemos nos apropriar disso que antes só ele possuía.

Esse movimento mental de se imaginar inserido em uma cultura que não a sua, em um país que não o seu e em uma realidade completamente diferente da sua tem o intuito de desafiar, de desequilibrar o aluno a buscar pontos de vista possíveis sobre um Espaço Geográfico. Para uma escrita coerente, é necessário ligar as informações disponibilizadas; por exemplo, o número de habitantes com a extensão territorial dará uma ideia da densidade demográfica do país, o que impacta em toda a organização espacial desse; o IDH e a renda per capita permitem um pensar em torno da oferta de serviços presentes; a zona climática aceita deduzir uma série de alimentos que podem ser consumidos naquele território ou mesmo o tipo e porte de plantas ali disponíveis; o idioma e o continente produzem um juízo do contexto histórico de formação do país; por fim, a capacidade das estruturas mentais é que dirão o quão longe pode ir o pensamento do alunado.

Algumas informações que o professor pode ofertar para os estudantes: população; renda per capita; principais idiomas/dialetos; Índice de Desenvolvimento Humano (IDH); superfície do território/país; zona climática; continente em que se localiza o território/país etc. Existem diferentes fontes para se conseguir essas informações, como atlas escolar, o próprio livro didático, além de sites com dados confiáveis, como do



próprio Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A Geografia Escolar é carregada de informações desse estilo e que podem ser utilizadas para que os estudantes passem a estranhar essas informações e dados que muitas vezes aparecem sem conexão nos livros didáticos e na própria mídia.

O professor pode se utilizar dessa prática quando for introduzir algum objeto do conhecimento em que os alunos ainda não tiveram contato, levando a que os estudantes reflitam sobre diferentes lugares e culturas. Além da escrita, é indicado que se realize leituras conjuntas para que os estudantes se escutem, sendo possível, por exemplo, entender as construções estereotipadas e visões que se tem sobre determinadas temáticas que são trabalhadas pela Geografia Escolar. É um exercício também para saber o que os alunos sabem do Espaço Geográfico para, a partir daí, falar dele junto com os estudantes.

Para relacionar diferentes dados e informações, este aluno deve mesclar relações espaciais de diferentes níveis, principalmente projetivas (trabalho com a perspectiva e diferentes pontos de vista) e euclidianas (conservação de comprimento e superfície, a própria noção de deslocamento).

## **A GEOGRAFIA DO CHEIRO**

Essa prática é apresentada por Costella (2008) e tem como premissa o entendimento de que o EMP pode ser construído a partir de diferentes sensações a que os estudantes podem ser submetidos. Essas sensações levam a representações do Espaço Geográfico a partir das vivências desses jovens, que passam a fazer um exercício de imaginação a partir dos diferentes sentidos. A ideia é que o professor explore as sensações e assim leve os alunos a imaginar aspectos de locais

distantes de suas vivências, fazendo com que tudo o que está distante se torne de alguma forma familiar a esses sujeitos.

Acreditamos que sentir os cheiros dos lugares aguça o imaginário, trabalhando diferentes estruturas do pensamento que levam os alunos a estruturarem uma certa legitimidade espacial. Costella (2008, p. 98) nos mostra que “o cheiro está ligado à subjetividade, pois, ao se tecerem, comunicam uma certa autonomia conceitual, que leva a uma construção e a uma elaboração do saber”. Nesse sentido, “a Geografia do cheiro” provoca desequilíbrios que levam a um repensar sobre os espaços presentes nos currículos escolares, fazendo-se com que se projete mentalmente as relações que os organizam, e, assim, familiarizando-os e provocando construções.

Um exemplo atual é a Ucrânia. Esse país é um espaço ausente para os estudantes, pois eles nunca estiveram lá, portanto não se constitui em um lugar com algum reconhecimento identitário. Os locais que podem ser estudados a partir dessa prática no cotidiano de sala de aula são quase infinitos e vai depender do ano escolar em que o docente está atuando. Entre os passos que podem ser seguidos, temos:

1. Propor o espaço a ser estudado, colocando-o em evidência no quadro ou em outro local que o professor acredita ser interessante;
2. Solicitar que os alunos imaginem-se na Ucrânia, e que, oralmente, digam que tipo de cheiro ou que sensações perceberiam se estivessem caminhando nesse país;
3. Escrever no canto do quadro os cheiros manifestados pelos alunos e pedir que eles justifiquem o porquê daquele cheiro;

4. Quando os cheiros forem justificados, o professor pode organizar os alunos em grupos e orientar para que construam textos referentes a uma das abordagens citadas nos cheiros, como, por exemplo, um grupo fica com os elementos naturais que tenham sido citados (clima, vegetação, recursos minerais, solo etc); outro, com as questões econômicas (milho, trigo etc.), e assim por diante;
5. Após lido e discutido cada texto, os grupos podem receber os textos feitos pelos outros grupos e tentar fazer as relações, juntando os diferentes fatores para explicar a organização do espaço.

Essas construções textuais acabam se mostrando um desafio aos estudantes, que passam a ter que refletir sobre diferentes fatores para produzir um texto que faça sentido para os colegas e para o professor. Após lerem e discutirem todos os textos, os alunos devem ser desafiados a completar todos os elementos que ainda faltem nos textos. A partir do que foi apontado, o professor vai desenhando diferentes questionamentos para complementar as reflexões. Por que destes cheiros? Sempre foi assim? E se não estivesse ocorrendo um conflito neste território, os cheiros seriam outros? Quais? Os cheiros que os ucranianos sentem são os mesmos que os russos? Etc.

## **CONSIDERANDO SOBRE OS ESPAÇOS AUSENTES**

Voltamos a Galileu, o mundo se move e continuará se movendo. As tensões necessárias presentes em nossos pensamentos nos permitem compreender que as loucuras representam mudanças, cada uma a seu tempo.

O mundo e nós continuaremos em movimento, sempre em busca de novos cheiros que lembrem lugares, significando memórias; escrevendo cartas que singularizam nossos espaços, deixando emergir a imaginação sobre as paisagens; construindo maquetes, transformando a percepção cotidiana em representação cartográfica.

Todos nós nas escolas em que estudamos viajamos mentalmente a espaços que nos eram ausentes, e nem sempre fomos levados a construir de forma coerente nossos imaginários. A Geografia Escolar compreende estes espaços e nós professores precisamos ser “honestos” ao trazê-los para a sala de aula, refletindo sobre a complexidade em fazer nossos alunos entenderem outros cotidianos, outros mundos.

Os nossos caminhos se movimentam como o mundo e esse movimento nos mantém vivos. Escolas, alunos, Geografia e professores nos alimentam, nos fortificam, nos mantêm em pé. Não é nada fácil ser professor, mas mais difícil ainda é ser professor de Geografia. Mas vale a pena.





---

## O ESTRANHAMENTO EM RELAÇÃO AOS MODELOS

Uma necessidade para a construção do conhecimento geográfico escolar

*Na escola eu aprendi complicadas classificações botânicas, taxionomias, nomes latinos – que esqueci. Mas nenhum professor jamais chamou a minha atenção para a beleza de uma árvore ou para o curioso das simetrias das folhas. Parece que, naquele tempo, as escolas estavam mais preocupadas em fazer com que os alunos decorassem palavras que com a realidade para a qual elas apontam. As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver melhor o mundo. Aprendemos palavras para melhorar os olhos.*

(RUBEM ALVES)

**N**este capítulo procuramos discutir a importância de compreender modelos estampados, muitas vezes, em materiais didáticos, como marcas de reducionismo. Referimo-nos a desenhos que têm a intenção de explicar, por exemplo, os movimentos dos astros, representações gráficas, grades de coordenadas, modelos de orientação fixos, entre outros. Na retaguarda dessas ilustrações há objetos do conhecimento importantes para a compreensão de uma Geografia Escolar – não linear. Dessa maneira, em textos minúsculos aparecem os modelos e uma leve e insuficiente explicação das relações que os objetos do conhecimento têm a partir e no interior de cada demonstração reduzida nas imagens. Tudo

isso só terá sentido se realmente esses modelos melhorarem os olhos dos nossos alunos, para que vejam melhor o mundo, de outra forma, com outros horizontes.

Na maioria das vezes, ao tratar de um objeto do conhecimento, da natureza a que estamos nos referindo, a organização dos materiais tem a seguinte sequência didática: a indicação do tema, como, por exemplo, Zonas Térmicas da Terra; a explicação breve sobre o assunto, normalmente sem a conexão com outros objetos do conhecimento que justifiquem a relação com a Geografia; e, para finalizar, o desenho, quase sempre com a Terra sem inclinação e pintada de cores diferentes, as zonas mais quentes em vermelho e as mais frias em azul.

Não estamos nos referindo que essa sequência não deva existir, o que queremos dizer é que ela, por si só, não reflete a complexidade e a articulação necessária desse tema com o aprender a Geografia. O reducionismo apresentado silencia, de certa forma, entendimentos importantes e relações necessárias com o lugar do estudante, da escola, da vida. Podemos exemplificar com algumas proposições: a relação desse modelo com a inclinação da Terra; a origem das linhas fixas com a posição da Terra em relação ao Sol; a relativização das temperaturas em função de outros fatores que revelam um Planeta pouco homogêneo; a compreensão de que as linhas em si não limitam, de imediato, mudanças de comportamento de quem nelas habita, como evidenciado pelas diferenças de cores, ou seja, se atravessarmos as linhas de uma cor para outra, pouco repararemos as transformações, a condição de existência e particularidades de quem ali vive e, por isso, lhe atribui uma identidade espacial. Ao cruzarmos um trópico, não sentiremos características diferentes nas temperaturas, por exemplo, como figuradas pelas cores, bruscamente interrompidas.



Essa imagem da aprendizagem deste objeto do conhecimento está “acumulada” em nossas mentes desde o tempo em que éramos alunos da educação básica. Na verdade, nós professores nos formamos e nos (auto)formamos nas nossas andanças pelas escolas da e na vida. Quanto a isso, se faz importante a reflexão de Santos, Costella e Menezes (2020, p. 27):

Esta experiência está ligada a outros contextos, quais sejam, como aprendeu na universidade, como entendeu com a leitura do livro didático ou como reconheceu a partir de colegas de escola. Durante vinte ou mais anos, a reprodução da aula é idêntica, pois não há a consciência da necessidade de mudanças. O ensino das Zonas Térmicas da Terra assemelha-se à capacidade que o professor tem em andar de bicicleta ou caminhar, ele faz exatamente a mesma coisa como um hábito, um acontecimento naturalizado. A uniformização do discurso naturaliza o processo.

Os geógrafos teorizam situações, estudam origens e acontecimentos articulados, para daí produzirem as classificações, separações e modelos. A Geografia Escolar não deve partir do produto final, sem reconhecer o conhecimento que estruturou os objetos ou conceitos trabalhados no cotidiano escolar. Nesse sentido, Cavalcanti (2019, p. 96) reflete:

É esta ciência que precisa estar disponibilizada na escola, para todas as pessoas. Contudo, para que ela seja potente, poderosa, que seja internalizada, que seja parte do conjunto de acontecimentos dos alunos, é necessário abordá-la não como uma coisa pronta, um produto, mas como uma maneira de pensar, porque é esta perspectiva que amplia a possibilidade de olhar a realidade.

É sobre essa conexão que estamos falando. A escola não é o lugar de reproduzir os objetos sem o devido sentido que a própria ciência de origem lhes atribuiu. A Geografia Escolar não é um componente regido por modelos preestabelecidos, pelo contrário, é o componente que faz o estudante pensar sobre a origem dos acontecimentos, a reflexão sobre o lugar

de existência a partir das representações e, sobretudo, o pensamento sobre as diversas relações originadas pelos modelos.

Dito isso, concebemos a ideia de que o conhecimento parte de um fenômeno real, articulado e imbricado diretamente com o cotidiano da humanidade. Com o passar do tempo, a escrita sobre o fenômeno vai amadurecendo e a partir da escrita se constroem os modelos explicativos. Esses modelos aparentemente são reducionistas, contudo, se pensarmos em suas histórias, percebemos a complexidade da sua existência. As histórias dos modelos estão articuladas a conhecimentos. De tanto memorizar modelos, os alunos esquecem que poderiam pensar sobre eles ou, até mesmo, recriá-los. O professor Paulo Freire discute a memorização como um ato de aceitação, sem a intenção da dúvida.

O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória – não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão, mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética, mas pensa mecanicistamente. Pensa errado. (FREIRE, 1996, p. 14-15).

O desafio é trabalhar com/contra os reducionismos visíveis nos manuais didáticos da educação básica. Muitas vezes, em pouco mais de uma página se trabalha, por exemplo, todos os movimentos da Terra, da Lua e de outros planetas e, ao final do exíguo texto, aparece ele, o modelo, uma amortecida imagem para dar conta de todo o entendimento que se deva ter em relação às complexidades da sua aparência e às conexões importantes que dele resultam. Repetem-se os textos e imagens como se fossem inquestionáveis, sem relacioná-los com as vidas, as ruas, os bairros e a outros lugares.

O que pode acontecer em consequência desse reducionismo e por que o estudante necessita compreender muitos desses objetos para dar conta de um raciocínio geográfico com significado? Vamos por partes:

– O modelo “facilita” a compreensão aparente. Com o desenho ou outras imagens variadas, o professor consegue compilar muitos conceitos em menor tempo. Estamos nos referindo a compilar e não compreender. Geralmente, parte-se do título de uma explicação sobre o assunto, segue-se para o modelo e, na sequência, para as questões de “fixação”. Fixar com o sentido de colar, postar, carimbar [...] não com o sentido de compreender ou recriar, ou ainda interpretar sob diferentes linguagens.

Na realidade brasileira, ainda existem professores que trabalham com a Geografia nas escolas sem a formação acadêmica em Geografia e, para estes, de forma enganosa, o modelo se torna o conhecimento necessário, confundindo a representação simplificada dos objetos com a aprendizagem concreta. Ou seja, desenhar a Terra em movimento rotacional com setas indicando direções e um eixo inclinado no centro, tendo de um lado os raios do Sol e de outro a escuridão, é uma situação concreta de aprendizagem. Podemos resumir que o aluno compreende na prática com a reprodução do modelo. Um grave equívoco, pois essa ação não tem nada de concreto, está mais para a mediocridade – concreto seria alcançar a Terra, tarefa impossível pela tamanha abstração, o globo em voltas é um reducionismo incalculável, dependendo de como o aluno reflete sobre ele.

– O aluno que memoriza o modelo que será cobrado em avaliações se afasta do conhecimento, pois não vê sentido. O nível de abstração exigido é tanto que, por mais que tenha vontade de entender, desiste em função da dificuldade encontrada.

– Na observação dos livros didáticos percebe-se que objetos do conhecimento semelhantes estão em sumários de Ciências da Natureza e de Geografia. Para facilitar o pouco tempo que se tem para ensinar um volume significativo de informações, chega a hora da partilha, por exemplo: as Ciências ensinam as rochas, seus ciclos e os movimentos da Terra e a Geografia fica com os biomas e os climas, como se ensinar rochas pelas Ciências tenha o mesmo sentido de ensinar sobre rochas na Geografia. As Ciências da Natureza podem oportunizar ao aluno detalhadamente a formação de uma rocha vulcânica, mas é da Geografia o dever de transformar essa rocha em café, trigo, soja, energia, desigualdade social, urbanização, indústria e lugar do aluno. Todos os componentes são importantes, cada um tem uma forma de ver e interpretar o conhecimento. Não se trata então de divisão, trata-se de trabalharmos de forma conectada e articulada para que o estudante reflita sobre o seu espaço de vivência com maior compreensão de mundo.

– A partir do modelo que resume o entendimento de um fenômeno, há a compreensão de muitos outros fenômenos: o movimento de rotação da Terra é responsável, também, pelos desertos existentes na costa oeste dos continentes, pela direção de ventos e correntes marítimas, pela indústria pesqueira, pelos movimentos sazonais, pelas chuvas e estiagens [...]; o formato do Planeta nos possibilita compreender a lógica dos locais e, na maioria das vezes, antecipar situações cotidianas, facilita a compreensão da disposição das coordenadas geográficas e, com elas, a compreensão dos lugares e suas possibilidades e fragilidades; o movimento da Lua também é responsável pela geração de energia e produção de peixes; o movimento de translação da Terra nos permite compreender, inclusive, as relações de exploração, em que

potências buscam o que não podem produzir para alimentar suas indústrias e populações.

Para responder à pergunta realizada anteriormente: O que pode acontecer em consequência desse reducionismo e por que o estudante necessita compreender muitos desses objetos para dar conta de um raciocínio geográfico com significado? Em conjunto, podemos discutir que por muitas vezes a Geografia vive das aparências – um pastel de vento – (KAERCHER, 2007) ou ainda o descolamento entre a memória de quem aprende nos bancos escolares com a do professor que, por ora, está ensinando o outro a aprender. Ainda há a falta de reconhecimento sobre a complexidade da aprendizagem pelo desafio ou reflexão. Diante dessas dúvidas e incertezas, discutiremos na sequência possibilidades de desmontar modelos, juntar o fragmento e partilhar preocupações.

