

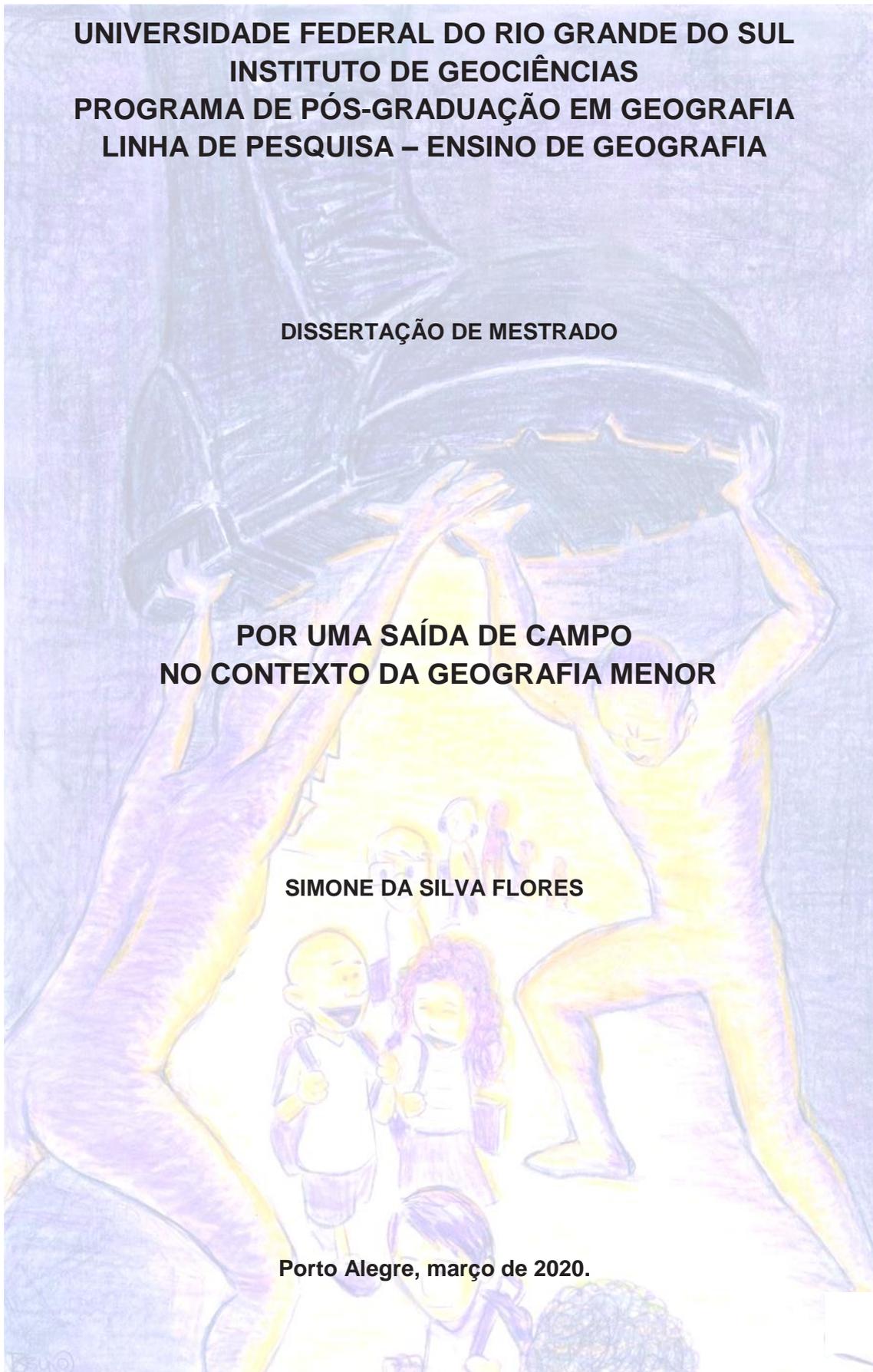
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA  
LINHA DE PESQUISA – ENSINO DE GEOGRAFIA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**POR UMA SAÍDA DE CAMPO  
NO CONTEXTO DA GEOGRAFIA MENOR**

**SIMONE DA SILVA FLORES**

**Porto Alegre, março de 2020.**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA  
LINHA DE PESQUISA – ENSINO DE GEOGRAFIA

POR UMA SAÍDA DE CAMPO  
NO CONTEXTO DA GEOGRAFIA MENOR

SIMONE DA SILVA FLORES

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivaine Maria Tonini

Banca examinadora:

Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Aldo Gonçalves de Oliveira  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Débora Schardosin Ferreira  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Élide PasiniTonetto  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lúgia Beatriz Goulart

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Porto Alegre, março de 2020.

## FICHA CATALOGRÁFICA

### CIP - Catalogação na Publicação

Flores, Simone da Silva  
POR UMA SAÍDA DE CAMPO NO CONTEXTO DA GEOGRAFIA  
MENOR / Simone da Silva Flores. -- 2020.  
107 f.  
Orientador: Ivaine Maria Tonini.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa  
de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, BR-RS,  
2020.

1. Geografia Menor. 2. Saída de campo. 3. Educação.  
4. Autonomia. 5. Coletivo. I. Tonini, Ivaine Maria,  
orient. II. Título.

## AGRADECIMENTOS

Este não é um agradecimento, mas palavras de carinho aos que representam vida pulsante no meu caminho. Aqueles que desejaram, torceram e fortaleceram o caminho dessa dissertação. Há um pedacinho de cada um nesses escritos e não poderia deixar de expressar o meu amor e carinho.

Primeiramente, a minha família, que está comigo em todas as decisões que tomo e seguram a barra quando tudo está nebuloso: à Marli Flores, a mulher que me deu a vida, ensinamentos e dona de um coração que abarca a todos, ao seu “Brasil”, apelido do pai mais amoroso que eu poderia ter, que é dono do melhor café com leite que já tomei, aos meus irmãos, Bruna Flores, irmã parceira para tudo, ama uma viagem, baita pedagoga, obrigada por nossas refeições sempre regadas a aprendizados e dilemas da educação e William Flores, o “guri” calado, que sempre intervém de forma incisiva e certa, além de aguentar nossos devaneios pedagógicos nas refeições. Gostaria de deixar registrado, aqui, o meu grande amor a minha avó Oristalina Roballo, mulher à frente do seu tempo, que é uma grande professora na área do que é ser uma mulher independente, dona de seu corpo e mente. Ao Cláudio Eurico Martins da Silva (*in memoriam*), o tio muito amado por mim, que passou por esse planeta, encheu o mundo de alegria e me ensinou a arte de sorrir sempre!

Dizem os ditados populares que os amigos são irmãos que escolhemos, sou grata a todos eles: ao Marcus Vinicius Rosa, irmão da vida, dos botecos, da conversa séria sobre racismo, sobre a vida, o irmão que sempre me acolhe. À Jardélia Sá, aquela que conheci e já me apaixonei, amiga que posso expressar os dilemas de ser mulher e negra. Ao Bruno Xavier Silveira, o Brunão, o moço da “Bonja”, aquele que compartilho meu amor pela Geografia, negritude e samba. À Ana Paula Freitas Madruga, a amiga historiadora, cheia de amizade e companheirismo. Ao Leonardo Gomes, amigo dos tempos do La Salle, que acolhe nas minhas fugas e me deu três presentes: João, Caetano e Marcela. Ao Bruno Ortiz, que cedeu seu *cartum* para a capa dessa dissertação e pelos nossos cafés. Sem vocês eu não terminaria essa dissertação.

Nessas palavras de carinho, amor e gratidão, não poderiam faltar aqueles que a Geografia me deu, mais que colegas de profissão, que nossa orientadora uniu, e que se expandiu para a vida, *GEOINDEFINIDOS*, como nós nomeamos, o grupo “mais amor” que já estive inserida, no qual sonhamos com uma educação pública de qualidade, a vida de alegria e Geografias Menores. Quero nomeá-los, pois são meus

irmãos, amigos, confidentes, aquele grupo de churrasco, leituras, praias, lagoas e carnavais: Talita Herechuk, a “mãezona diferentona”, que traz leveza na minha caminhada, a Ana Claudia Giordani, a Aninha, a mente mais brilhante e falante que conheço, a Juliana Cardoso, a moça do maracatu, da espiritualidade, que amo a presença, o Aldo Gonçalves de Oliveira, o nosso “Geomuso”, cheio de cadência e luz, a Débora Schardosin Ferreira, a moça de uma sensibilidade e arte, a Clarissa Imlau, com sua casca dourada, e Elida Pasini Tonetto, a mulher fantástica, sensacional, que me enche de orgulho. Sem apoio, palavras, sugestões, empoderamento, não haveria escrita, não haveria a professora de Geografia militante.

Agradeço à Escola Municipal de Ensino Fundamental Saint Hilaire, pela forma pulsante de existir na minha carreira, e deixo minha admiração à direção: Ângelo Barbosa, Cinara Bertuol e Maria Guida Maciel, equipe que não burocratiza, mas incentiva, aposta no nosso trabalho, constroem uma escola cheia de vida e amor. À supervisão pedagógica, principalmente à Ana Cláudia DallAgnol, que ensinou a importância de uma supervisão focada no conhecimento pedagógico, nas práticas e na autonomia dos alunos, possui um conhecimento ímpar sobre a Rede Municipal, além de apostar, incentivar, desafiar e provocar a pesquisa que aqui está. As minhas amigas e grandes colegas: Maria Gabriela Souza, Denise Lazarotto, Aline Mendes, Vanessa Pedroso e Daiane de Freitas, pelas trocas de conhecimento, trabalho coletivo, trocas afetivas e de empoderamento feminino.