## **A DIFÍCIL TAREFA DA DESCONSTRUÇÃO**

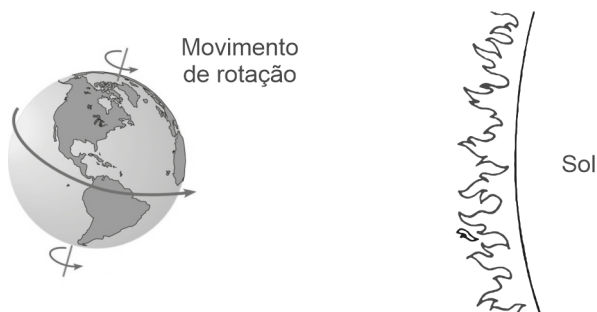
Vamos iniciar possibilidades de desconstrução de informações que estão contidas em modelos. Não se trata de conhecimento, pois tais informações, postas desta forma, sem provocar a organização mental nos alunos e nem a produção do novo e relacional, não representam sabedoria e sim memorizações. Iniciamos por meio de um momento imaginário:

– Pensem numa cena em que esteja sendo trabalhado nas aulas de Geografia o objeto Movimento de Rotação da Terra. Sobre a mesa está um globo, uma lanterna e talvez um pequeno boneco preso em um dos lados do globo;

– Escreve-se no quadro, de forma detalhada, o que é, quanto dura, quais são as consequências e, talvez, a velocidade deste movimento, acompanhado por um desenho em que há

uma bola inclinada, com um eixo visivelmente introduzido na bola e, de um lado, os raios do Sol e de outro a sombra;

Mais ou menos assim:



– Resgata-se a lanterna e coloca-se de um lado do globo, indagando aos estudantes de que lado está o dia e de que lado está a noite, combinando com a posição da lanterna;

– Na sequência, relaciona-se o dia e a noite com as consequências deste movimento, entre outras que certamente serão abordadas;

– Na avaliação, apresentam-se questões que reproduzem exatamente o que o modelo expõe: como acontece o movimento, quanto dura um dia civil, qual o sentido, direção e quais são as consequências da rotação da Terra.

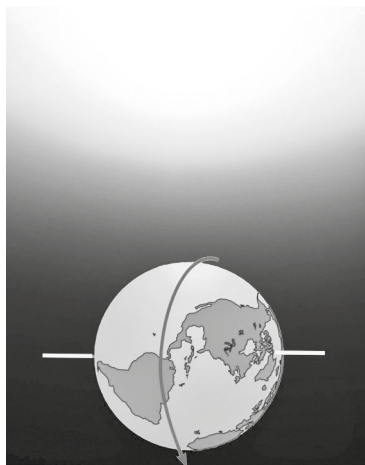
A reflexão proposta após as ideias anteriores pauta-se no fato de que aprender o Movimento de Rotação dessa forma, ou não tê-lo aprendido, pouca diferença vai fazer na vida do estudante. A “prática” de rodar o globo e direcionar a lanterna não corresponde à realidade vivida pelas pessoas no cotidiano. Reforçamos a posição de que, mesmo sem ter passado por explicações, por parte do professor, sobre esse assunto, contudo tê-lo acessado nos mais diversos materiais, o entendimento será praticamente o mesmo. Assim, nos perguntamos, qual é a relação desse conjunto de informações com o cotidiano dos estudantes?

Vamos pensar agora no estudante que sai desse modelo e está andando na rua de sua cidade no final da tarde. Enxerga o Sol se pôr atrás de uma linha horizontal, que chamamos de horizonte. Ao tentar aproximar a Terra, a lanterna e o giro com o que está vendo, parece uma missão praticamente impossível. No modelo visto e estudado não havia uma linha horizontal que se assemelhe ao que ele está vendo em sua frente. Onde estaria o horizonte daquele globo? Por que o modelo não combina com a realidade? Pois bem, a linha horizontal vista pelos estudantes na cena real está praticamente na vertical no modelo apresentado.

Voltamos ao globo e à lanterna, com uma diferença: olhando para nossos estudantes, deslocando o olhar do modelo plano ou em profundidade. Vamos direcionar o globo, como se estivéssemos realmente sobre ele, que é o que está acontecendo neste momento. Colocamos o horizonte do globo combinando com o horizonte dos alunos. Rodamos o globo, chamando a atenção sobre a velocidade real deste movimento, comparando com a velocidade de um avião, desconstruindo o movimento mecânico, como se estivesse andando na velocidade de um deslocamento de pessoas. Neste momento se tem a dimensão do fenômeno; com esta velocidade, ainda demoramos 24 horas aproximadamente para darmos uma volta completa em torno do eixo. Quando apresentamos o globo quase que deitado para que compreendam realmente o que está acontecendo, estamos desconstruindo a ideia de o concebermos sempre em pé, se comparássemos com o nosso corpo. A forma como muitas vezes apresentamos o globo em sala de aula – “em pé” –, se nos colocássemos nele, certamente nos sentiríamos de cabeça para o lado e não para cima.

Na ilustração que se segue, o horizonte do espaço vivido dos estudantes é o mesmo do globo em relação ao

seu movimento de rotação. Agora, o olhar para o horizonte enxergando o Sol nascer ou se pôr é muito semelhante ao olhar para o horizonte no espaço vivido:

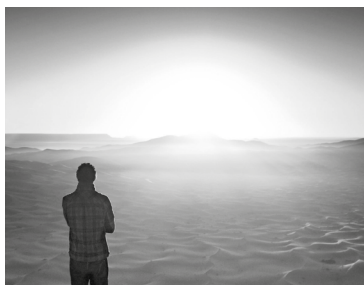


Sol se pondo no modelo



Sol se pondo no espaço vivido

Na sequência, as ilustrações representam a relação entre o modelo de movimento de rotação e o ponto de vista do observador em seu espaço de vivência:





Se, imaginariamente, solicitássemos aos estudantes que viajassem na vertical até centenas de quilômetros, sem perder de vista a origem da viagem, e lá de cima olhassem a Terra, veriam que o lugar de onde saíram está no topo do mundo. Dessa forma, esse é o ponto de vista de quem ali mora. Pois bem, no momento em que mostramos o modelo, é justo que o coloquemos no ponto de vista de quem o esteja vendo. Se isso acontecer, provavelmente o entendimento de outros pontos de vista será mais acessível. O problema não está no globo ou na lanterna, o problema é partirmos deles, dos objetos, e não da realidade dos estudantes.

Este movimento de apropriar o modelo ao cotidiano do aluno permite que ele faça parte do fenômeno, se entenda e não fique à parte dele. Na sequência, refletimos sobre o motivo de este objeto do conhecimento estar em nossas aulas. Esse é um ponto importante para os professores que queiram se apropriar de uma metodologia que converse antes com os estudantes e depois com o objeto em si. Iniciar a aula fazendo os alunos responderem questões a partir da criação de hipóteses propicia a construção de “cientistas reais”, pensar o que aconteceria se... [a Terra caísse – os planetas se chocassem – o Sol apagasse...] nos parecem motivos para aprendermos e ensinarmos algo. Estaremos sempre em movimento se desconfiarmos do que vemos, se tentarmos outras e mais outras formas de compreender o mesmo assunto. Precisamos humildemente ter dúvidas, muito mais que certezas; as dúvidas nos levam ao crescimento, as certezas nos esmagam na ignorância. Pensemos em hipóteses que extravasarão os modelos:

– Se a Terra parasse neste momento, o que aconteceria?

Com essa pergunta nos daremos conta da velocidade e da força gravitacional. Importante ouvir os estudantes sobre suas conclusões. Naturalizamos, sem estranhamento, os movimentos diários, não nos perguntamos sobre as necessárias

articulações para que eles existam. Afinal, o que nos coloca em movimento contínuo no espaço e de quem dependemos para não sairmos desta rota? E se sairmos da rota, o que poderia acontecer?

Se o movimento se tornasse mais lento, a parte do dia com luz seria maior ou menor? O que isso acarretaria para o nosso município? Essa reflexão coloca o estudante num contexto de acontecimentos, dando-se por conta da organização econômica e social que também está relacionada a esse movimento. A energia que consumiríamos a mais, as doenças que surgiriam, a mudança nos meios de transporte, entre outras desorganizações. Vejam uma mudança no tempo deste fenômeno, mudaria uma história. Novamente naturalizamos, sem estranhamento, a duração do dia e da noite. A nossa rotina, a nossa sociedade depende e muito dessa dinâmica. O que seria de nós se o dia durasse 20 horas e a noite quatro? Muitos fenômenos cotidianos viraram hábitos, sem questionamentos, e isso não é nada bom. Os hábitos são mecânicos, não reflexivos, naturalizados e relativamente simples. Precisamos pensar sobre os acontecimentos e relacioná-los com a escola.

– Por que ao olharmos para o céu enxergamos o Sol se movimentar e não a Terra?

Esse é o ponto de vista de Ptolomeu, que, ao observar atentamente o céu, viu que o Sol se movimentava. Essa questão é importante para confrontar a aparência com a realidade. Vejam, os alunos viajam e, ao olhar pelos vidros do carro, enxergam literalmente as árvores se movimentarem, e mais, do lado oposto do movimento do carro. Todos sabem que as árvores não se movimentam, pelo menos não naquela velocidade e na horizontal. Se podemos enxergar – aparentemente – as árvores fixas se movimentarem, por que não podemos enxergar o Sol, que está praticamente fixo, se movimentar

aparentemente? Lembrem-se das árvores se movimentarem para o lado oposto? Desse evento constatamos o motivo da Terra se movimentar de Oeste para Leste e o Sol, de Leste para Oeste. O importante nesta análise é não nos reduzirmos ao que está escrito: o movimento aparente do Sol. Faz-se indispensável que os alunos compreendam de fato o que está sendo escrito. Se por acaso nossos alunos não viajarem e não tenham carros, uma ida ao pátio da escola solicitando que se movimentem em uma determinada direção, observando a vegetação que está ao lado deles, ou mesmo outro objeto que possa estar fixo, certamente terá um efeito semelhante. O movimento aparente estará também sendo observado.

– E se a Terra fosse parada, o que aconteceria com os ventos e as correntes marítimas?

O efeito Coriolis é de fundamental importância para os estudantes entenderem a saga das navegações na história dos seres humanos ao se lançarem ao mar. A produção de peixes, a formação de desertos ou chuvas, a organização humana e econômica das pessoas estão atreladas a esse efeito. Se tivéssemos a Terra sem se movimentar, todos estes fenômenos econômicos, sociais, históricos e políticos teriam outra organização. A Terra e sua vida não teriam este sentido. Podemos fazer os alunos vivenciarem este desvio dos ventos e correntes a partir de uma experiência: se pegarmos o globo, colocando de frente para os alunos um dos polos e depois o outro, pegarmos um giz de quadro ou um pincel, para que depois possam ser apagadas as marcas deixadas, e solicitarmos que um dos estudantes segure firme no pincel e trace com ele um risco reto do polo em direção ao equador enquanto giramos o globo, percebe-se nitidamente que o risco é desviado e mais ainda, que num hemisfério o desvio se dá para um sentido e no outro hemisfério se dá para outro sentido, mesmo girando na mesma direção, Oeste para Leste.

Ao perceber esse desvio, pode-se explicar a relação entre os diferentes sentidos com a direção dos ventos e correntes marítimas, explicitando a formação de chuvas ou de desertos nas costas dos continentes. Afinal, por que a costa oeste dos continentes tem deserto?

Pensando na forma como esses objetos são trabalhados e nos encantamentos que deles podem resultar nas relações de ensino e aprendizagem, não podemos esquecer do potencial das perguntas que nossos estudantes têm a fazer e que muitas vezes são abafadas. Antes do modelo, que venham as perguntas sobre os fenômenos. Quanto a isso, nos lembramos de uma atividade que fizemos em nossas aulas em tempos remotos. Tínhamos um mesmo assunto a ser trabalhado em três momentos da escolaridade em um ano qualquer. O assunto era sobre o universo, as turmas eram da 5ª série, denominação antiga, pois atualmente utilizamos ano no lugar de série, 1ª série do ensino médio e primeiro semestre do curso de Geografia na universidade, na disciplina Geografia Física I. Pensamos em começar o assunto partindo das perguntas dos estudantes. Com um pote de sorvete vazio, passamos por todas as turmas, solicitando que fosse colocado dentro do pote, sem a identificação, o que gostariam de saber sobre o universo que ainda não sabiam. Que pensassem nas dúvidas, nas explicações que gostariam de ter.

Ao passar pela 5ª série, o pote ficou completamente cheio, os olhos brilhantes e ansiosos por respostas. Na 1ª série do ensino médio, conseguimos um pouco mais da metade. Muitos estudantes não tinham dúvidas, tudo sabiam. Ao passar para universitários, o pote não chegou à metade, víamos com frequência passar de mão em mão sem sequer pensar nas dúvidas. O mais intrigante veio na sequência. Quando fizemos as perguntas elaboradas pela 5ª série para os alunos do ensino médio ou da universidade, eles não souberam

responder. Ou seja, não perguntaram aquilo que não sabiam, não brilharam os olhos, não pensaram na possibilidade de aprender algo que partisse deles e não dos professores. Isso prova que a escolaridade está preparando seus alunos para as respostas e não para as perguntas. Se ao começarmos trabalhar os movimentos da Terra ou qualquer outro assunto, seja relativo à economia, à sociedade ou à natureza, sempre iniciarmos pelo estudante e não pelo objeto de conhecimento em si, certamente o interesse será diferente. Seguramente, o que pretendemos construir sobre o assunto estará nas perguntas dos alunos, porém com outro sentido, ou seja, partindo da curiosidade e não simplesmente da fala do professor, muitas vezes unidirecional e pouco flexível.

Lembramo-nos de uma narrativa de uma professora em nossas pesquisas<sup>1</sup>, em que ela relatou ter perguntado às crianças o que gostariam de aprender sobre os animais e que esperava respostas como: se colocam ovo ou não, se têm pelos ou penas, se mamam ou não [...] e uma das perguntas, dentre tantas outras interessantes, que nada teria a ver com o modelo classificatório dos animais, foi: Por que o cachorro não fala? Pois é, ensinamos de imediato que o cachorro é um mamífero para alunos que gostariam muito de saber o porquê não falam. Conforme Paulo Freire (1996, p. 13), “[...] quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e se desenvolve o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto”.

Agora, partimos para outra possibilidade de quebra de modelos. Vamos pensar em algo que dê continuidade aos conteúdos astronômicos. Escolhemos para isso o movimento

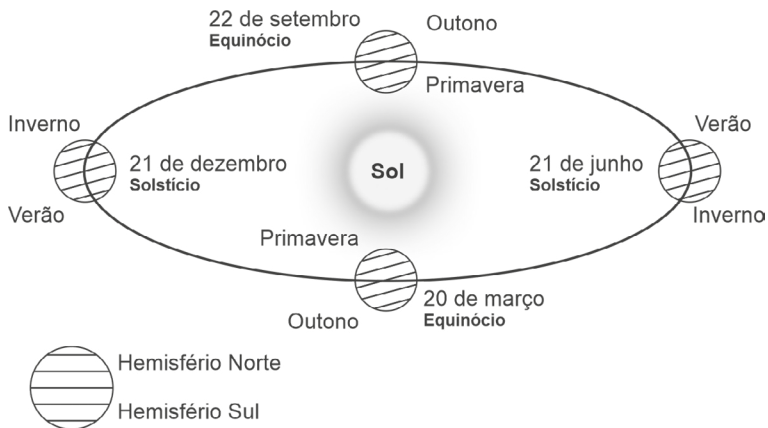
---

1 Pesquisas que fazem parte do Grupo de Pesquisa “Formação de professores de Geografia – Investigação de práticas pelo método autobiográfico” (UFRGS), cadastrado no CNPQ.

de translação da Terra. A forma como esse objeto do conhecimento é abordado sempre nos deixou em dúvidas, pois se ele está na Geografia deve estar relacionado à compreensão do espaço. Contudo, ao observarmos a maneira como é tratado em livros didáticos ou até mesmo no cotidiano da sala de aula, percebemos que se refere a algo distanciado do próprio estudante. Dizemos isso por que dificilmente encontramos sentido no seu trabalho, pois a regra é a mesma, uma explicação rápida compartimentada em informações que se limitam a: como acontece – qual o tempo de duração – consequências – desenho [...]. Dificilmente encontramos o porquê acontece – o que isso tem a ver com a organização do Planeta – o porquê de suas consequências [...].