Uma escola não se faz de muros, mas de pessoas, gostaria de agradecer ao Jonas Pinto dos Santos, aluno da Educação de Jovens e Adultos, que reaprendeu o caminho do aprender pelas nossas mãos, à Letícia Prates, autora da epígrafe, mulher que carrega suas lutas na cor, no corpo e na mente, que não permitiu colonizarem seu eu, a aluna que guardo imensa admiração e considero o olhar mais potente que passou pela Educação de Jovens e Adultos da escola. Não poderia deixar de agradecer à turma B31 (agora C11), os maiores contribuidores dessa pesquisa, sem a criatividade e amorosidade de vocês, não teria sentido escrever sobre educação.

Por fim, a responsável por tudo, Ivaine Maria Tonini, minha orientadora, a mulher de um coração enorme, que respeita nosso caminhar docente, não nos amarra, procura a escuta e é fonte de admiração de todos nós. Dedico essa dissertação a você, Ivaine, pois foste responsável por apresentar outra Geografia, amigos valiosos e por dar oportunidade de estar junto em todos os momentos. Obrigada!



**desconstruirestereotipos** Usar a hashtag "Parem de nos matar" não vai adiantar nada. Porque eles não vão parar enquanto não nos exterminar! E não se trata de pedir ou da forma de pedir, que eles seguem nos matando mesmo assim. Um ex-membro do partido dos Panteras Negras disse em resposta à morte de Martin Luther King: "Eles haviam matado a última chance que eu tinha de ser pacífico em relação a eles"

E desde a morte de Martin Luther King eles continuam matando friamente e nós continuamos pacíficos. Melhor do que pedir para que parem de nos matar, é fazer eles pararem, na marra, no braço. Por qualquer meio necessário. Temos que impor custos — bem Exu mesmo, que não priva do pior quem não faz o ebó — começar a fazer eles pensarem pelo menos duas vezes antes de levantar a voz para nós e cinco ao levantar a mão. Porque nem sempre será no papo que vamos resolver com racistas. Eles nos matam há mais de 500 anos! 500 anos! Então não vão ser frases de efeito que vão resolver! Vamos fazer eles pararem de nos matar! Nossas vidas importam, pra nós! Precisamos preparar nossos corpos. Estamos em guerra, sempre estivemos, e "pra quem vive na guerra a paz nunca existiu". Estamos morrendo por todos os lados e, sem preparar o corpo, nem correr de polícia a gente consegue.

(LETICIA PRATES\*, 2019)

\*Aluna da Totalidade 06 da EJA- Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Saint Hilaire

## RESUMO

O presente trabalho anseia em trazer a análise das saídas de campo no contexto da escola pública. Em meio às imposições externas vindas do meio político, que atormentam cotidianamente o profissional da educação, causando o afastamento, apatia, desistência e um rasgo em sua saúde mental. Escrever sobre educação é tecer movimentos de luta e resistência. Essas resistências estão nesta pesquisa, com o foco em atividades de saídas investigativas, que possam contribuir para as rasuras de territorialidades de alunos de periferia da cidade de Porto Alegre, essa intenção também vista como forma de (re) existir na profissão, trouxe, dentro da perspectiva da Geografia Menor, outras formas de planejar, agir, ouvir alunos e sua compreensão das saídas de campo. Antes de chegar a Geografia Menor, busquei caminhar pela estrada de uma investigação que pudesse desacostumar e convidar as saídas de campo a compor sentidos e abrir fissuras, movimentos de percepção do espaço vivido e percebido de formar, de deslocar o entendimento de mundo. Nessa cartografia de andanças, no princípio rizomático de pensar e fazer, encontrei forças na Cartografia de Deleuze & Guatarri para desenhar a trajetória dessa pesquisa. Não como um método preestabelecido, mas em uma atitude de investigação, buscando acompanhar percursos, processos de apurar os ouvidos, para perceber o que poderia vir. O que procurei fazer foi acompanhar as linhas, compreender os cruzamentos e marcar pontos de ruptura das saídas de campo. Através de assembleias ou plenárias, fomos construindo essa Geografia Menor e abrindo outras formas de pensar como a saída de campo poderia ser mais bem aproveitada pela Geografia Maior. A construção coletiva das atividades trouxe a escuta como potência de planejamento e exercício coletivo do que se aprende na escola e movimentou o papel do professor como fonte centralizadora do saber político dentro de uma sala de aula. Trabalhar de forma aberta para compreender como “toca” o aprendizado nos alunos, ainda ditos como não tão maduros, no que se refere a processos, é algo desafiador. O professor precisa estar aberto a críticas, a enfrentar o medo de ser criticado pelos alunos, discernir o que funciona e o que é necessário, além do desafio de fomentar o senso crítico das turmas. É um processo que desacomoda, move a figura de todos envolvidos. Esses fatores foram essenciais para nós, resistência, e, aqui, pesquisa, além de demonstrar um pouco do trabalho docente da Rede Municipal de Porto Alegre, em meio às pressões externas da macropolítica, e da forma de continuarmos acreditando na docência, uma fonte de rasurar realidades. Foram três saídas de campo, planejadas a partir do que estávamos trabalhando em sala de aula, sendo que na última, foram os alunos do 6º ano que organizaram a saída de campo das turmas de 5º ano. Para essas análises, utilizei três eixos: “o que se vê”, na tentativa de abarcar como planejar e executar a partir da experiência da falta d’água no bairro inserido; “o que se ouve”, o planejamento e apresentação do que se viu para organizar o que as B20s fariam, e, por fim, “o que se sente”, no qual verso sobre as dificuldades da última saída de campo. Este texto é um jardim de pensamentos em como a Geografia Menor preconiza a abertura de caminhos, no desestabilizar, abrir fraturas que permitam ao humano embrutecido respirar, reexistir. Esse jardim é regado por nós, professores e professoras de Geografia, pela urgência de florir a espacialidade de Geografias negligenciadas pela Maior, que embrutece e distancia o entendimento do espaço geográfico por aqueles que queremos tocar especialmente, os alunos.

**Palavras-chave:** Geografia Menor; Saída de campo; Educação; Autonomia; Coletivo; Militância.

## ABSTRACT

The present work aims to bring an analysis of field transfers in the context of the public school. In the midst of external impositions of the political milieu, no actor tormented daily or professionally by Education, Attempts to withdraw, apathy, giving up and tearing his mental health, writing about education and weaving movements of struggle and resistance. These resistances are in this research, focusing on research activities that can contribute to erasing the territories of students from the periphery of the city from Porto Alegre, this intention, also seen as a way to (re) exist in the profession, brought, within the perspective of Minor Geography, other ways of planning, acting, listening, students and their understanding of field trips. Before arriving at Geography Minor, I sought to walk the road of an investigation that could unaccustom and invite field trips to (de) compose senses and open cracks, movements of perception of the lived and perceived space to displace the understanding of the world. In this cartography of wanderings, in the rhizomatic principle of thinking and doing, I found strength in the Cartography of Deleuze&Guatarri to draw the trajectory of this research. Not as a pre-established method, but as an investigative attitude, seeking to follow paths, processes of listening to understand what might come. What I tried to do was follow the lines, understand the intersections and mark points of rupture in the field trips, through assemblies or plenary sessions, we were building this Minor Geography and opening up other ways of thinking about how the field trip could be better used by Geography Bigger. The collective construction of activities brought listening as a potential for collective planning and exercise of what is learned at school and moves the role of the teacher as a centralizing source of political knowledge within a classroom. Working in an open way to understand how learning “touches” students, still said to be not so mature, about processes is challenging. The teacher needs to be open to criticism, to his students' fear of criticizing him, to discern what works and what is necessary, in addition to the challenge of fostering the critical sense of the classes. It is an uncomfortable process, it moves the figure of everyone involved. These factors were essential to resist us and, here, research, in addition to demonstrating a little of the municipal teaching work of the Municipal Network of Porto Alegre amid the external pressures of the macropolitics and the way we continue to believe in teaching as a source of erasing realities. There were three field trips, planned based on what we were working on in the classroom, and the last field trip, the students of the 6° cycle year, organized the field trip of the 5°s. For these analyzes I used three axes of analysis, the first being “what you see” in an attempt to cover how to plan and execute from the experience of lack of water in the inserted neighborhood, in what is heard, the planning and presentation of what he saw himself to organize what the B20s would do, and finally, the third, in which I talk about the difficulties of the last field trip. This text is a garden of thoughts on how Minor Geography recommends opening paths, destabilizing, opening fractures that allow the brutish human to breathe, to re-exist. This garden is watered by us, Geography teachers, due to the urgency of flowering the spatiality of Geographies neglected by Maior, which stupefies and distances the understanding of geographical space by those we want to touch spatially, the students.

**Keywords:** Minor Geography; Field Outing; Education; Autonomy; Collective; Militancy.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa de Porto Alegre, 2017. ....	22
Figura 2 - Ocupações irregulares com carência de infraestrutura .....	23
Figura 3 -Via do trabalhador – Eixo principal da região e ligação metropolitana .....	24
Figura 4 - Música Pra onde eu devo ir? Vanguard ..... <b>Erro! Indicador não definido.</b>	
Figura 5 - Manifestação dos moradores do bairro Lomba do Pinheiro. ....	44
Figura 6 - Falta de água no bairro.....	44
Figura 7 - Quadro escolar com o mapa conceitual do conteúdo visto pelos 6° anos. ...	53
Figura 8 - Assembleias com a turma B31 .....	55
Figura 9 - Alunos percorrendo os espaços do DMAE.....	65
Figura 10 - Ocupando os espaços do DMAE .....	65
Figura 11 - Aguardando a palestra da visita técnica .....	65
Figura 12 - Observando a Galeria de arte do DMAE .....	65
Figura 13 - Utilizando o espaço do chafariz .....	65
Figura 14 - Registro do momento de capturação da apropriação do espaço. ....	65
Figura 15 - Alunos observando as piscinas de decantação da água.....	66
Figura 16 - Alunos observando o processo de inserção de fluor na água tratada. ....	66
Figura 17 - Observando a profundidade das piscinas de tratamento. ....	67
Figura 18 - Observando os resíduos que ficam na água antes do tratamento. ....	67
Figura 19 - Visita à Orla do Gasômetro.....	72
Figura 20 - Aluno Henrique observando a Orla e aguardando o passeio de barco. ....	73
Figura 21 - Desenho sobre o passeio de barco e a percepção da Orla.....	74
Figura 22 - A poluição do ar percebida na saída de campo. ....	75
Figura 23 - Poluição da água percebida na saída de campo.....	75
Figura 24 - Alunos planejando a saída de campo para as B20. ....	80
Figura 25 - Organização dos grupos responsáveis por cada turma de B20. ....	80
Figura 26 - Utilizando os espaços da escola para pensar o planejamento. ....	81
Figura 27 - Planejamento e ideias.....	82
Figura 28 - Organização dos painéis para apresentação às B20. ....	82
Figura 29 - Planejando brincadeiras para o dia da saída de campo.....	83
Figura 30 - Utilização de materiais para a organização.....	84