No ensino fundamental, esse objeto aparece já nos anos iniciais, contudo, sabemos que com as crianças vai se limitar ao lúdico, pois com pouca idade se torna praticamente impossível conceber tal fenômeno. Volta mais uma vez esse tema na relação de objetos do conhecimento no início dos anos finais do ensino fundamental. Nessa idade, os estudantes já conseguem compreender elementos importantes a partir de demonstrações corretas, preferencialmente originárias de tentativas de realização desse movimento pelo estudante, com possibilidade de erros e acertos. Queremos dizer com isso que o estudante tenta representar com as imagens que ele próprio tem, justificando a sua demonstração e não tendo apenas o professor demonstrando com a imagem que ele próprio apresenta desse movimento. No ensino médio, a concepção do movimento pode ser abordada com relações mais abstratas articuladas às leis da física, por exemplo.

O modelo do movimento de translação comumente mostrado no plano, em materiais didáticos, geralmente se configura desta forma:



Se partirmos desse modelo, por maior boa vontade que possamos ter, não há possibilidade de compreender esse fenômeno. Veja:

- A maior proximidade da Terra com o Sol está nos equinócios;
- A maior incidência do Sol no Hemisfério Sul está na primavera e do Hemisfério Norte, no outono;
- Não há nenhum indicativo de afélio e periélio relacionado à época do ano que ocorrem, até para que se possa compreender que não é a distância Terra/Sol que nos ocasiona o verão ou o inverno.

O modelo está numa representação plana e o fenômeno ocorre de forma tridimensional e com escalas praticamente impossíveis de se prever em tal reducionismo. Geralmente essa representação vem acompanhada da cena em que um estudante situa-se no centro, fazendo o papel de Sol, e outro estudante, com a Terra nas mãos, dá a volta em torno do suposto Sol. Em instantes o fenômeno está pronto, basta uma

ou duas voltas pela imaginária órbita, e temos a sensação de que esta concretude fez com que todos dominassem o movimento e suas consequências. Ambas as propostas, modelo e encenação, poderão ser utilizadas, tudo depende de como mediamos esses processos.

Para desafiar nossos alunos à compreensão desse movimento, se faz necessário que eles possam demonstrá-lo a partir do que imaginam sobre ele. Entendemos que é importante esse momento pelo fato de que esse objeto não é novo para o estudante, ou por que já o estudou ou por que vivencia as suas consequências permanentemente. Desse modo, fazer com que ele explique como esse movimento está construído em sua memória, como é pensada a sua dinâmica, vai permitir que reflita sobre como acontece e não siga uma forma de pensar do próprio professor.

Nós professores já o abstraímos a partir dos nossos modelos, que muitas vezes não são compreensíveis e nem tão bem explicados assim. Por isso, é importante a nossa desconfiança sobre como aprendemos, como naturalizamos e, finalmente, como ensinamos o que, muitas vezes, só pensamos ter aprendido.

Dentro desse contexto, sempre é bom nos reportarmos à nossa memória. No nosso caso, nos lembrando de nossas aulas, que não diferenciavam muito da reprodução do material didático, com posterior cobrança em avaliações, como também observando o comportamento de estagiários ao longo do tempo.

Os estagiários apresentam dificuldades em trabalhar com esse assunto, da mesma forma com outros que envolvam a interpretação de representações de objetos que aparecem fixos em imagens, gráficos, mapas, entre outros. A tendência sempre é fazer exatamente o que os professores deles fizeram,



aliás, que não se diferencia muito do que os nossos professores praticaram conosco.

A aula se configura no título do assunto a ser estudado, geralmente após a data, na sequência um conjunto de conceitos, de preferência bem explicadinhos, com uma pergunta fatal ao final de tudo ter sido “dado”, verbalizando se todos entenderam ou se têm alguma dúvida. Não havendo dúvidas, vem o conjunto de atividades, de preferência as perguntas mais fáceis no início da listagem e depois as mais complexas, e ainda que estejam articuladas a um texto numa determinada ordem. A resposta da primeira na parte inicial do texto e assim sucessivamente. Lembramo-nos de uma fala de Manoel Fernandes de Souza Neto (2008, p. 101-102):

Durante algum tempo pensei que a atitude mais correta para um professor seria a de permanentemente oferecer chaves para cadeados, receitas para comidas saborosas, romances para outros se guiarem nos labirintos, lâmpadas para as salas escuras. Cansado dessa verdade pouco lúdica e para mim enfadonha, resolvi oferecer o oposto de antes: cadeados ao invés de chaves, comidas sem receitas prontas, labirintos no lugar de romances, sombras no interior da luz.

Dar-se por conta que é cansativo oferecer os passos certos e buscar a complexa tarefa de fazer nossos estudantes raciocinarem para resolver situações problematizadoras, situações reais ou fictícias não é nada fácil. Fomos habituados por nossos professores a sempre, em diferentes níveis, seguir as receitas.

As avaliações que seguem as aulas enfadonhas reproduzem o mesmo padrão, as respostas são solicitadas de acordo com a aula e os modelos estabelecidos. Se ensinarmos o que é [...] temos que perguntar o que é [...]. Colocamos alguns cadeados com chaves certas, facilmente identificáveis, facilitando o fechamento ou abertura das trancas. Contudo,

na saída da escola, os cadeados não são tão simples e, sem decifrá-los, não há como abrir portas para o mundo. As receitas deverão ser experimentadas e os erros, muitas vezes, excedem aos acertos. A escuridão se apresenta sem lâmpíões, em que se tenha que tatear paredes, num trabalho solo e/ou coletivo para chegar à luz.

Tudo isso para explicar a importância de tornar os objetos do conhecimento como parte do processo do raciocínio. Os objetos não estão à parte, falamos isso muitas vezes, mas fazem parte do nosso mundo, das nossas realidades. Após o desafio, a proposta é a relação entre o senso comum, que muitas vezes parte dos alunos, com a cientificidade. Por exemplo: enxergamos a Lua pela “metade” no céu. O motivo de ela estar pela “metade” é explicado pelos seus movimentos e posição diferenciada em relação à Terra e ao Sol, movimentos esses resultantes da força gravitacional do universo. Sempre temos uma explicação, mesmo que alimentada pela dúvida, resultante da expressão do que e como conhecemos. O grande momento está na relação do que já sabemos com o que precisamos aprender. É na pergunta e na dúvida que nos aproximamos da aprendizagem. O desenvolvimento de um conjunto de aulas compreende a relação constante entre o desafio e o novo, o senso comum e a cientificidade, o conhecido e o desconhecido, sem esquecer as imbricações entre objetos do conhecimento. Quanto à Lua, no olhar de nossos alunos, pelo seu conhecimento empírico, ela está pela “metade” duas vezes ao mês porque a Terra está fazendo sombra. Como pode não ser? Ao olharmos para ela, é justamente a forma da Terra que está desenhada em sua configuração. Se partirmos dessa prévia concepção para desconstruir esta verdade, a aprendizagem será mais significativa. O aluno enxerga a Lua, as relações que ele faz sobre ela são de primeira concepção. O professor transforma essas relações primárias

em entendimento mais complexo. A diferença em começar pelo complexo e não pelo aluno está no fato de que o professor pensa pelo aluno e tolhe as suas estratégias de explicação de fenômenos, ou seja, não respeita o que é trazido pelo olhar do senso comum, colocando o aluno à parte.

Uma das etapas importantes de uma aula é a própria síntese da mesma. Na síntese, o professor junta, une, articula uma coisa com a outra, juntamente com seus alunos, reconhece dificuldades, compreende pensamentos e aproxima o desafio do desenvolvimento da aula. Nesta síntese antecede a relação do aluno com a famosa avaliação. Essa é outra memória que, certamente, muitos dos leitores têm das provas, testes e trabalhos variados avaliativos. Temos lembranças de situações como esta: numa semana em que se têm dois períodos de aula divididos, o professor se manifesta dizendo que os alunos devem prestar bem atenção no referido objeto do conhecimento, que até aquele momento era novidade, pois na próxima aula terá a prova e ele, o objeto do conhecimento, fará parte dela. Nesse caso, a síntese foi silenciada e esmagada, sem o estudante saber o quanto aprendeu ou pensa ter aprendido, sem acomodar seus entendimentos sobre o assunto em momento de reflexão sobre as possíveis relações cognitivas que se pode fazer. Trazemos esse assunto para reforçar a importância de significarmos o necessário e não o dispensável, pois a síntese oportuniza as relações entre os objetos e não somente os tópicos isolados, os dados memorizáveis ou a reprodução de informações.

Todo esse caminho para voltar ao modelo de Translação da Terra. Pensamos em percorrer uma direção semelhante ao que foi discutido anteriormente, sem a proposta de definir modelos de aprendizagens, mas sim de refletir possibilidades.

Um bom desafio é a cena, sempre acompanhada de uma problematização:

– O aluno terá de pegar o globo em suas mãos e rodear o Sol, representado por outro estudante, com uma condição: ora o Hemisfério Sul será mais iluminado, ora o Hemisfério Norte terá maior luminosidade. Essa situação apresentada é para confirmar o que os estudantes já ouviram falar por diversas vezes sobre as estações do ano, inclusive temáticas dos anos iniciais. Após realizarmos esta cena por muitas vezes como professores, inclusive com universitários, percebemos que, ao ter que definir a tarefa, os estudantes movimentam o eixo da Terra para que ora esteja um hemisfério mais iluminado, ora outro. A tendência primeira é fazer a volta sempre com uma extremidade do eixo voltada para o seu próprio corpo, ficando, dessa forma, sempre o mesmo hemisfério iluminado.

– Ao proceder essa cena, emerge outro obstáculo: não podemos movimentar o eixo, temos que apresentar diferentes luminosidades sobre a Terra sem o movimento do eixo. A tarefa, nesse momento, se torna mais difícil e se faz necessário o pensamento coletivo para que percebam que o movimento de translação acontece com as extremidades dos eixos fixos em algum lugar do plano da órbita. Se esse entendimento é construído, fica mais coerente a compreensão das estrelas circumpolares que refletirão na concepção de orientação, mesmo que não tão fiel, ou seja, não indicando num primeiro plano o norte ou o sul geográfico da Terra com precisão; estamos falando da Estrela Polar e da Constelação do Cruzeiro do Sul.

Na sequência, apresentamos um depoimento de um estagiário após realizar essa atividade com seus alunos de 1ª série de ensino médio:

Na organização dos meus planejamentos e conversando com a minha orientadora de estágio, senti dificuldade em montar uma atividade que explicasse para os alunos o que é Movimento de Translação e, principalmente, como ele acontece. Essa dificuldade

acaba causando pequenas frustrações nas práticas em sala de aula, pois trazemos para o estágio algumas inseguranças, que, ao meu entender, são necessárias para que possamos reconstruir o conhecimento. É no estágio que melhoramos as nossas práticas e somos desafiados a atuar na área, vivenciando a cultura escolar e as suas rotinas. Vivenciei a experiência que relato em uma aula sobre translação da Terra; foi sugerido pela orientadora que eu permitisse aos alunos que eles demonstrassem o movimento a partir do que pensavam sobre o mesmo. Eu propus um desafio: que um dos alunos ficasse parado no centro da sala sendo o Sol, e outro aluno segurasse o globo terrestre, girando-o em torno do suposto Sol, para que assim eu pudesse entender qual era a concepção que a turma tinha sobre o movimento de translação. Propus para todos os alunos que pensassem, movimentando o globo em sala de aula, como o Sol durante uma época do ano pode iluminar mais um hemisfério que outro. Os alunos, num primeiro momento, giravam o globo e não conseguiam fazer o Sol iluminar os diferentes hemisférios em tempos diferentes, pois seguravam a Terra junto ao corpo, sempre apontando o mesmo polo para o Sol acompanhando o movimento, ou seja, o mesmo hemisfério ficava constantemente com a maior iluminação. Instigui outros alunos para que participassem do desafio e outras manifestações surgiram, como, por exemplo, movimentando o eixo da Terra para virar ora um hemisfério para o lado do Sol, ora outro. Muitos alunos tiveram dificuldades, mexendo no eixo, não conseguindo fazer o movimento correto, e eu, como professor, tive dificuldade de deixar os alunos demonstrarem aos colegas, pois parecia que não ia conseguir retomar o assunto. Após muitas tentativas, a turma conseguiu construir e entender a aula sobre translação, pois um dos alunos levantou-se e disse que achava ter compreendido, pegou o globo, fixou suas extremidades e o movimentou sem mexer o eixo e, assim, todos repararam que ao movimentar-se pela órbita com o eixo fixo, os hemisférios seriam iluminados de forma diferente no inverno e no verão. Foi fundamental para essa compreensão a participação dos alunos, atuando ativamente em sala de aula, como a minha atuação em permitir que fizessem suas tentativas a partir de seus modelos para poder desconstruí-los e reconstruí-los. (Lucas Lemos dos Santos – julho/2022)

– Juntamente a esse desafio, temos tantos outros que objetivam a compreensão do fenômeno. Se perguntarmos

aos estudantes se todas as estações do ano têm a mesma duração, provavelmente tenham passado por elas pelo menos dez ou quinze vezes em suas vidas e não tenham se dado conta de que a duração é diferente. Ao constatar que tem estação com mais dias que outra, se amplia a problematização revertendo a questão: por que ou como é possível uma estação ter mais dias que outra? São interessantes as respostas. Numa ocasião, em nossas andanças pela educação básica, os estudantes responderam de forma curiosa: os meses mais frios devem andar mais devagar na órbita por conta de a pressão atmosférica ser maior – relacionado ao movimento de translação, a pressão aumenta com a diminuição da temperatura, um equívoco, mas um equívoco interessante. Outra resposta que nos intrigou foi a relação feita com um cálculo mecânico da humanidade para acertar os dias do ano. A partir desse questionamento, conseguimos estabelecer relações do cotidiano com as Leis de Kepler no ensino médio e com o fato de a Terra estar ora mais perto do Sol e ora mais distante. Mais distante, a força de atração é menor, permitindo uma velocidade menor, aumentando os dias de passagem da estação; quando está mais próxima, a velocidade é maior, para não ser atraída com facilidade pelo Sol. Sendo assim, o tempo da estação sobre a órbita é menor. Vejam que esse raciocínio, a partir de desconstruções diversas, permite abstração, oportunizando não só uma relação com o cotidiano, mas com a própria descentração do lugar de vivência com movimentos cósmicos.

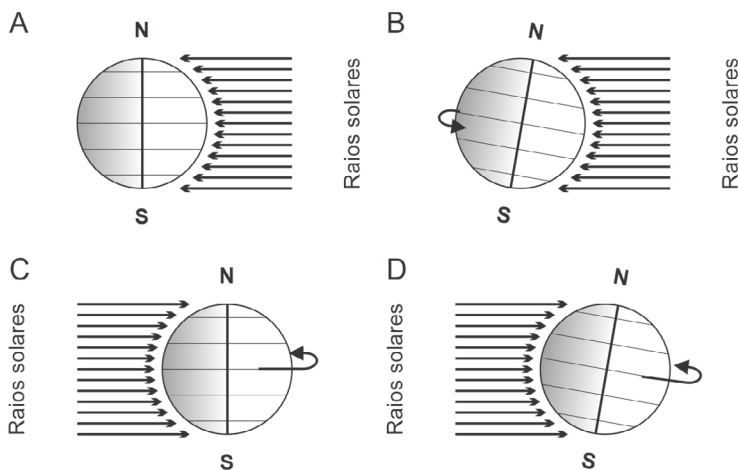
– Outro elemento importante é a percepção que os estudantes têm sobre a relação direta entre a distância Terra e Sol e a existência das estações do ano. Os meios de comunicação, em dia de equinócio ou solstício, com frequência, atribuem as estações a essas distâncias. Mesmo que os estudantes já tenham ouvido falar que não é por esse motivo, nunca se sabe

qual é o nível de compreensão. Dessa maneira, o desafio se faz necessário: como pode a distância Terra e Sol não interferir nas mudanças de estações do ano, se o calor e a iluminação provêm do Sol e a Terra não tem luz própria? Essa questão é importante em função das escalas de percepção; veja que o modelo apresentado no início dessa discussão não auxilia para a compreensão dessa realidade. Mesmo com distâncias gigantescas, relacionadas às existentes no nosso dia a dia, ou seja, uma diferença entre o ponto máximo de afastamento e o ponto de maior proximidade ser de aproximadamente cinco milhões de quilômetros, não há percepção de alteração da iluminação e na transferência de calor. Assim, é necessário que os alunos compreendam que as distâncias astronômicas têm outro sentido se comparadas às distâncias cotidianas. Fato este, muitas vezes, sublimado por informações e modelos. Da mesma forma, se faz importante reforçar com o conhecimento interdisciplinar, principalmente com a Física, que o calor da Terra também é causado por suas características de efeito estufa. Assim, se desprezarmos a lógica distância X estações, como se isso já tivesse sido “vencido”, e não desafiarmos os alunos a pensar sobre o assunto, estaremos reforçando a reprodução de uma informação sem ter construído um conhecimento a partir dos porquês.

– Nas representações dos equinócios, é comum enxergarmos a Terra sem estar inclinada. Essa imagem deforma, de certa maneira, a compreensão real do Planeta e deve ser também por esse motivo que, ao alcançarmos um globo aos alunos para que encenem a translação, a tendência seja de movimentar o eixo, sem pensar na posição fixa de suas extremidades.

Na sequência, nos modelos apresentados pode-se observar esse fato. Os desenhos A e C estão representando os equinócios e, “do nada”, a Terra fica reta, sem inclinação.

Nos modelos B e D, as representações demonstram solstícios e a Terra “volta” a se inclinar.



No decorrer do desenvolvimento deste objeto do conhecimento, é indispensável relacioná-lo com muitos outros e sempre prezar pelos porquês e pelos como. Na sequência, apresentamos algumas dimensões que possam aparecer e que poucas vezes são questionadas, se não propusermos reflexões:

– No globo ou nos mapas aparecem linhas mensuradas em graus, definidas como Trópicos – Equador e Círculos Polares. A relação entre essas linhas e o seu significado estão justamente no Movimento de Translação da Terra e na inclinação do Planeta. Por muitas vezes, os estudantes confundem estes graus angulares com graus de temperatura, principalmente no 6º ano escolar, em que esse objeto do conhecimento é trabalhado. No cotidiano, os graus são sinônimos de temperatura e não de medidas. Para o professor, parece uma obviedade, porém, para os alunos nem sempre é. Precisamos desafiar os alunos a falar, procurando entender o que eles pensam sobre



isso. De onde vêm estas distâncias e qual é o motivo de elas delimitarem as zonas térmicas da Terra?

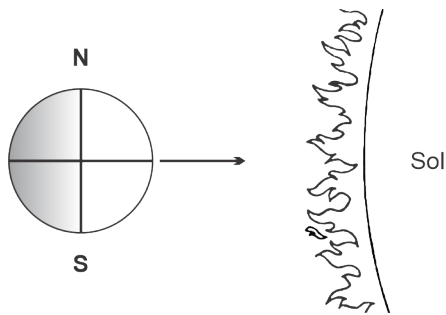
Em uma situação de sala de aula, uma estudante da antiga 5ª série nos perguntou se não dava para simplificarmos estas distâncias utilizando réguas. No lugar da resposta que prontamente poderíamos ter fornecido, entregamos uma régua em suas mãos e solicitamos que ela medisse com o instrumento a distância entre os pontos no globo. As tentativas foram frustrantes para ela, pois não conseguiu medir o globo dessa forma. A partir desse momento, a instigamos a nos dar uma solução. Impressionante a diferença que fez para toda a turma. Uma dúvida que parecia um tanto banal, sem necessidade de ser trabalhada, transparece com grande valia para o entendimento de como a Terra (esfera) é medida. Na sequência, mostramos como é possível realizar essa atividade, mas com outra unidade de medida, a utilizada com esferas, ou seja, os graus.

A existência dos quase 23° e meio nas linhas dos Trópicos e dos quase 66° e meio nos Círculos Polares pode ser compreendida a partir da Terra sem e com a inclinação. Vamos fazer um pequeno exercício de abstração para compreendermos os porquês e os comos para melhor conseguirmos desvendar a dinamicidade necessária do modelo que iniciou esta discussão.

– Pense na Terra sem inclinação e sobre ela trace uma linha como se fosse o Equador e, com um ângulo reto, uma linha como se fosse um meridiano central.

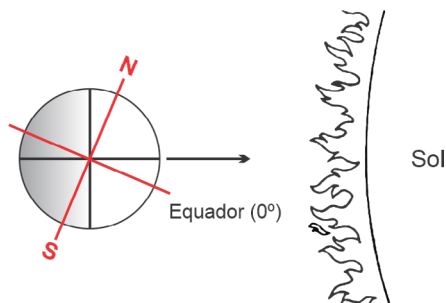
– Como continuidade deste “Equador”, trace para fora do globo em um dos lados o raio do Sol, deixando-o em contato direto com o Equador.

– Agora escureça um dos lados da Terra, definindo hipoteticamente o dia e a noite, por esse meridiano central.



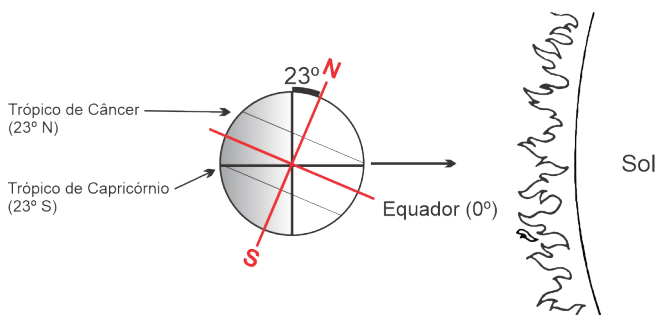
– Na sequência, partindo do pressuposto de que a Terra é inclinada em relação a este “Equador” e a este “meridiano” aproximadamente  $23^\circ$  e meio, trace um eixo inclinado sobre o desenho e de forma perpendicular a este eixo inclinado, trace o Equador da Terra. Ficamos assim com duas linhas que representam o Equador: uma acompanhando a Terra sem inclinação e outra acompanhando a Terra inclinada. A distância entre essas duas linhas são os graus de inclinação reais da Terra em relação a sua órbita.

– Tanto de um lado como de outro do Equador da Terra inclinada, coloque o  $0^\circ$ , ou seja, o início da medida em graus na parte mais abaulada da Terra. Tanto de um lado como do outro do Equador da Terra sem inclinação, coloque os  $23^\circ$  e meio. Essa seria a distância do Equador da Terra inclinada com os seus trópicos.



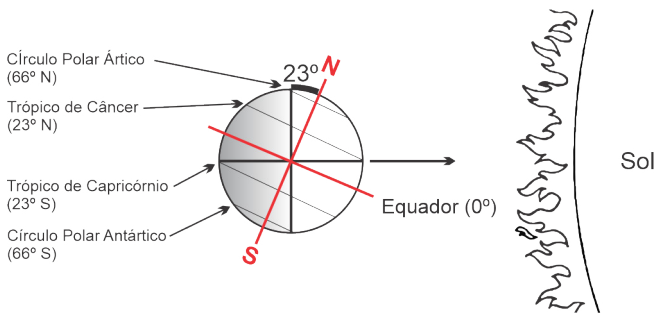
– Veja que o máximo que o Sol pode atingir a Terra num ângulo reto é até o Equador da Terra reta (plano da órbita). Tanto para o norte como para o sul desta linha, o Sol não vai atingir a superfície neste ângulo. As pessoas e objetos somente terão o Sol no Zênite até esta linha. Observação que pode e deve ser vista na encenação do modelo de translação em sala de aula.

– Depois desta compreensão, trace um círculo em torno da Terra partindo do Equador da Terra reta (plano da órbita). Pois esse círculo, traçado tanto no Norte como no Sul da Terra, dará origem aos Trópicos. Vejam, os Trópicos têm o porquê de seus graus e têm o como de seus limites.



– Da mesma forma, faça com os Círculos Polares. Imagine um ponto sobre a superfície da Terra exatamente no encontro do eixo que divide a Terra reta com a extremidade do desenho em cada um dos hemisférios. Ao fazer isso, perceberá que se traçar um círculo a partir desse ponto estará desenhando os Círculos Polares e a distância deles até o eixo reto da Terra será de aproximadamente  $23^\circ$  e meio. Se o Equador da Terra começa com o grau zero, o polo terá  $90^\circ$ ; se reduzirmos estes  $23^\circ$  e meio da inclinação dos  $90^\circ$ , teremos a medida dos Círculos Polares,  $66^\circ$  e meio.<sup>2</sup>

2 Acesso à animação organizada pela aluna Gabrielle Bezerra da Silva, na disciplina de Geografia Escolar II do curso de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (segundo semestre de 2021): Youtube: <https://youtu.be/-58nGB-l-XI>;



A partir desse entendimento, muitas outras concepções poderão derivar:

- Quanto ao dia e à noite polar: até onde no globo ocorrem e por quê?

- Como estas características podem definir os climas no mundo?

- Qual é a importância das Coordenadas Geográficas para compreender contextos econômicos e humanos?

- O que a produção agrícola tem a ver com este conhecimento?

- Como as relações de exploração históricas estão também atreladas em função de condições naturais?

- Qual é a relação entre os fusos horários, compreendendo-os como maneira de organizar as sociedades, a partir da forma da Terra?

- O que todos estes modelos têm a ver com a organização dos seres humanos?

Ao significarmos estes dois modelos, estamos intencionando dizer que precisamos, enquanto professores,

---

Drive: <https://drive.google.com/file/d/1-4deekQ-iq7YbTIF8w94iNt-eCt58GM/view?usp=sharing>

compreender muito bem as concepções que existem por trás de cada modelo. Ao concebermos a existência dos mesmos, estamos evitando o reducionismo que estão representando. Se reproduzirmos, certamente em poucos dias cairão no vazio. Estamos dizendo que é importante sabermos os motivos que nos levam a trabalhar os objetos do conhecimento da Geografia, primeiro nos convencendo para depois convencer os nossos alunos. Outro ponto importante é que a própria Geografia precisa ser interdisciplinar, os objetos do conhecimento são derivados e derivam uns dos outros. Mesmo que nos manuais didáticos estejam separados, não podemos fazer o mesmo em nossos cotidianos.

Uma inquietação que nos faz pensar relaciona-se à forma/modelos como os objetos do conhecimento da Geografia estão divididos por anos escolares. Não é interessante esquartejar o mundo para estudá-los. Não há como em anos separados estudarmos lugares estanques. Cada local está em interlocução com muitos e estes muitos em conexão com o local da escola. Não há como estudar os acontecimentos naturais ou econômicos do norte da Rússia, por exemplo, sem pensarmos no norte do Canadá. Não há como estudarmos a Bacia Hidrográfica da Amazônia sem entendermos a Bacia Hidrográfica do Congo, na África.

Estes pensamentos articulados e imbricados nos levam a um raciocínio mais apurado do espaço. Como se nada acontece por acaso, como se os objetos da Geografia, distribuídos no espaço, não estão naqueles lugares pelo motivo de uma divindade assim ter desejado. Muitos dos acontecimentos mundiais são agendados com antecedência, pois isso deve importar a alguém e tudo pode e deve ser explicado.

Não podemos esquecer que eventos geopolíticos estão relacionados diretamente com situações e localizações geográficas. Que a luta ferrenha por territórios envolve, quase

sempre, questões de cunho natural, como a existência de petróleo e gás, de rios e boas terras para cultivo. Não é à toa que a China briga pelo Tibete; que a Rússia massacra a Ucrânia; que os Estados Unidos estão sempre em alerta com os acontecimentos no Oriente Médio; que a China conquista a África. Enfim, não é por acaso que muitas periferias estão definhando, pois não valem a pena nesta estrutura globalizada e (des)organizada do mundo em que vivemos. Muitos países não têm estratégias geopolíticas de localização e não têm recursos naturais atrativos. Por isso, são silenciados e, conseqüentemente, massacrados pelo esquecimento.

Na seqüência, apresentamos outros objetos do conhecimento da Geografia que podem auxiliar os estudantes em uma leitura mais reflexiva e consciente do espaço geográfico, porém muitas vezes são reproduzidos com pouco ou nulo entendimento.

Os mapas...

– Sempre que pensamos em Geografia nos vêm à mente os mapas. Realmente, eles são elementos fundamentais para entendermos locais que talvez nunca possamos estar de forma presencial, como também locais conhecidos, próximos e nossos lugares. Os mapas nos trazem espaços ausentes e nos fazem imaginar cotidianos diversos. Um professor de Geografia deve ter por hábito carregar mapas para a sala de aula, independente do assunto trabalhado no momento. Praticamente todos os assuntos cabem dentro de um mapa e, quando não cabem, não raro há uma pergunta de algum estudante que precise ser mostrada nos mapas.

– Os mapas são textos e como textos devem ser lidos, interpretados e intertextualizados. Não há motivos para fazer nossos estudantes colorirem mapas, ou até mesmo utilizarem papel transparente para reproduzi-los. Nem todos têm

habilidade para a pintura ou para o desenho, mesmo que seja por cópia e, definitivamente, não há propósito para isso. A leitura se dá pela análise de sua legenda, que comunica intencionalidades e muito conhecimento. A partir da legenda sabemos o que temos em determinados espaços e mais, por que os objetos geográficos estão ali e não em outro local. As leituras de mapas podem nos ajudar na produção de textos. Ao observar os mapas, os estudantes são capazes de construir um conjunto de relações, como localização, extensão, distribuição, correlação, entre outras. Por exemplo, com a legenda podemos entender onde estão os principais climas do Brasil e o porquê estão nesses lugares, bem como a relação desses climas com o lugar de vivência dos estudantes. Um mapa pode ser interpretado quando o estudante compreende as invisibilidades do espaço representado. Fazendo uma analogia com um texto, são as informações implícitas. A interpretação se dá, por exemplo, quando o estudante estabelece relações entre os elementos representados no mapa. Ao observarmos o mapa de clima, pode-se indagar de que maneira um clima quente e muito úmido pode estar próximo de um semiárido? Que elementos e fatores são responsáveis pela distribuição dos climas? Quanto à intertextualidade, podemos exemplificar com a relação entre vários mapas, de preferência com a mesma escala. Naquela localização existe uma interlocução entre o clima, a vegetação, a exploração econômica, os desgastes ambientais, a urbanização, entre outros. O mapa nos permite viajar não só como turistas, mas como cientistas, descobrindo e desvelando as entrelinhas presentes no espaço.

– Outra importância do mapa é a sua própria organização cartográfica. Estamos habituados a enxergar o mapa na vertical, sempre com o Oceano Atlântico no centro e a Europa, Estados Unidos, Canadá e Ásia na sua parte superior. Parece interessante desconstruir esta concepção espacial,

não porque está errada, mas porque não coincide com a representação ideal de quem se localiza no Hemisfério Sul da Terra. O estudante, de tanto olhar o mapa sob esse ponto de vista, relaciona com facilidade o Norte da Terra como a parte superior e o Sul como a parte inferior.

Uma atividade interessante que propicia a reflexão dos estudantes é a solicitação de que eles representem o mapa a partir do seu ponto de vista. Na sequência, descrevemos como pode ser realizada essa atividade para qualquer ano/série escolar com o objetivo de descentrar a percepção cartográfica dos alunos:

1 – Os estudantes dispostos em círculo, com um globo no centro.

2 – Cada estudante recebe uma folha de papel em branco e no centro do papel desenha ou escreve o nome do país, oceano, ou continente que está imediatamente em sua direção ao olhar para o globo. Um estudante pode estar com a Índia em sua frente, o outro com o Oceano Pacífico e outro, por exemplo, poderá estar com a África.

3 – A partir dessa indicação, os estudantes precisam escrever em que local localizam-se os outros continentes, oceanos e/ou alguns países. Dessa forma, eles constroem um mapa pelo ponto de vista que lhes cabe. Para orientá-los, pode-se colocar um mapa do mundo político no chão. O aluno consegue, assim, relacionar a representação plana com a presença de todos os continentes e oceanos e a representação do globo em que aparece somente o seu ponto de vista.

4 – Após essas construções, o professor coloca todas as representações uma ao lado da outra e considera-se que os mapas são construídos pela intencionalidade de quem os cria, rompendo com a ideia de que somente uma representação é a verdadeira.



5 – Para variar essa atividade, pode-se solicitar que os estudantes coloquem no centro do papel e na parte superior (no mesmo lugar da Europa num mapa convencional) o lugar onde moram, ou um dos polos, ou ainda um local para onde queiram viajar. Sempre acompanhados por considerações registradas em seus materiais. Nessa atividade também devem distribuir os continentes e oceanos, tendo o lugar do aluno em destaque.

Outra atividade simples, mas de grande valia, relacionada à leitura de mapas, descrevemos a seguir:

1. Os alunos, distribuídos em grupos, recebem um mapa por grupo com um determinado tema, sempre com a mesma escala. Por exemplo: mapa do Brasil Físico – Político – Econômico (agricultura, extrativismo, indústria...), entre outros;
2. Cada grupo realiza uma leitura do mapa recebido, indicando localizações, acontecimentos, relações... (Ex.: o clima equatorial localiza-se no Norte e Noroeste do país, tem grande extensão e apresenta...);
3. Após a realização da leitura e produção, os textos são trocados entre os grupos, sem a presença do mapa que os originou;
4. Cada grupo recebe um mapa “mudo” do Brasil, de mesma escala de todos os outros mapas, juntamente com o texto escrito por um dos grupos;
5. Ao ler o texto provindo da interpretação de outros colegas, o grupo deve completar o mapa que está em branco, ou seja, “mudo”;
6. Na sequência, outros textos são trocados, resultantes de leituras de outras temáticas, e os alunos devem continuar a completar o mesmo mapa com as outras informações

provindas dos outros grupos. Um mesmo mapa com informações sobrepostas;

7. Ao final, um mesmo grupo tem no mapa o conjunto de informações das mais diversas temáticas. Com este arranjo complexo, eles devem exercer a intertextualidade, ou seja, no mesmo lugar temos vários elementos geográficos imbricados e inter-relacionados;
8. Desta forma, percebe-se o quanto podemos, a partir da leitura de mapas, construir a ideia relacional dos objetos geográficos. O mapa é vivo e dinâmico, depende de como vamos olhá-lo e interpretá-lo. Veja que ao final, juntamente com um determinado clima, temos certo tipo de produção, organização social e até mesmo concentração populacional e violência.