Figura 31 - Utilização de desenho para mostrar o olhar da saída de campo. ....	84
Figura 32 - Finalização dos painéis para apresentação .....	
Figura 33 - Dia da apresentação às turmas de B20. ....	86
Figura 34 - Apresentação dos painéis.....	87
Figura 35 - Apresentação sobre a forma como enxergaram a saída de campo. ....	87
Figura 36 - Dia da saída de campo. ....	88
Figura 37 - Alunos de B20 agitados na Orla do Gasômetro. ....	89
Figura 38 - Ocupação do espaço pelas B20. ....	89
Figura 39 - Registro dos poucos momentos das atividades propostas .....	90
Figura 40 - Leitura das propostas da visita ao DMAE. ....	91
Figura 41 - Assembleia da turma B31 nos jardins do DMAE.....	92

## SUMÁRIO

SAINDO A CAMPO .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
1.INICIANDO O DIÁRIO DE CLASSE – os caminhos da professora militante .....	17
2.OS CAMINHOS ATÉ A ESCOLA MILITANTE .....	19
3.GEOGRAFIA DA DIFERENÇA .....	28
3.1 PROFESSORAR E LUTAR: diário de classe .....	31
3.2 ENTRE OS PONTOS DE FUGA E OS NÓS .....	33
4.EM TORNO DE UMA GEOGRAFIA MENOR.....	38
4.1 EDUCAÇÃO MAIOR/ MENOR .....	39
4.2 Professora, a militante sim! .....	42
4.3 SOBRE CURRÍCULOS .....	45
5.ENTRE A GEOGRAFIA MAIOR E MENOR .....	50
5.1 RUMO AS PLENÁRIAS: As assembleias de Geografia.....	54
6.ACONTECIMENTOS .....	59
6.1 Saída de campo para uma Geografia Menor .....	61
6.1.1O que se vê.....	63
6.1.1.1 Visita técnica ao DMAE .....	63
6.1.1.1.1 Nova assembleia .....	68
6.2 Visita a Orla do Gasômetro .....	70
6.3 O que se ouve .....	77
6.3.1 Um desafio para exercitar o que se ouve .....	77
6.3.1 Desafiar o ouvir: Novas assembleias .....	78
6.4 O que se ouve no devir do planejamento .....	79
6.4.1 Convite às B20 – a arte de apresentar .....	86
6.5O que se sente .....	88
7. TUDO QUE CHEGA, TEM SUA PARTIDA .....	94
REFERÊNCIAS .....	98

## SAINDO A CAMPO

Ao colocar os pés em uma escola, pela primeira vez, como professora, não imaginava o tanto de afeto que tocaria o meu andar. Assustada como fui “empurrada” sem nenhuma explicação, munida apenas com os teóricos acadêmicos, com os estágios e a vontade de fazer parte dessa tal educação, fui descobrindo, ao longo desses sete anos, o que a minha presença pode causar nos alunos e em mim. A busca inquieta de dar um pequeno pedaço da Geografia, que chegou avassaladora no meu percurso pelo mundo, atravessou sonhos, afetos, encontros, lutas, alegrias e tristezas. Esse processo todo desencadeou essa pesquisa. Em meio a toda minha trajetória, essa pesquisa é um pequeno recorte das minhas práticas como docente na Educação Básica **Pública**, grifo a última palavra, pois acredito que somente sendo laica, livre e gratuita, pode transformar social e culturalmente uma sociedade. Mesmo que muitos atribuam um negativismo a Educação Pública, basta entrar em uma escola para perceber o quanto ela pulsa, está viva, cheia de saberes e fazeres. A escola não é apenas um espaço de saber, mas de socialização da vida, basta perceber que passamos nela, na fase infantil e adolescente, a maior parte de nossa existência, sem compreendermos porque estamos ali. Alguns fariam, “para ser alguém”; eu diria, “já somos quando nascemos!”.