A orientação...

– É muito comum, assim como nos mapas, a rosa dos ventos estar direcionada com o Norte na parte superior e o Sul na parte inferior, de forma fixa e imutável, provocando um modelo permanente na cabeça dos nossos estudantes. Desde os anos iniciais, os livros assim explicitam e, na maioria das vezes, os professores assim a reproduzem. Essa imagem pode provocar equívocos para o raciocínio geográfico voltado à localização. É comum as pessoas dizerem: vamos subir para o Nordeste quando estão na Região Sul, ou descer para Santa Catarina quando estão em São Paulo.

– Outro equívoco construído a partir deste objeto do conhecimento é considerar permanentemente o lado Norte da orientação na frente do corpo, o Sul atrás, o Leste à direita e o Oeste à esquerda. Esse fato se dá, principalmente, pelas aulas em que se propõe direcionar o braço direito para onde o Sol nasce e a partir desse ponto encontrar os outros. Quando o estudante precisa se localizar num mapa, para encontrar

locais em alguma cidade, não tendo o Sol como referência, não consegue, pois não desenvolveu a capacidade de utilizar a rosa dos ventos em situações vivenciadas a partir de pontos de vistas diversos.

Uma atividade que propicia a reflexão dos alunos pode ser realizada da seguinte forma:

1 – Trabalhar junto aos alunos a lateralidade, para que desenvolvam a consciência corporal. A direita e a esquerda deles mesmos, do outro, no sentido espelhado, e também dos objetos. Este trabalho é importante para que o estudante construa a sua própria hipótese de orientação e não reproduza um modelo já preestabelecido. A consciência corporal é indispensável para a consciência da localização e orientação;

2 – Orientar a própria sala de aula a partir do Sol ou de outro meio. Solicitar que os estudantes se orientem, sem, necessariamente, colocar o braço direito para o Leste. Um estudante pode estar com a frente para o Leste, outro com as costas e assim por diante. Dessa forma: quem está de frente para o Leste está de costas para o Oeste [...] quem está com o lado esquerdo para o Leste está com o Norte nas costas. A partir desta construção em sala de aula, os estudantes desenvolvem a sua própria rosa dos ventos, colocando na parte superior, na vertical, o ponto que está, naquele momento, em sua frente. Teremos então diferentes construções. Alguns estarão com o Sul na parte da frente, outros o Leste, outros o Oeste e ainda alguns terão o Norte. Esse fato ocorre porque a orientação está balizada em uma situação em que os alunos, espalhados pela sala, não colocarão o braço direito para o Leste – movimento mecânico, sem consciência corporal, e, sim, será o seu corpo naquele momento que definirá, juntamente com a orientação da sala, os pontos da sua rosa dos ventos;

3 – Após essa atividade, o professor pode colocar o mapa na parede, acompanhando cada rosa dos ventos construída. Esse mapa poderá estar com o Sul, Oeste, Leste ou Norte na parte superior, dependendo da orientação de cada aluno ou grupos de alunos. Lembre-se de que uma das propostas da atividade é que os alunos indiquem na rosa dos ventos qual ponto deve estar destacado, no caso o que está em sua frente. Ao demonstrar o mapa na vertical, cada ponto em destaque deve ocupar a parte superior;

4 – Os estudantes repararão que o mapa somente pode ser lido de forma mais fácil, ou seja, com as letras em posição correta, se estiver com o Norte na parte superior, concluindo assim que o autor deste mapa teve o seu ponto de vista o lado Norte da Terra;

5 – A orientação a partir desse raciocínio pode ser aplicada no espaço de vivência dos estudantes, que poderá ser com simulações em que tenham que utilizar as referências para se movimentar. Por exemplo, ao se colocar a Leste de um colega, reconhecer que ao mesmo tempo em que alguém está a Leste de um colega poderá estar a Norte de outro e assim por diante.

Para as crianças, ainda nos anos iniciais, sempre é recomendado utilizar o mapa no plano para não construir equívocos de que uma parte fica em cima e outra embaixo. Geralmente estas crianças, após terem internalizado esse modelo, ainda são condicionadas a colocar o braço direito onde o Sol nasce. Se forem orientadas a isso, mesmo sem o Sol, independente das posições, sempre pensarão que o Leste estará na direita e o Norte na frente.

Outra análise também pode ser interessante se considerarmos algumas possibilidades que oportunizem os estudantes a pensar:

1 – Ao considerarmos que não conseguimos enxergar a Estrela Polar e que ela aparece somente no Hemisfério Norte, não sendo vista no Hemisfério Sul, por estar abaixo do nosso horizonte, podemos pensar que o Norte está abaixo de nós. Ou seja, do nosso ponto de vista, num mapa na vertical, o Polo Sul estará em cima e o Polo Norte embaixo;

2 – Outra experiência que pode ser realizada é propor ao estudante que reflita sobre a possibilidade de escavar embaixo dos seus pés. Do outro lado da Terra, na direção dos seus pés (embaixo), encontra-se o Hemisfério Norte e Leste. Portanto, do ponto de vista de quem está no Sul, o Norte está na parte inferior do Planeta.

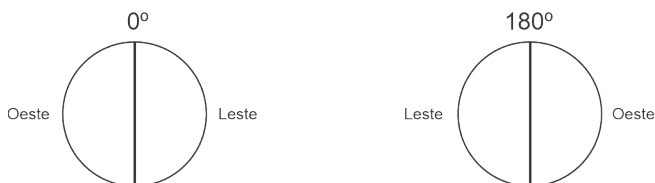
E os fusos horários...

Uma das grandes dificuldades de nossos alunos refere-se ao entendimento dos fusos horários. Quanto a isso, são interessantes algumas reflexões:

1 – A relação entre a organização astronômica e social dos fusos horários. Nesse caso, a compreensão histórica se faz necessária, antes mesmo da percepção matemática;

2 – A ideia do aumento das horas em relação ao lado direito ou ao Hemisfério Oriental. Nesse caso, percebam que as horas continuam a aumentar para o lado Oeste, pois a Terra segue com seu movimento rotacional, o que faz com que este aumento não represente uma confusão para a sociedade civil, é justamente a mudança de dia na longitude de  $180^\circ$ , na Linha Internacional da Data (LID). Se esse fato não for desvendado, os alunos continuarão a dizer que as horas aumentam para a direita ou Leste e diminuem para a esquerda ou Oeste. Para o professor, essa informação poderá beirar a obviedade. Contudo, para o aluno não é tão simples assim;

2 – A ideia de que não há a orientação espelhada da Terra em relação ao Meridiano de  $180^\circ$ . É prudente mostrar aos alunos que, se olharmos a Terra pelo Meridiano de Greenwich, à nossa direita fica o Leste e à nossa esquerda fica o Oeste. Ao olharmos pelo antimeridiano de Greenwich, em  $180^\circ$ , vemos o contrário. O Leste estará à nossa esquerda e o Oeste à nossa direita. Esse fato é muito importante para explicar a função da LID. Os dias não mudam por uma questão do imaginário, mas, sim, por uma questão matemática e social;



3 – A ideia de que a hora solar é a mesma da hora legal. Por muitas vezes, há a confusão entre estes tempos – o solar e o legal. A observação cotidiana se faz interessante, ou seja, compreender que o lugar do aluno tem um meridiano específico e, a partir desse meridiano, é possível constatar qual é a sua hora solar e qual é a sua hora legal. A hora legal está relacionada ao fuso horário a que o meridiano pertence e a hora solar pode ser mais adiantada ou mais atrasada da hora legal, depende da posição do lugar do aluno em relação ao meridiano central do fuso. Sabendo, por exemplo, que cada grau longitudinal equivale a 4 minutos, se um lugar fica a  $51^\circ$  Oeste, estará a  $6^\circ$  distante do meridiano central do fuso, que é  $45^\circ$ . Nesse caso, a diferença entre a hora legal e a solar será de 24 minutos; como o lugar desse aluno está a Oeste do meridiano central do fuso, que é  $45^\circ$  Oeste, terá 24 minutos a menos da hora do relógio;

4 – A compreensão de que no mesmo meridiano, ao mesmo tempo, tem-se luminosidade diferente. Nesse sentido, também se faz interessante perceber a diferença no ambiente quanto à luminosidade, dependendo da latitude. Num mesmo meridiano, às 17 horas pode estar escuro em um determinado local e claro em outro. Isso pode ocorrer se no primeiro caso o local estiver em altas latitudes e no segundo, em baixas latitudes.

Este conjunto de ideias e movimentos até aqui descritos é de uma complexa simplicidade. As intenções em escrever provêm das angústias reparadas junto aos nossos alunos da universidade. Se eles as têm, certamente muitos de vocês, leitores, também as carregam. Nada fácil...

## **CONSIDERAÇÕES SOBRE AS APRENDIZAGENS RELACIONAIS**

A escrita deste capítulo foi um desafio, porque por muitas vezes não se consideram estes objetos do conhecimento como um caminho para compreender outros e até mesmo a própria realidade dos alunos. Ao mesmo tempo, esta escrita nos deu certo alívio, pois nos incomodamos com a forma como os modelos estão estampados nos livros didáticos, sabendo que se tornam a única chance para que o aluno se descentre, sendo que essa chance se dissipa pelo reducionismo de suas explicações.

Este texto trouxe algumas escolhas para discussão. Temos muitas outras que nos trazem dúvidas e nos desviam da zona de conforto. Em algum momento esperamos trocar mais experiências e talvez encontrá-los para uma boa conversa.

Nada simples ensinar o que não se aprendeu. Por muitas vezes, os estagiários nos perguntam: Por que não aprendemos assim? Nunca vimos isso, desta forma [...]. Parece-nos que

as licenciaturas, em relação a outros cursos de graduação, ainda estão deslocadas demasiadamente do seu principal objetivo. Dificilmente ouvimos um profissional da saúde ou das ciências jurídicas falar sobre o distanciamento da universidade com suas práticas. Certamente precisamos refletir mais sobre tudo isso.

Voltando a Rubem Alves da epígrafe: “Parece que, naquele tempo, as escolas estavam mais preocupadas em fazer com que os alunos decorassem palavras que com a realidade para a qual elas apontam. As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver melhor o mundo. Aprendemos palavras para melhorar os olhos.” As escolas ainda estão naquele tempo, com poucas exceções, e as palavras ainda permanecem como trunfo da memória. A tentativa com estas e outras tantas escritas, até de certa forma repetidas, é de fazer as palavras/modelos terem a serventia de desvelar o mundo e seus entendimentos. Precisamos estudar muito para romper com a ignorância normal que nos afeta. Ainda temos estrada, ah, se temos...







---

## O ENSINO DE GEOGRAFIA E A IMPORTÂNCIA DE OUTRAS LINGUAGENS

### A leveza do aprender

Viajar? Para viajar basta existir. Vou de dia para dia, como de estação para estação, no comboio do meu corpo, ou do meu destino, debruçado sobre as ruas e praças, sobre os gestos e os rostos, sempre iguais e sempre diferentes, como, afinal, as paisagens são.

Se imagino, vejo. Que mais faço eu se viajo? Só a fraqueza extrema da imaginação justifica que se tenha que deslocar para sentir. (...) Na realidade, o fim do mundo, como o princípio, é o nosso conceito de mundo. É em nós que as paisagens têm paisagem. Por isso, se as imagino, as crio; se as crio, são; se são, vejo-as como às outras. Para quê viajar? Em Madrid, em Berlim, na Pérsia, na China, nos Polos ambos, onde estaria eu senão em mim mesmo, e no tipo e gênero das minhas sensações?

*A vida é o que fazemos dela. As viagens são os viajantes. O que vemos, não é o que vemos, senão o que somos.*

(PESSOA, 1999, p. 398, excerto 451)

**C**omeçamos este capítulo com dois excertos. Um de um jovem professor, 33 anos, contratado do Estado do Rio Grande do Sul, Município de Eldorado do Sul, pertencente à Região Metropolitana de Porto Alegre, relatando um pouco de sua realidade. Reflete sobre seu presente e futuro profissional. Infelizmente, não é uma situação individual, daí sua importância. Atinge muitos milhares. Vejamos:

Concluo esta tarefa em semana de prova de mais um concurso para professor de Geografia, especificamente do município de Eldorado do Sul, região metropolitana de Porto Alegre, que pagará pouco menos de dois mil reais por uma carga horária de 20h semanais. Refletindo sobre a falta de brilho nos olhos do professorado ao desempenhar a função docente, principalmente o da escola pública de educação básica, isso pode ser quando percebemos (me coloco nesse lugar também), não só a precariedade da educação pública enquanto projeto estrutural de sociedade (entendimento de fundamental importância), mas o quanto esse projeto de (des) instrução pública nos deixa levar. Claro que a baixa remuneração influencia na qualidade de vida e isso é desestimulante, entretanto quando o professor aceita (veja bem, não estou culpabilizando uma das vítimas deste processo) esse lugar de irrelevância na sociedade, se baseando na precariedade material e na narrativa social vinda dos mesmos que empurram a educação pública para esse lugar do descaso social, quando se coloca isso em vista, aí se vai o brilho nos olhos.

A tarefa mencionada se inseria numa atividade de seu curso no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O tema era a ‘necessidade’ de manter o desejo em exercer nosso ofício – para fazê-lo melhor – e a dificuldade em manter esse desejo, quando a vida concreta empurra tantos professores para condições acinzentadas de vida. O trecho, certamente, levará cada leitor a muitos pensamentos e situações concretas.

O outro é de Lima Barreto. Escrito em 1916! Procura fugir da aridez do dia a dia e projetar um pouco de sonho em nossa ação docente, embora seu foco não seja, evidentemente, a docência e a educação pública das novas gerações. Barreto mergulha-nos num projeto iluminista que ainda seduz e motiva muitos de nós:

Parece-me que o nosso dever de escritores sinceros e honestos é deixar de lado todas as velhas regras, toda a disciplina exterior dos gêneros, e aproveitar de cada um deles o que puder e procurar, conforme a inspiração própria, para tentar reformar certas usanças,

sugerir dúvidas, levantar julgamentos adormecidos, difundir as nossas grandes e altas emoções em face do mundo e do sofrimento dos homens, para soldar, ligar a humanidade em uma maior, em que caibam todas, pela revelação das almas individuais e do que elas têm em comum e dependente entre si.

A literatura do nosso tempo vem sendo isso nas suas maiores manifestações, e possa ela realizar: pela virtude da forma, não mais a tal beleza perfeita da falecida Grécia, que já foi realizada; não mais a exaltação do amor que nunca esteve a perecer; mas a comunhão dos homens de todas as raças e classes, fazendo que todos se compreendam, na infinita dor de serem homens, e se entendam sob o açoite da vida, para maior glória e perfeição da humanidade. (BARRETO, 2021 (*Amplius*, 1916), p. 58).

Barreto é um crente, como nós. Todo educador o é. Acredita no poder das palavras para refletir e minorar as misérias da humanidade (sim, ele fala em ‘homens’ e é mister que, hoje, refinemos nossa concordância de gênero, não para parecermos ‘corretos’, mas porque linguagem é poder e omissões e silêncios muito nos educam). ‘Infinita dor’, ‘açoite da vida’ mostra claramente que, ainda que belas, as palavras, assim como o ato educativo, podem oportunizar a reflexão sobre a existência de cada um de nós e das muitas sociedades em que estamos imersos. Sim, sabemos que Literatura e Ciência operam com mecanismos diferentes, mas não vamos aqui discutir isso. Faltar-nos-ia conhecimento. No máximo nos daria (?) ‘razões’ e nossa busca maior é manter o desejo em exercer nosso ofício. Para fazê-lo de forma a despertar o desejo de saber em quem nos ouve.

Crentes no aprimoramento do ser humano não implica uma crença teleológica de que estamos destinados à felicidade, sequer ao bem. É processo, é ação intencional e aí entra a educação. A Geografia como forma de pensar o cotidiano. ‘Cotidiano’, ‘realidade’, ‘mundo’ são palavras usadas comumente por nós em sala de aula, assim como outros conceitos, não raro dados como ‘são isso’, ‘estão aí’.

Um alerta – para quem vai desconfiar do uso da Literatura para subsidiar a ‘ciência’ Geografia:

Conceitos são de origem humana, ou seja, nós impomos uma estrutura ao mundo por meio desses conceitos, e que nós não retiramos esses conceitos do próprio mundo, como uma descrição difundida nos faz crer. Ainda que não seja possível impor toda e qualquer estrutura ao mundo, é certo que mais de uma é possível. (HOYNINGEN-HUENE, 2014, p. 77).