Esse olhar para a escola, seus sabores e dissabores, me fez mergulhar na luta pela valorização da escola pública, da carreira do professor, gerando um encontro fulminante com a luta sindical, com as diretrizes, resoluções e controles. Esse encontro faz parte da minha prática, dessa pesquisa e do fazer Geografia na escola. Foi um caminho sem volta.

Freire (1987) declarou que “o caminho se faz caminhando”, ando a passos largos, firmes e aguerridos para tentar combater a opressão das políticas atuais da educação brasileira. Políticas essas, que interessa ao neoliberalismo, que se refere “a um momento (ou contexto) do capitalismo” (GIORDANI, 2019, p.2). Essas formas perversas de pensar a educação compõem as Políticas Maiores que assolam em forma de mercantilização da educação, currículos oficiais balizados no conteúdo, precarização do trabalho docente, avaliações e *rankings* de mensuração de meros conteúdos.

As imposições atormentam cotidianamente o profissional da Educação, causando o afastamento, apatia, desistência e um rasgo em sua saúde mental. Afinal, como ainda existimos? Nesse questionamento, falo desse lugar, no limite das dores que causa aos professores. Esta pesquisa tem a vontade de falar como resistimos no campo educacional e nos reinventamos para continuar existindo.

A partir desses entendimentos, encontrei a pesquisa no campo da Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze e Felix Guatarri, objetivamente, nas rotas do pensamento dos discursos sobre Literatura Menor, no qual Gallo (2008) recriou para capturar outras formas de pensar a educação, em Maior e Menor. Segundo o autor, a Educação Maior encontra-se no campo dos planos decenais, nos parâmetros, diretrizes e nas “cabeças pensantes” a serviço do poder. Já a Menor, é a revolta, a resistência às políticas impostas pela Maior. Inspirado na Educação Menor, Silvio Gallo aponta o valor coletivo para militar na produção de multiplicidades na sala de aula. Munida por essas referências, busco apresentar nesse trabalho como perambulo nessa Educação Menor.

Nessas rotas, o papel da professora de Geografia é fundamental para rasurar pensamentos que apequenam o mundo e precisam achar outras formas de pensar a Geografia escolar e contribuir para a potência de construção e reconstrução da leitura de mundo, das formas nefastas de poder que tentam controlar corpos e mentes.

Nessa teia de processos, procurei grafar a Geografia Escolar nas minhas práticas, a partir da Geografia Menor, na tentativa de trazer outras roupagens aos signos e significados da Geografia Maior para a Geografia escolar, em torno da possibilidade de criar outras relações entre a Geografia e a educação.

Nesse sentido, crio um combate – pelo espaço e pela educação – buscando “outras maneiras de habitar o mundo, de habitar aquela coisa que gostaríamos que tivesse um caráter mais vívido, mais desafiador e intrincado em nossas existências contemporâneas” (OLIVEIRA JR, 2013, p.304).

Propondo assembleias ou plenárias para sacudir a ordem da sala de aula, busquei escutar o que os alunos têm a dizer, até porque, acredito que não podemos silenciar o que nossos alunos têm a dizer sobre seus próprios processos de aprender. Na potência de escutar, compreendi que precisava rever as formas como trabalhamos a saída de campo, tão presente em nosso cotidiano da Geografia Maior. Fez-se necessário trabalhar de outras formas para criar outras potências de servir a Geografia Escolar e ao que acredito como professora.

Saindo a campo e permitindo a autonomia em decidir em quais lugares iríamos, como encaixaríamos na Geografia trabalhada em sala de aula, construí laços de afeto e de escuta essenciais para essa pesquisa.

O lugar desta pesquisa é de reflexão da sala de aula, como opero nessa dinâmica atividade, sempre dinâmica, inédita e aberta. Certamente esta pesquisa não é uma receita pronta para trabalhar as saídas de campo na escola, muito menos, uma crítica a como fazemos, mas outra forma de pensar essa ferramenta.

Nesse percurso metodológico, a saída de campo pode ser lida “por meios de diferentes lentes teóricas, possibilitando, dessa forma, uma multiplicidade de leituras e análises” (BALESTRIN e SOARES, 2014 p. 90), a pluralidade que emerge a experimentar, sem a intenção de saber aonde vai se chegar, mas se movimentar.

Tentei, sobejamente, caminhar pela estrada de uma investigação que pudesse desacostumar e convidar as Saídas de Campo a (de) comporem sentidos e abrir fissuras, movimentos de percepção do espaço vivido e percebido, de formar, de deslocar o entendimento de mundo. Nessa cartografia de andanças, no princípio rizomático de pensar e fazer, encontrei forças na Cartografia de Deleuze e Guatarri (2015), para desenhar a trajetória desta pesquisa. Não como um método preestabelecido, mas sim, em uma atitude de investigação, buscando acompanhar percursos, processos de apurar os ouvidos para perceber o que poderia vir. O que procurei fazer foi acompanhar as linhas, compreender os cruzamentos e marcar pontos de ruptura.

Andante nessas linhas, surge o objetivo central dessa dissertação, de mostrar, pela ótica da utilização de práticas pedagógicas, atividades de saídas de campo investigativas, que contribuam para as rasuras de territorialidades de alunos de periferia da cidade de Porto Alegre.

Neste sentido, os objetivos específicos são:

- Narrar o cotidiano da escola pública diante das políticas que interferem no ato de ensinar e aprender, numa perspectiva da Educação maior e Educação Menor, do professor Silvio Gallo;
- Identificar, a partir de assembleias ou plenárias com alunos, como as aulas de Geografia e suas saídas investigativas contribuem (ou não) na forma de aprender e ser no mundo;
- Possibilitar aos alunos protagonismo na escolha dos territórios/territorialidades que serão investigados;
- Promover saídas investigativas com ênfase na articulação da Geografia Maior a menor territorialidade, práticas pedagógicas e estudos investigativos;
- Analisar os conhecimentos gerados nos alunos a partir das assembleias ou plenárias e saídas investigativas.

O desejo de provocar rasuras no trabalho docente de Geografia possibilitou, aqui, compreender como alimento a vontade de ensinar. Que o leitor, ao percorrer pela escrita, consiga vislumbrar como os ataques à educação atravessam nossas práticas e construa uma maior escuta ao que precisamos falar.

Para isso, apresento essa escrita, em 6 Capítulos. No primeiro, *INICIANDO O DIÁRIO DE CLASSE – os caminhos da professora militante*, relato a minha trajetória como professora, como a construção da minha profissão chegou até este trabalho.

No segundo, *OS CAMINHOS ATÉ A ESCOLA MILITANTE*, apresento a Escola na qual a pesquisa aconteceu, com suas lindezas, geografias e problemas.

Já, em *GEOGRAFIA DA DIFERENÇA*, terceiro capítulo, escrevo sobre o referencial teórico que esteve presente em todas as práticas e escrita, além de denunciar nossas situações cotidianas de ataques a nossa docência.

No quarto capítulo, *EM TORNO DE UMA GEOGRAFIA MENOR*, apresento como os referenciais teóricos, as reflexões da rotina docente e a Política Maior afetaram a pesquisa e deram indícios de por onde prosseguir.

*ENTRE A GEOGRAFIA MAIOR E MENOR*, quinto capítulo, verso como a escuta aos alunos, o caminho de construção coletiva entre outros professores, supervisão pedagógica, direção da escola, possibilitaram a compreensão de que a pesquisa está no campo da Geografia Menor e abria espaço para as práticas de campo.

No capítulo seguinte, intitulado *ACONTECIMENTOS*, surgem as práticas de saída de campo, suas problematizações, a relação com a Geografia Maior e Menor, as interações do planejamento dos alunos, a busca de autonomia deles e suas sensações ao construir o entendimento sobre passeios de estudos.

Por fim, faço algumas considerações sobre a pesquisa, meu olhar sobre as formas afetuosas que me tocaram e sua importância em como vivo a educação.

Nesta pesquisa há um pouco de mim, dos alunos, da escola e da educação pública, espero que possa ser um instrumento de compreensão que estamos vivos, pulsantes e cheios de saberes que necessitam falar, gritar e sair dos muros das escolas. Fecho essa introdução nos versos da música de Gonzaguinha: “E Vamos À Luta” (1980), porque estamos nessa luta pela educação pública de qualidade:

*Eu acredito é na rapaziada  
Que segue em frente e segura o rojão  
Eu ponho fé é na fé da moçada  
Que não foge da fera e enfrenta o leão  
Eu vou à luta com essa juventude  
Que não corre da raia a troco de nada  
Eu vou no bloco dessa mocidade  
Que não tá na saudade e constrói  
A manhã desejada*

*Aquele que sabe que é negro  
o coro da gente  
E segura a batida da vida o ano inteiro  
Aquele que sabe o sufoco de um jogo tão duro  
E apesar dos pesares ainda se orgulha de ser brasileiro  
Aquele que sai da batalha  
Entra no botequim, pede uma cerva gelada  
E agita na mesa logo uma batucada  
Aquele que manda o pagode  
E sacode a poeira suada da luta e faz a brincadeira  
Pois o resto é besteira  
E nós estamos pelaí...  
Eu acredito é na rapaziada*

## 1. INICIANDO O DIÁRIO DE CLASSE – os caminhos da professora militante

“O que busquei e não encontrei, me tornei”  
(LEÃO, Ryane, 2018, p.23).