Ou seja, é ilusão acharmos que nossa racionalidade vai nos tirar das garrafas que nos contêm. Isso não é uma descrença na ciência, mas quer evitar um messianismo que não raro confunde nossas crenças com a ‘análise crítica’ do mundo a partir de nossa visão ‘crítica’ numa espécie de raciocínio tautológico onde tomamos nossas aulas como claras, atrativas e... críticas.

Neste capítulo, procuraremos aproximar a Geografia Escolar de outras áreas e linguagens. Sem fazermos hierarquias de importância ou afirmarmos as especificidades de cada área. Às vezes, é bom borrar as fronteiras disciplinares, pois o conhecimento pode ser construído quando busca/faz relações com diversas linguagens e disciplinas. Isso não quer dizer que o conhecimento específico/disciplinar é desimportante. Afinal, se somos licenciados em Geografia, em Matemática, em Química etc. é porque há áreas de conhecimento com longa tradição de discussão. Tampouco, deixar de lado os temas tradicionalmente abordados em nossas aulas e livros didáticos. As ideias aqui expostas não servem de guia para uma docência segura, mas querem apoiar o leitor no pensar sua prática e propor pontes de diálogo com seus alunos. Buscando a professoralidade ‘*levedensa*’, isto é, leva na forma, mas densa na reflexão. Buscar parceiro/as de jornada, porque sozinhos os motivos para desanimar não são poucos. Só a razão e o conhecimento não bastam.

“É a educação, e não a tecnologia, que vai assegurar o futuro da literatura” (PUCHNER, 2019, p. 384). Se usamos aqui a literatura não é porque ela é ‘bela’ ou ‘educativa’, mas porque a educação escolarizada continuará se valendo dos escritos dos que nos antecederam para colocar as velhas e inevitáveis perguntas existenciais: “de onde viemos?”, “quem somos?” e “para onde vamos?”. Seja qual for o meio pelo qual teremos acesso ao que foi escrito, a palavra escrita estará onipresente nos processos educativos. Vivemos tempos de mega-aceleração; microtextos lidos às pressas numa tela de celular, no meio de outros afazeres, quando não andando na rua! Um ‘post’ de 2-3 linhas num aplicativo (*Twitter*, *Instagram*, escolha o seu) pode ser reproduzido num telejornal de canal aberto de televisão e pautar o jantar em nossas casas. Enquanto jantamos, continuamos conversando com familiares e lendo nossas telinhas. Ou seja, vivemos numa época de permanente *overdose* informativa. Aceleração e compactação dos espaços-tempos. Nada indica que vamos desacelerar. Não há ponto no passado a retornar com a fantasiosa ideia de que ‘no meu tempo...’ havia um espaço-tempo ideal. Onde se pode tentar diminuir o ritmo? Na escola. A escola continuará sendo um espaço-tempo em que diminuir a pressa com o conteúdo será uma oportunidade para refletir sobre o que nossos sentidos recebem. Refletir sobre a vida que levamos, seja por nossa escolha, seja por falta dela. E sabemos as dificuldades imensas para o professor diminuir o ritmo, porque tem várias turmas e/ou trabalha em mais de uma escola para fechar a carga horária. Administrar o tempo e o espaço numa escola, numa sala de aula e pensar a existência que levamos é um indigesto prato.

Em outras palavras (RICOEUR, 1988, p. 19, grifos nossos): “Existir é pensar. A reflexão é a apropriação do nosso

esforço para existir e do nosso desejo de ser através das obras que testemunham esse esforço e esse desejo.”

Uma necessária confissão. Ao citar Ricoeur, não queremos nos mostrar conhecedores de sua obra. Longe disso. Nem mostrar uma falsa erudição. Como é comum com todos nós, não raro nos deparamos com autores quase inacessíveis tamanha a complexidade de suas obras e que, no entanto, nos instigam a diminuir o ritmo. O conhecimento não é um *fast food*. Vale a lembrança de que todos os professores são e serão sempre estudantes, isto é, aqueles que se exercitam na leitura e no estudo de mestres que nos antecedem. Nos iluminam, nos ensinam, nos abrem caminhos e, ao mesmo tempo, mostram a necessária humildade da nossa ignorância. Ser ignorante não é falha, é condição humana, é não saber. Se mantemos o estudo e a abertura para diminuir este não saber, buscamos mestres que nos ajudam a avançar. Podemos lembrar Dante (*Divina Comédia*) auxiliado por Virgílio. Não tenhamos medo da lição que a ciência nos oferece: ela nos ensina, ela nos esclarece, mas também ela expande os limites da nossa ignorância. Ampliar o conhecimento e a ignorância é uma dualidade inerente ao nosso ofício.

Existir é trabalhoso. O tempo e o espaço não raro lutam contra nós. Onde colocamos nosso desejo, seja no docenciar, seja nas coisas do cotidiano? Nossa condição humana é inescapável da condição de pensarmos nossa existência (FERRY, 2018, p. 158):

Como pacificar as relações entre esses seres egoístas, preguiçosos e coléricos, mas às vezes tão amorosos, devotados e generosos que são os humanos? Esse é o problema ético político. A segunda interrogação vai mais longe: não se refere somente à paz, mas também à vida boa, isto é, ao sentido de nossa vida. (...) O que pode nos salvar dessa fatalidade, o que pode nos proporcionar uma vida boa, apesar da morte?



Desejamos entender o que ocorre conosco e no nosso entorno, ainda que saibamos dos limites de nossa capacidade, seja de entender, seja de moldar nossa vida. Esse par SER-ESTAR é nó central, seja da vida, seja da docência.

Larrosa (2018) complementa, lembrando da nossa animalidade. Sim, somos animais que podem racionalizar. Isso não garante ‘sucesso’ ou ‘paz’. Somos animais que podemos ler, falar e escrever. E que a escola é um espaço-tempo em que podemos exercitar – é um trabalho – a fala (argumentada), a leitura e a escrita. Seja lá qual for a escola do futuro – cremos que haverá escolas no futuro – uma das características inalienáveis dela é a continuidade no desenvolvimento da capacidade de ler e escrever. Este texto quer incentivar a nós, professores, das potencialidades que a leitura e a escritura têm para valorizar a expressão dos desejos e pensamentos, e, obviamente, questionarmos os espaços e sociedades que estudamos em nossas aulas. Tarefa de todos os educadores: estimular a palavra e a escrita de nossos alunos. Compartilhar as obras humanas que pensem a humanidade, frágil, contraditória, não raro absurda e irracional. A razão não nos levará ao paraíso, mas impossível abdicar dela.

A ‘educação geográfica’ é processo imanente à nossa humanidade, muito antes – ou mais importante – do que o componente curricular denominado Geografia. Manguel é nosso parceiro e nem precisa da palavra ‘Geografia’:

O lugar em que vivo me define, ao menos em parte, ao menos durante o tempo em que estou lá. A presença de um mercado ou de uma floresta, o conhecimento de certos acontecimentos ou de certos costumes, uma língua que é falada pelos que me cercam, e não outra, tudo modifica muitas de minhas ações e reações. Goethe observou: “Ninguém vagueia impune sob palmeiras e, certamente, a maneira de pensar se altera num país onde elefantes e tigres estão em casa.” A

fauna e a flora locais moldam minhas feições. Onde estou e quem sou se entrelaçam, e um questiona o outro. Depois de sair de um lugar, eu me pergunto o que agora é diferente em mim. (MANGUEL, 2016, p. 224).

Quando nos deslocamos para espacialidades que não as nossas costumeiras, é inevitável que saíamos de nós mesmos, isto é, somos impelidos a pensar nos motivos de tantas diferenças – sejam de paisagens naturais, sejam de costumes culturais – e a inevitável consequência dessas percepções nos remete a questões existenciais: o que isso tem a ver comigo? Como eu viveria aqui? O que me atrai e o que me assusta nestas diferenças? Remete ao paradoxal trecho inicial de Pessoa: onde estaria eu senão em mim mesmo? Onde eu estou e quem eu sou?

## CASAR LITERATURA E GEOGRAFIA HÁ DE GERAR BONS FRUTOS

Ao ler um livro infantil, deparo-me com este texto:

O Elefante e o caracol

*Eu acho que vou morrer*, disse o Elefante. O tempo estava frio, muito frio. O Elefante olhou com tristeza. *Morrer?*, perguntou o Caracol, que estava visitando o Elefante. *Sim*, disse o Elefante. *É isso mesmo. Eu acho que vou morrer. Como é que você sabe?*, perguntou o Caracol. *Eu sinto*, disse o Elefante. E tentou olhar de um jeito ainda mais triste. *No dedão do pé?* *Não*, disse o Elefante. *Bem dentro de mim. Ah...*, disse o Caracol. E pensou sobre algo que vem de dentro. Onde seria isso? Bem dentro do Elefante seria como dentro da Minhoca? Ou da Formiga? *Dá medo?*, perguntou finalmente o Caracol. *Não*, disse o Elefante, *é uma sensação profunda. Como se fosse viajar para muito longe e por muito tempo. Ah...*, disse o Caracol de novo. E pensou, durante um bom tempo, sobre viajar para longe. Para onde poderia ser? Será que viajar para longe era para o Elefante tão longe quanto para o Besouro?

Ficaram um pouquinho em silêncio. E o Caracol continuava pensando. Sobre morrer. E sobre o que vem de dentro. E sobre viajar para longe.

*O que você veio fazer mesmo?*, perguntou o Elefante. *Ah...*, disse o Caracol. *Nada de especial.* O Elefante ficou curioso. *Fala, vai*, disse o Elefante. *Bem...*, disse o Caracol. Ele hesitou um pouquinho. *Bem, já que você quer mesmo saber: eu vim perguntar se você vem na minha festa de aniversário. Mas agora que você vai morrer, não dá.* *Ah...*, disse o Elefante, *ah...*, ele olhou de repente, um pouco menos triste. Então abaixou sua tromba até bem perto do Caracol e cochichou: *Talvez, Caracol, talvez eu espere ainda um pouquinho antes de morrer. Até depois da sua festa...* (DE KOCKERE; VERPLANCKE, 2007, p. 6-7).

O excerto, num primeiro momento, soa extenso. Ao relê-lo, vejo-o curto diante de tão belas possibilidades. A central, a reiterar aqui, pois já escrevemos sobre isso anteriormente (KAERCHER, APUD REGO, 2007; KAERCHER, APUD REGO, 2011): É IMPOSSÍVEL DOCENCIAR SEM SE EXISTENCIAR, OU SEJA, NUNCA ‘apenas’ lecionamos um componente curricular e seus ‘conteúdos’. Junto com esses, até mais marcantes para nossos alunos, mostramos e construímos visões de mundo carregadas de valores e opiniões. Visões, não raro, sequer claras para nós. Comumente opiniões nem tão baseadas na ciência. Ou seja, todos estamos imersos dentro de garrafas que limitam/moldam nossas visões de mundo. É inevitável: a limitação de nossos conhecimentos e a particularidade de nossas leituras de mundo. Expô-las e ouvir a dos alunos parece plenamente possível de entrelaçar com os assuntos/conteúdos/habilidades discutidos em aula.

Tarefa da escola, do/as professore/as, da educação?  
Ampliar nossa visão de mundo.

A cultura começa com a substituição do horizonte das evidências familiares por um horizonte de pensamento cujos elementos contraditórios, atestados por documentos escritos, obrigam o

sujeito pensante a deixar o universo imediato para se situar entre a pluralidade dos universos possíveis. (GUSDORF, 2003, p. 223).

Sem entrar aqui na polêmica do ‘começa a cultura’ (claro que a família da criança já é ambiente da cultura!), cabe ressaltar a inevitável contradição da escola. Arrancar a criança do seio familiar para mostrar outros mundos, outras culturas, outros valores. Ampliar a visão de mundo. Sim, uma violência simbólica – é o mundo dos adultos, do conhecimento escolar – para os infantes, mas, ao mesmo tempo, o que possibilita o crescimento da capacidade de entender e posicionar-se à luz da visão de terceiros. O Mito da Caverna do velho Platão reaparece sem a pretensão de ‘apenas’ mostrar a ‘realidade’ para quem estava ‘preso’ às sombras ou às ‘falsidades’ dos reflexos da caverna. Sim, a escola pretende-se iluminista, mostrar e refletir sobre coisas que o educando não sabe. Mas cabe novamente o eterno movimento: com os conhecimentos que a escola propicia, podemos ter maior capacidade de fazermos a dobra sobre nós mesmos e pensar sobre nossa vida, nossas possíveis decisões acerca dos variados dilemas de nosso existir. A escola, repetimos, é um espaço-tempo – um lugar, portanto – onde é possível esta parada para pensarmos nossa vida sem a pressa que a mídia nos oferece ou sem a ‘utilidade’ imediata de o conhecimento servir para o mundo do trabalho. Com isso, queremos dizer: devagar com aqueles que pedem que a escola seja ‘útil’ e sirva para criar alunos empreendedores e flexíveis, pois isso é colocar a escola sempre a serviço da economia, da rentabilidade. Não confundir utilidade com valor.

A escola pode/deve modificar a forma de pensar de quem nela está e, ao mesmo tempo, ser modificada por quem nela “habita”. As metamorfizações se distanciam de um tempo definido, cada um no seu tempo para pensar de outra forma, se assim for necessário. A escola serve para tudo e para nada

ao mesmo tempo. Para tudo porque nos mostra a importância do básico, do ler, escrever, pensar, enxergar outro tempo e espaço, de criar e recriar. Para o nada porque não tem a obrigação de formar poetas, literatas, atletas renomados ou até mesmo músicos consagrados. A escola é tempo de experimentação, de vida, de movimento, de Sol.

Voltemos à fábula. A primeira ligação que se pode fazer com O Elefante e o Caracol? Pensar na nossa existência, nossos medos, sonhos, valores e crenças, sempre tudo no plural. Nas diversidades das culturas, seja ela aqui entendida como o vasto mundo do “Ocidente”, a “América”, “o islamismo”, seja nas microculturas dos diferentes grupos étnicos, religiosos, etários etc. As diversas juventudes que há numa cidade. É algo intrínseco e inevitável em nossas aulas. Isso não tem a pretensão – e nem o peso – de sermos filósofos em busca de essências e verdades dessas culturas ou grupos. Não! Não existe ‘essência’ no ‘japonês’, no ‘árabe’, no ‘paulista’, no ‘judeu’ etc. Apenas reconhecer que a Geografia, assim como qualquer outra ciência, vai oportunizar, por meio de seus temas e conteúdos, que os envolvidos no processo pedagógico possam pensar, discutir, propor o questionamento da sociedade em que vivem, seja sociedade aqui entendida como a família, a escola ou, em escalas menores (*sic*), a cidade, o país e o mundo.

A Geografia não pode se esquivar do básico: descrever, observar (as imagens, os sons, os cheiros, os gostos, as texturas) dos lugares. Isso é da Geografia. Mas não basta mostrar, descrever. Isso é o começo. Junto vêm as perguntas: o que você está vendo? O que você tem a dizer sobre este assunto? Por que isso acontece aqui e não em outro local? Onde isso ocorre igual (ou diferente)? Ser mulher não é uma essência. A mulher da Arábia Saudita é a mesma mulher da Suécia? Sim? Não? É os dois! Que tal buscarmos mais imagens, mais

informações? Nada contra o *Google*, pelo contrário, que mecanismo fabuloso. Há 30 anos tínhamos que ir numa biblioteca ou numa enciclopédia, nada acessíveis para a maioria das pessoas. Hoje a informação está mais acessível. Mas informação não é conhecimento. Não instaurou a democracia! A escola, os educadores podem ajudar a ampliar as perguntas e as relações. Propomos que boas perguntas e alguns bons disparadores sensoriais (alguma música, alguma foto, algum objeto) podem colocar nos alunos a vontade de descobrirem, e, uma vez instigados, trazerem e fazerem coisas interessantes. Tudo isso nos educa, nos reeduca. Amplia a nossa (pretensa?) mestria.

O básico (?) que as aulas de Geografia podem é propor que nossos alunos pensem quem eles são e em que mundo/sociedade vivem. Mundo entendido aqui como tudo que é além do meu corpo, em especial as multiplicidades de gênero, raça/etnia, classe social, crenças, ideologias, formas de ser/estar no mundo. Pensar o que nossos alunos almejam ser e que sociedade/cidade/país desejariam viver, sem termos a ilusão, obviamente, de que nossos desejos e crenças sejam fortes para criarem um mundo ideal. A escola não pode mudar o mundo, mas é um lugar onde ainda se pode pensá-lo.

Se a descrição e a observação são compatíveis com a escola, assim como ler e escrever, criar e imaginar são habilidades que a escola pode exercitar. Exemplo: que escola você tem e como seria a escola que você gostaria? Que sugestão você daria para que sua escola ficasse mais atraente em termos reflexivos – não estamos buscando uma escola ‘shopping’ – para os alunos? O que permanece e o que muda nela? Podemos trabalhar com pares: ontem-hoje; permanência-mudança; aqui-lá, e jamais levar tão à risca a separação entre História e Geografia, pois é certo que não há espaço sem História ou tempo sem Geografia. O texto do Caracol é claro ao associar

viajar ‘para longe’ e ‘por muito tempo’. Ambas dimensões coexistem.

Defender a inutilidade ‘imediate’ – para evitar que a escola esteja sempre e apenas subsidiária do mundo do adulto, do mundo produtivo/útil – dos conhecimentos escolares (MAASCHELEIN; SIMONS, 2013).

Algumas possíveis ligações do texto citado com a Geografia. A mais claramente ‘geográfica’ é a pergunta ‘onde?’. Onde estamos? Onde acontece(u) tal fato? O ‘onde’ é a pergunta geográfica central. E seu imediato: por que aí? E seus desdobramentos: e se fosse em outro lugar? Advogamos que a localização dos fatos e gentes é muito mais do que uma coordenada matemática/geodésica (latitude, longitude, altitude). Estar e ser são pares indissociáveis. Estou (localização) vai dizer muito de quem sou. O ser mulher no meio de 20 homens desconhecidos ou ser a mesma mulher no meio de sua família é relacionado com o local onde estou. Um flamenguista no meio da torcida do Flamengo é um ser diferente se estiver (uniformizado?) na torcida do Fluminense! Um pequeno contrabando: quanta Geografia pode haver nos nomes dos lugares/coisas. Fluminense, habitante do rio... Aliás, você já se perguntou onde estão os indígenas que deram origem a tantos nomes de lugares em nosso País? Goitacazes, Ipanema, Anhangabaú, Itaquera, Itaquaquecetuba e tantos etc. E os “São”, “Santa”, “Santo” que nominam tantas cidades e lugares estão no lugar de que(m)? A lição dada no ensino fundamental ‘o Brasil é composto pela união de três raças; o indígena, o negro e o branco’ parece ser uma ‘verdade’ parcial, pois esse ‘encontro’ não se deu amigavelmente. O que isso tem a ver com o Brasil de hoje? Talvez possamos entender no passado – isso não é apenas História – a enorme dificuldade com que milhões de pardos/negros/indígenas vivam em condições que beiram a miserabilidade e que o

tema das políticas de mitigação dessas desigualdades seja tão combatido, inclusive com argumentos de que se trataria de ‘racismo inverso’!

Volto ao Caracol: outro ponto ‘geográfico’ são as dimensões topológicas que estão não só na nossa linguagem, mas na forma de nos relacionarmos cotidianamente com o mundo: perto-longe, aqui-lá, dentro-fora, embaixo-em cima etc. São muito mais do que referências geométricas. Basta pensar na diferença que faz a frase: a bomba estourou AQUI ou a bomba estourou LÁ. Ou ainda: a bomba estourou aqui dentro (ou aqui em cima). Escrevemos num domingo de abril de 2022, época em que o noticiário nos inunda com os relatos pavorosos da Guerra na Ucrânia. Podemos trazer outro ponto interessante do texto: a questão das escalas (o perto/longe para o Elefante é o mesmo do que para o Besouro? A Guerra na Ucrânia não está acontecendo perto – eu moro em Porto Alegre –, mas, ao mesmo tempo, é impossível não pensar o SE (e se fosse na minha cidade?). Outro SE possível é: se esta guerra não fosse tão aparente na mídia, eu daria a ela a mesma importância do que outras guerras que ocorrem AGORA no mundo, mas são pouco noticiadas? Não se quer fazer o *ranking* dos horrores esquecidos, mas o ditado “o que não é visto (ou falado) não é lembrado” não é apenas uma verdade incômoda. É uma metáfora altamente geográfica, pois ver/perceber/mostrar/descrever são habilidades e sensibilidades mentais das quais a Geografia é dependente. Evitar – ou mostrar – fatos ou temas é algo que a toda hora a escola faz. A toda hora temos que selecionar o que entra e o que não entra (dentro/fora, outro par topológico, espacial) em nossas aulas.

Somos tomados e redirecionados pelo oculto. A escola é um conjunto de currículos ocultos de professores, de componentes curriculares, de gestores... O que nos constrói



ocultamente é justamente o que reaparece na existência. A maneira como trabalhamos a Geografia nas escolas depende muito de quem somos e de onde viemos. Se somos mulheres, homens, idosos ou jovens, se temos dificuldades financeiras ou se somos abastados. Dessa forma, a necessidade da reflexão sobre o quê e o porquê este ou outro assunto faz parte de nossas aulas. A Geografia, a todo o momento, fala do outro: outros países, povos, religiões, culturas, níveis de desenvolvimento tecnológico e econômico. Ou seja, obrigado, Geografia, porque você me permite SER OUTRO, sair de mim mesmo.

Uma aula de Geografia em que tentamos mostrar as relações do ‘perto’ com o ‘longe’, mostrar a relação das escalas é mais dinâmica e atrativa do que a aula que apenas fica numa escala, seja ela a minha cidade, seja outro continente. O efeito sanfona da Geografia (aproximar, relacionar) o perto com o longe é uma habilidade que potencializa a aula. Não é fácil. Embora possamos repetir o mantra ‘tudo se relaciona com tudo’, corremos o risco de manter a dispersão temática excessiva e/ou a Geografia como um almanaque de curiosidades, a Geografia Pastel de Vento.

Exercitar o ato de perguntar. A curiosidade. O ato pedagógico que traz perguntas interessantes aos alunos, ou seja, perguntas abertas em que eles, de fato, possam se manifestar e testar respostas/hipóteses. As perguntas podem facilitar sobremaneira a relação do tema abordado com o mundo extra-classe. Um alerta: não, nem tudo é Geografia. Nem tudo é interessante ou atrai a atenção do aluno, menos ainda a... Geografia. A crença de que a Geografia é ‘superlegal’ é nossa. Para que outros pensem ou sintam isso, temos que trabalhar com intencionalidade, clareza e observação/escuta atentas.

Pensar múltiplas escalas e temas existenciais é um desafio incontornável a uma prática que procure valorizar a capacidade reflexiva de nossos alunos. Não há tema simples.

Muitas vezes pode ocorrer uma megassimplificação, sobretudo se isolamos de forma muito fragmentada o mundo, por exemplo, compartimentando em demasia a Geografia (humana, física, econômica, política etc). Atrair o interesse do aluno não é tarefa apenas de nós, professore/as, mas também é nossa tarefa. Não por ‘bondade’, talvez o oposto: por egoísmo. Ter a atenção dos alunos para que nos ouçam com interesse, afinal, falar para as paredes é algo que desestimula o docenciar. Se puder fazer algo para incentivar essa escuta e essa interação, EU vou me motivar. Aqui não cabe medir com uma régua o quanto cada um dos sujeitos envolvidos no processo educativo ‘deve’ fazer ou ‘deve’ evitar, mas constatar o óbvio: o central do processo educativo é a RELAÇÃO professor-aluno. O professor pode muito pouco, mas esse pouco não é NADA DESPREZÍVEL. Pode trazer temas envolventes. Pode fazer uma abordagem instigante. O mestre estudou e sabe coisas interessantes que o aluno não sabe.

Desenvolver a capacidade de observação e de descrição do mundo sensível – aquele captado pelos sentidos. Ampliar a capacidade de olhar com atenção para o que nos cerca. Na rua, mesmo no carro, o que vemos/ouvimos/lemos nas mídias, é inegável que somos permanentemente expostos a um número enorme de estímulos sonoros/visuais. Podemos ajudar as novas gerações a selecionar e interpretar o que chega até eles. Grupos de *whatsApp* atingem de forma ultrarrápida milhares de pessoas, personalidades da mídia têm milhões de seguidores, famosos ‘instantâneos’ influenciam a pauta do que se discute em nossas casas – enquanto isso ficamos felizes porque dissertações ou teses são baixadas por dezenas, quiçá poucas centenas de leitores. Fugir de dualismos simplórios do tipo ‘tradicional’ ou ‘crítico’, ‘moderno’ ou... (crie você o dualismo), onde tendemos a binarizar demasiadamente os fenômenos abordados. Valorizemos habilidades e aparatos

que estarão e estão por muito tempo nas escolas: um quadro-negro – às vezes ele é verde ou branco –, o caderno de notas dos alunos, a observação atenta de mapas são nossos aliados. Organizemos o uso dessas ‘velhas’ tecnologias.

A leitura, e o que ela propicia, a imaginação, pode nos ajudar sobremaneira no exercício da Geografia, pois em nossas aulas é muito mais comum falarmos de espaços que não conhecemos do que o oposto, espaços por nós conhecidos. Vejamos:

Antonio José Bolívar também chegou até a mesa. *Você sabe ler?, perguntaram-lhe. Não me lembro. Vamos ver o que diz aqui?*

Aproximou-se, desconfiado, o rosto no papel que lhe estendiam, e assombrou-se de ser capaz de decifrar os signos obscuros. *O senhor senhor – can-di-da-to-candidato. Você tem direito a voto, sabia? Direito a quê? A voto. Ao sufrágio universal e secreto. A escolher democraticamente entre os três candidatos que aspiram à primeira magistratura. Entende? Nem uma palavra. Quanto me custa este direito? Nada, homem. Não é à toa que é um direito. E em quem tenho que votar? Em quem haveria de ser? Em sua excelência, o candidato do povo.*

Antonio José Bolívar votou no eleito e, em troca do exercício do seu direito, recebeu uma garrafa de aguardente. Sabia ler.

Foi a descoberta mais importante de sua vida. Sabia ler. Era possuidor do antídoto contra o peçonhento veneno da velhice. Sabia ler. Mas não tinha o que ler. (SEPÚLVEDA, s/d, p. 41).

Na p. 46, o personagem vai para um povoado maior (na Amazônia Equatorial) e conversa com o dentista, apreciador da leitura. Vejamos:

Durante a travessia, Antonio conversou com o Dr. Rubicundo e contou-lhe as razões de sua viagem. O dentista o escutava. *Mas, homem, se queria dispor de alguns livros, por que não me fez a encomenda deles antes? Com certeza em Guayaquil eu os teria conseguido. Obrigado, doutor. O caso é que ainda não sei que livros quero ler. Mas quando souber lhe cobrarei a oferta.*

El Dorado não era, de modo algum, uma cidade grande. Tinha umas cem casas, a maioria delas alinhadas de frente para o rio, e sua importância residia no quartel de polícia, num par de escritórios do governo, numa igreja e numa escola pública pouco procurada. Para Antonio Bolívar, depois de quarenta anos sem abandonar a selva, era regressar ao mundo enorme que um dia conhecera.

O dentista lhe apresentou a única pessoa capaz de ajudá-lo em seus propósitos, a professora da escola, e conseguiu que o velho pernoitasse no recinto escolar, uma enorme construção de bambu provida de cozinha, em troca de ajudar nas tarefas domésticas e na confecção de um herbário.

A professora lhe mostrou a biblioteca. Emocionou-se ao ver tanto livro junto. A professora possuía uns cinquenta volumes ordenados num armário de tábuas e ele se entregou à prazerosa tarefa de folheá-los com a ajuda da lupa recém-adquirida. Foram cinco meses, durante os quais formou e poliu suas preferências de leitor, ao mesmo tempo em que se enchia de dúvidas e respostas. (...) Depois de muito examinar toda a biblioteca, encontrou aquele que realmente desejava (livros de amor). Neles, os personagens sofriam e se misturavam a felicidade com os sofrimentos de um modo tão belo que a lente se embaçava de lágrimas, Antonio preferia não pensar, deixando os poços da memória abertos, para preenchê-los com as alegrias e tormentos de amores maiores que o tempo. (SEPÚLVEDA, idem, p. 46-47, parêntese meu).

A descrição da situação facilmente atrai o leitor para o local. A fascinação de Antonio diante da biblioteca. A singeleza da escola. Penso: por que ela seria ‘pouco procurada’? Como fazer das escolas lugares ‘de atração’? Os livros, amigos que nos trazem respostas e perguntas, num ciclo virtuoso de conhecer. A leitura que provoca emoções e acende a curiosidade e a imaginação. Poderíamos nós, valendo-nos dos livros, chegar a esse clímax? Seria maravilhoso. A importância da professora como ponte entre os livros e os alunos/leitores! Como estimular o interesse pela leitura? A sugestão que damos é singela: você, professor, tem seus livros marcantes. Que tal lermos alguns trechos para nossos alunos? Não precisa todo livro ‘ensinar’ Geografia. Não, basta que estimule a

imaginação. Que desperte o desejo pelo belo. Ouvidos atentos serão o suficiente para atrair viagens imaginárias por outros espaços e tempos.

Ajudar a imaginar cenários outros. Cada um de nós é limitado por nossas condições concretas de vida. A imaginação não necessita de muito.

Um jovem de 14 anos, de classe baixa, morador de Recife, pode estar muito ‘longe’ de um jovem morador de Recife de classe alta. E este morador jovem de Recife, de classe alta, pode estar muito ‘perto’ de um jovem morador de classe alta de Curitiba. Não vamos entrar nos detalhes de ‘definir’ o que é classe ‘alta’ ou ‘baixa’, pois a discussão é ampla e foge do nosso objetivo. Possibilita pensar no ‘perto-longe’ que não se traduz em distância métrica/quilométrica.

Imaginar tampouco é sinônimo de mera divagação, fuga da realidade ou ocupação lúdica. O contrário. É fonte para estimular perguntas e futuras investigações: como vivem os habitantes de... (escolha aí um Estado do Brasil ou país do mundo)? O que eles têm em comum comigo? O que têm de diferente? Todos nós somos humanos, mas isso diz tão pouco. Todos nós temos as mesmas necessidades (comer, beber, vestir, morar, transportar, lazer etc), mas como as satisfazemos? Todos nós temos crenças, medos, temores. Como lidamos com nossos mundos simbólicos e culturais tão distintos? Voltamos ao exercício, seja da descrição, seja da imaginação; seja do próximo, seja do distante. A *internet* é um mundo fabuloso de imagem e informação que pode nos ajudar a pensar os espaços, presentes e/ou ausentes.

Um minuto, envelope existencial e a Geografia da Existência.

A Filosofia deveria deixar de ser considerada como disciplina para se tornar motora e guia do ato de ensinar a viver. Ela deveria

voltar a ser socrática, ou seja, suscitar incessantemente diálogo e debate. Ela deveria voltar a ser aristotélica, ou seja, colocar em ciclo (enciclopedar) os conhecimentos adquiridos e as ignorâncias descobertas por nossos tempos. Ela deve voltar a ser platônica, ou seja, questionar-se sobre as aparências da realidade. Ela deve voltar a ser pré-socrática e lucreciana, ao interrogar o mundo sob a luz e a obscuridade da cosmologia moderna. (MORIN, 2015, p. 39).

Propomos trocar a palavra ‘Filosofia’ por ‘Geografia’. Podemos propor a troca do ‘devemos’ por algo menos diretivo, ‘podemos’. Humildade. Não queremos ser ‘modelos’ ou prescritores. Propositores, sim. Aprendemos a pensar com a cabeça dos outros, pois muitos educaram gerações anteriores. O conhecimento não começa do zero. Ter bons mestres, bons livros. Pontos de orientação e bases que nos ajudam a ver e a ir mais longe.

Uma proposta que se enquadra na Geografia do Custo Zero (GCZ) e é possível de ser feita em qualquer turma é o “Minuto”. Escolhemos um aluno por aula para que fale de um livro marcante. Pode ser uma música, um site, um quadro, uma foto marcante! Não precisa ser de Geografia. Não é para fazer o resumo do livro. Basta contextualizar autor e época em que foi escrito. O mais importante é dizer: por que este livro é marcante para você? Por que esse livro lhe desacomodou? Se escolhermos mais de um aluno por aula – o que é possível em aulas de graduação, que, no geral, duram todo um turno –, podemos pedir-lhes que falem de uma pessoa que eles consideram ‘monstra’, muito importante para sua formação. Pode ser pessoa famosa ou anônima, viva ou falecida, mas NÃO pode ser familiar nem Deus/Jesus/Alá/Maomé/Buda, ou seja, figuras do contexto divino. A ideia é convidar o aluno a trazer seu universo para a sala de aula e assim propiciar que a turma e o professor conheçam mais a diversidade cultural e social do grupo. Não é para se avaliar como um trabalho escolar. Cabe ao professor trazer o que se

relata para a Geografia, o que, às vezes, é muito fácil, outras não. Não importa. O que podemos dizer, com certeza, é que o minuto atrai. É improvável que o aluno fale somente do livro ou da pessoa (poderia ser também um assunto livre). Sempre haverá valores éticos e simbólicos ricos para potencializar a interação professor-aluno e oxigenar com a Geografia da Existência (GE). Sabemos que isso pode se estender além dos 60 segundos. Que os alunos levem um pouco de nossas aulas junto de si indo para casa. Uma aula boa não seria aquela que ultrapassa o tempo e o espaço da aula na escola? Fica como uma marca. Fiel à etimologia: ensinar é inserir marcas.

Já a atividade do “Envelope existencial” é praticada comumente numa primeira aula em substituição a uma atividade bem comum nesta ocasião: a apresentação de cada um para o grupo. Quer evitar aquela apresentação em que apenas – por compreensível timidez – dizemos nosso nome e alguma informação de nossa origem geográfica/familiar e do nosso trabalho.

Colocam-se em um envelope algumas perguntas que mesclam questões ‘geográficas’ com outras mais embarçosamente ‘pessoais’. A lista possível é a que segue. Substituí-las é recomendável, conforme seu grupo de alunos. Não há hierarquia entre elas:

1. Você pratica sua religião? (não é dizer se crê em Deus)
2. Cite um lugar muito bonito que você já conheceu e o motivo dessa beleza.
3. O jovem é alienado? (o que é um jovem?)
4. Em que cidade seus pais nasceram?
5. Você gosta de ser brasileiro? Por quê? O que lhe agrada ou desagrada mais no Brasil?
6. Que dica você daria para sua escola ficar mais legal já neste semestre? (não no aspecto somente material/físico)
7. Qual a sua expectativa para o ano/semestre escolar? (sugestão viável)

8. Que tipo de música você prefere?
9. Qual seu maior medo?
10. Que país você prioriza conhecer de fato? O que você está fazendo para atingir esse objetivo? (é só um país)
11. Quando você se sente feliz?
12. Qual seu lazer favorito? (o principal, não uma lista)
13. Que pergunta você fará para seus alunos hoje? Que pergunta você faria agora para mim, o/a professor/a?

O modo de operacionalizar é simples: tira-se uma pergunta do envelope e escolhe um aluno para responder. Após, este pode pedir para um outro colega responder. Pode-se sugerir: alguém mais quer responder?

A experiência mostra que a atividade ‘dá liga’. Os alunos participam. As respostas vão muito além das perguntas. Revelam muito do que os alunos pensam, pois, em geral, as perguntas, por serem ‘abertas’, provocam reflexões ampliadas.

Atividade semelhante foi sugerida no capítulo 2, porém com variabilidades de indagações e lugares. Dialogar com a diversidade dos alunos. Perceba, professor, a nossa intencionalidade em conhecer nossos alunos para além de seus nomes. Aliás, os seus nomes nem foram escolhidos por eles, como a música que gostam ou os seus sonhos. A partir desse conhecimento abrimos possibilidades para que imaginem uma sala de aula em outros lugares do mundo, uma mulher andando na rua em diferentes paisagens, locais, países. A Geografia nos instiga porque, ao mesmo tempo em que espacializa nossos olhares de forma global, nos traz de volta para a lugarização, pois as pessoas no mundo têm cotidianos que extrapolam as páginas dos manuais didáticos. Pela Geografia, podemos contemplar as existências e melhor compreendê-las.

Jader nos instiga: E, se todo o espaço é uma relação interespaçial, o que nos resta agora? A resposta é simples: a não indiferença (LOPES, 2021, p. 162).



## E na continuidade:

As educadoras e as crianças decidiram fazer um trabalho e desenvolver um projeto com a temática (plantas carnívoras), levantaram o que desejavam saber e o que já sabiam sobre esse assunto. Muitas perguntas surgiram. É incrível como as crianças nos levam para determinadas questões sobre as quais provavelmente nunca pensaríamos. Como fogem das clássicas questões canônicas das obras didáticas e acadêmicas. (LOPES, 2021, p. 174).

A esse processo de interação, estimulada e estimulante, entre professor e alunos, podemos denominar **espiral ascendente do conhecimento**. Não é um círculo. Não volta ao mesmo ponto para se completar. É algo, em aberto e em ascensão, que produz uma contraditória sensação de querer enfrentar a nossa ignorância com a busca de novas perguntas que são parcialmente respondidas e geram outras ignorâncias, porque simplesmente não havíamos pensado nisso e naquilo outro. Perder o controle pode não ser tão ruim, até porque ‘o controle’ é uma ilusão.

Despertar o desejo de aprender é uma boa busca. Não há caminho certo. Os nossos maiores parceiros de jornada são nossos alunos. São eles que mantêm a nossa chama de ensinar e aprender.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos esta escrita sem a intenção de direcionar suas práticas, de ensinar-lhes a “dar” aulas, até porque não as damos. Concluimos para começar muitas outras, agora partindo de cada um de vocês. Queremos retorno, sublinhados, riscos, balões de revisão. Queremos nos construir e reconstruir constantemente na interação com alunos e colegas. O que nos formam, ou nos deformam, enquanto professores são os lugares de onde viemos e por onde passamos, os alunos que se entrecruzam conosco, as pessoas que esbarramos valendo

ou não a pena, a universidade dentro e fora de nossos cursos. O professor é um profissional interessante, pois quase nenhum outro se preocupa em ensinar. Seu conhecimento é válido à medida que é repassado para as novas gerações. Não aprendemos a decifrar receitas de médicos com os próprios médicos, nem construir prédios com os próprios engenheiros, pelo contrário, nos servimos das receitas e dos prédios. Então... ser professor não é aplicar o que aprendeu, é ensinar o outro a aprender.

Esperamos buscar o encantamento em meio à desconfiança, sentimento necessário ao nos ler. Não podemos esquecer o professor de Eldorado do Sul; para ele, também dedicamos este livro, para que mantenha o brilho tão necessário para as lutas, os empoderamentos. Desejamos que nunca parem de olhar as estrelas. Rubem Alves (2014, p. 133) escreve uma mensagem para todos nós professores:

Havia um homem apaixonado pelas estrelas. Para ver melhor as estrelas, ele inventou a luneta. Aí formou-se uma escola para estudar a sua luneta. Desmontaram a luneta. Analisaram a luneta por dentro e por fora. Observaram os seus encaixes. Mediram as suas lentes. Estudaram a sua física óptica. Sobre a luneta de ver as estrelas escreveram muitas teses de doutoramento. E muitos congressos aconteceram para analisar a luneta. Tão fascinados ficaram pela luneta que nunca olharam para as estrelas.

Despedimo-nos e os deixamos com a luneta de Rubem Alves, mas não para estudá-la, e sim, para direcionar seu olhar para o encantamento das estrelas. A luneta tem o poder de enxergar para além de nossos olhos, dos nossos limites. Vamos aproveitá-la. Nossos melhores parceiros são nossos alunos. Convidemos eles para a navegação. Não há garantia de chegarmos a ‘paraísos’, mas a travessia conjunta é muito mais instigante que aquela feita solitariamente.

## REFERÊNCIAS

---

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Um debate acerca da origem da Geografia escolar no Brasil. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 2, n. 2, p. 13-23, fev. 2014.

ALVES, Rubem. **Ostra feliz não faz pérola**. São Paulo: 2. ed. Planeta, 2014.

ANTUNES, Aracy; MENANDRO, Heloisa Fesch; PAGANELLI, Tomoko Iyda. **Estudos Sociais: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Access, 1993.

ARROYO, M. G. **Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência**. 1. reimp. Rio de Janeiro: Vozes, 2020.

BARRETO, Lima. **Contos completos**. Org. Lilia M. Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

BECKER, Bertha Koiffmann. Memorial de Concurso para Provimento do Cargo de Professor Titular no Departamento de Geografia na Universidade Federal do Rio de Janeiro. In: **Espaço Aberto**, PPGG – UFRJ, v. 3, n. 2, p. 49-82, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/EspaçoAberto/article/view/2115/1881>. Acesso em: 14 jun. 2021.

BETTO, Frei. **Por uma educação crítica e participativa**. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: Geografia – Ensino fundamental anos finais/Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da Geografia: o professor**. Ijuí: ed. Unijuí, 2013.

CARLOS, Ana F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

CASANOVA, Pablo González. **As novas ciências e as humanidades: da academia à política**. Tradução Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, 2010.

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

COPATTI, Carina; SANTOS, Leonardo Pinto dos. Tudo que é sólido desmancha no ar: o livro didático de Geografia e o espaço mentalmente projetado – tensões e relações. In: TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Ligia Beatriz; KAERCHER, Nestor André; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; COSTELLA, Roselane Zordan (Org.). **Geografia e livro didático para tecer leituras de mundo**. São Leopoldo: Oikos, 2018, p. 151-162.

COSTELLA, Roselane Zordan. Como a ambiência reflete na construção de maquetes. In: REGO, Nelson; AIGNER, Carlos; PIRES, Cláudia; Lindau Heloísa (Org.). **Um pouco do mundo cabe nas mãos: geografizando em educação o local e o global**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2003, p. 131-150.

\_\_\_\_\_. **O significado da construção do conhecimento geográfico gerado por vivências e por representações espaciais**. 2008. 202 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

\_\_\_\_\_. Ensinar o quê... para quê... quando... desafios na Geografia na contemporaneidade. In: MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Ligia Beatriz (Org.). **Ensino de Geografia no Contemporâneo: experiências e desafios**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014, p. 188-205.

\_\_\_\_\_. Para onde foi a Geografia que penso ter aprendido. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Orgs. et al.). **Movimentos no ensinar Geografia: rompendo rotações**. Porto Alegre: Evangraf, 2015, p. 29-40.

\_\_\_\_\_. Espaços ausentes e não inexistentes na Geografia escolar. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Orgs. et. Al). **Movimentos para ensinar Geografia: oscilações**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2018, p. 49-62.

\_\_\_\_\_. Espaços ausentes e não inexistentes na Geografia Escolar. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor André; COSTELLA, Roselane Zordan (Org.). **Movimentos para ensinar Geografia – oscilações**. 2. ed. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019, p. 49-61.

COSTELLA, Roselane Zordan; SANTOS, Leonardo Pinto dos. A construção do conhecimento em Jean Piaget e os mapas mentais: a leitura de alunos em diferentes realidades. In: **Revista FSA**, v. 10, n. 3, p.80-96, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www4.fsanet.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/240>. Acesso em: 11 maio de 2018.

\_\_\_\_\_. Ensinar como se lê o mundo é diferente de ensinar a ler o mundo: a construção do conhecimento geográfico. In: GIORDANI, Ana Claudia; TONINI, Ivaine Maria; COSTELLA, Roselane Zordan; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Org.). **Aprender Geografia: a vivência como metodologia**. Porto Alegre: Evangraf, 2014, p. 195-204.

CRIOLO. 4 da manhã. In: CRIOLO. **Espiral de ilusão**. São Paulo: Oloko Records, 2017, 1 CD.

DE KOCKERE, Gert, VERPLANCKE, Klaas (ilustrações). **Trocando uma idéia**. São Paulo: Brinque-Book, 2007.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FERRY, Luc. **7 maneiras de ser feliz: como viver de forma plena**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Tradução de Silva Letra. São Paulo: Editorial Estampa, 1973.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

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

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GUSDORF, Georges. **Professores para quê? Por uma pedagogia da pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOYNINGEN-HUENE, Paul. **Kuhn, Feyerabend e Incomensurabilidade: textos selecionados**. São Leopoldo (RS): Editora da UNISINOS, 2014.

JORGE DREXLER. La vida es más compleja de lo que parece. In: JORGE DREXLER. **12 segundos de oscuridad**. Madrid: Warner Music, 2006. 1 CD. Faixa 2.

KAERCHER, Nestor André. **geografiadonestor.weebly.com** (blog com muitos textos. ABA: Referência: Solo: Organizador: Convidado. Basta clicar nas capas que os textos abrem).

\_\_\_\_\_. A Geografia escolar: gigante de pés de barro comendo pastel de vento num fast food. **Terra Livre**, v. 1, 2007, p. 27-44.

\_\_\_\_\_. Falar de desejo? Não, isso não. Então falarei de colher, pasta de dente e meia. (p. 2-5). **Cadernos de Estágio**. UFRN, 2021.

KAERCHER, Nestor André; ROCKENBACH, Igor Armindo. Que revolução pode fazer uma profissão careta numa instituição ainda mais? O professor-estagiário vai a 'campo' sem ser um antropólogo. **Revista Terra Livre**, v. 2, 2019, p. 260-284.

LACOSTE, Yves. **A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LOPES, Jader. J. M. **Terreno Baldio – Um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar Geografias**. São Carlos: Pedro & João, 2021.

MAASCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MACEDO, Lino de. **Ensaio construtivistas**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MANGUEL, Alberto. **Uma história natural da curiosidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. **Do egocentrismo à descentração: a docência no ensino superior**. 2005. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MENEZES, Victória Sabbado. **Geografia escolar: as concepções teóricas e a epistemologia da prática do professor de Geografia**. 204 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MENEZES, Victória Sabbado. **“Ainda somos os mesmos e vivemos como nossos...” professores?: das narrativas (auto)biográficas docentes à ressignificação de (Geo)grafias**. 376 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2. ed. 5. reimp. São Paulo: Boitempo, 2019.

MOREIRA, Ruy. **O discurso do avesso: para a crítica da Geografia que se ensina**. São Paulo: Contexto, 2014.

MORIGI, Valter. **Cidades Educadoras – possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2016.

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

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

MORIN, Edgar. **O método II: a vida da vida**. Tradução de Marina Lobo. Porto Alegre: Sulina, 2011a.

MORIN, Edgar. **O método 6: ética**. Tradução Juremir Machado da Silva. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011b.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NIDELCOFF, María Teresa. **A escola e a compreensão da realidade**. Tradução Marina Celidônio. 21. ed., São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

ORWELL, George. **1984**. Tradução Alexandre Hubner e Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego**. Org. Richard Zenith. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Tradução Ivette Braga. 6. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1978.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A representação do espaço na criança**. Tradução de Bernardina Machado de Albuquerque. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PUCHNER, Martin. **O mundo da escrita**: como a literatura transformou a civilização. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RECLUS, Élisée. **Anarquia pela educação**. Tradução Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Hedra, 2011.

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

RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações**: ensaios de hermenêutica. Porto (Portugal); Res Editora, 1988.

ROBERTO CARLOS; ERASMO CARLOS. É preciso saber viver. In: ROBERTO CARLOS. **Roberto Carlos (álbum 1974)**. Estados Unidos: CBS, 1974. 1 CD. Faixa 6.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Leonardo Pinto dos. **A construção das relações do espaço ausente na Geografia escolar**. 2015. 196 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, UFRGS, 2015.



\_\_\_\_\_. A Geografia Escolar: o Espaço Mentalmente Projetado (EMP), a criança e o pensamento formal – uma breve introdução. In: OLIVEIRA, Tarcício Dorn de (Org.). **Educação, espaço construído e tecnologias: reflexões, desafios e perspectivas**. Curitiba: Editora CRV, 2017, v. 3. p. 37-51.

\_\_\_\_\_. **A Geografia escolar e o Espaço Mentalmente Projetado: um olhar piagetiano**. 2019. 245 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

SANTOS, Leonardo Pinto dos; COSTELLA, Roselane Zordan .Cartas para que te quero: uma experiência de leitura do Espaço Geográfico na Geografia Escolar. **Revista FSA**, Teresina, v. 15, n. 1, p. 187-202, jan./fev. 2018. Disponível em: <http://www4.fsanet.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/1500/1410>. Acesso em: 15 abr. 2018.

SANTOS, Leonardo P.; COSTELLA, Roselane Z.; MENEZES, Victória S. Formação – (auto)formação – deformação – (re)formação: necessidades de um professor. **Revista da ANPEGE**. v. 17. n. 33, p. 24-37, 2020.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2009.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. 6. ed. 2. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SEPÚLVEDA, Luis. **Um velho que lia romances de amor**. São Paulo: Ática, s/d.

SILVA, Joseli Maria. **Geografias Subversivas – discurso sobre espaço, gênero e sexualidade**. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. **Aula de Geografia e algumas crônicas**. 2. ed. Campina Grande, PB: Bagagem, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: DIFEL, 1980.

WARKEN, Marino. **Meu Primeiro dia na escola**. In: Secretaria de Educação e Cultura – Município de Arroio do Meio. Arroio do Meio: Evangraf, 2018.

WEIL, Simone. **A condição operária e outros estudos sobre a opressão**. Seleção e apresentação: Ecléia Bosi. Tradução Therezinha G. G. Langlada. 2. ed. ver. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

SOBRE O LIVRO

Formato: 14x21 cm  
Tipologia: Minion Pro  
Número de Páginas: 203  
Suporte: Físico / E-book

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS AOS AUTORES.



**C&A ALFA COMUNICAÇÃO**  
Rua Coronel Anacleto, nº 1298 – Setor Pai Eterno  
CEP 75.388-235 – Trindade/GO  
editoraalfacomunicacao@gmail.com

---

**P**ara quem decidiu ler este livro, antes de começá-lo, traga para nós, mesmo que a distância, uma lembrança sobre a escola, a sua escola. Ao lembrar-se dela, sempre trará um professor e, deste, sempre significará a forma como lhe olhou, falou, se aproximou, se preocupou e se responsabilizou. Certamente, pouco se lembrará do que ele lhe ensinou de conteúdos. O professor e suas ações ficam, os conteúdos se vão. Queira ficar na memória de seus alunos, querido leitor.