O “oceano” de histórias que uma professora encontra em seu caminho traz consigo “cicatrizes” que são impossíveis de não interferir no modo de ensinar. Dos sonhos da universidade à realidade da profissão, encontro a busca em tornar a sala de aula marca da minha passagem pelo planeta Terra, que não é plana (como alguns afirmam), mas cheia de sinuosidades que desacomodam o que busco, o que encontro e que tornam o caminhar ainda mais denso. Trago a professora, poetiza, militante negra, intensa, filha de Iansã Ryane Leão, na abertura, para falar de quem sou, tornei-me, nas palavras dela, identifico minhas intensidades, lutas, saberes, transbordo sem pedir desculpas. Ao buscar a educação, me tornei aquela que quer escutar e teorizar o que interfere na sala de aula, em uma conduta de afeto, falhando muitas vezes ao caminhar, porém, aprendendo a ser professora sem culpa ou peso. Acredito ser necessário fazer esse recorte na pesquisa, para apresentar a minha trajetória até aqui, pois confio que a mescla de educação, negritude, mulher, política, currículo, fazer geográfico, tornaram essa pesquisa o tom da minha prática docente.

Sou bacharel em Geografia pelo Centro Universitário La Salle, no qual trabalhei desde antes de formada, com recursos hídricos. Sempre achei que o “mosquitinho” da licenciatura não me picaria. Após cinco anos de intensos campos e relatórios, me deparei com a necessidade de complementar o bacharel com o licenciado. Assim, prestei vestibular e aqui estou: Licenciada em *Geografia* pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com especialização em: “*O Ensino de Geografia e História: saberes e fazeres na contemporaneidade.*” No decorrer deste movimento, levei o curso de licenciatura concomitante com a função de professora na Rede Pública Estadual. Com isso, o que eu lia, refletia na Universidade, sentia e utilizava na escola. Ao final do curso, já estava sacramentado, era a profissão que gostaria de exercer! Ser uma trabalhadora da educação não é uma tarefa fácil. No ensino estadual do Rio

Grande do Sul, me deparei com a desvalorização da profissão, a rota de fuga foi a aproximação com o sindicato dos professores, a central sindical e a política.

Nessa aproximação com o Centro de Professores Estaduais do Rio Grande do Sul/CPERS, sindicato dos professores, eu tive um maior contato com diretrizes, outros professores, outras escolas, outras realidades, com a luta pela valorização da educação e do profissional, e, com isto, eu pude perceber que a qualificação do trabalho docente é vital para a luta e para educação. Quanto mais me qualifico, mais tenho a necessidade de lutar pela valorização da profissão docente. Quanto maior a participação em debates, plenárias, assembleias, conhecimento de outras realidades, busca de documentos oficiais, a sala de aula, a busca de referenciais teóricos, de trocas com colegas na sala dos professores, nas formações da escola, maior o entendimento de que a sindicalista necessita da pesquisadora e esta necessita da professora. Por fim, quanto maior o acúmulo na carreira como docente, pesquisadora e sindicalista, maior a sensação de relação de interdependência entre as atividades em questão. Desta maneira, emerge a professora, a sindicalista e a pesquisadora.

A mescla de sala de aula, sindicato e pesquisa foram determinantes para o meu fazer docente. Como utilizar a Geografia como meio de reflexão e protagonismo dos alunos? Como operar nesses emaranhados de multiplicidades e diferenças?

Atualmente, sou professora na Rede Municipal de Porto Alegre, na Lomba do Pinheiro, bairro historicamente composto por pessoas de menor poder aquisitivo, onde há pouca circulação dos jovens desta região por outras localidades centrais da cidade. Esse encontro com a camada mais pobre abriu um potência de educar, gritar, lutar, professorar por eles. A luta não pode estar apenas em assembleias, atos e textos, mas no cotidiano de cada aula de Geografia, em cada planejamento, olhar e escutar.

Atualmente, não consigo separar a mulher militante, a professora da periferia, da cheia de afeto pelos alunos que passam nas salas de aula em que trabalho. Essa pesquisa é um pequeno recorte das lutas que travo e do que penso sobre a potência que a Geografia pode exercer dentro da sala de aula.

## 2. OS CAMINHOS ATÉ A ESCOLA MILITANTE



Fonte: Acervo da Autora, 2016.

“O poder da Geografia é dado pela sua capacidade de entender a realidade em que vivemos.” (SANTOS, 1998 p. 45).

De segunda-feira a sexta-feira, há um caminho que percorro com um olhar atento. Aos movimentos, cores, ao brilho do sol ao tocar o verde do Parque Saint Hilaire. Atento, também, para a lomba que percorro para chegar até a escola, que ilustro na fotografia que abre este capítulo. Observo o caminho que percorro da avenida central até a escola, muitas vezes, percorro só, em outras, com alunos ávidos por contar sobre a vida, ou, simplesmente, sobre acontecimentos escolares. Por

vezes, percorro com outros professores, momentos que trocamos algumas ideias do cotidiano escolar.

O encantamento desse caminho é a paisagem, tão destoante da realidade urbana da cidade de Porto Alegre. Ao refletir nas palavras de Milton Santos, compreendo a nossa função, enquanto professores de Geografia, de ajudar na compreensão de nossos alunos sobre como vivenciamos cotidianamente os espaços.

Diante da trajetória que escolhi como professora, sempre estive na periferia, da qual me sinto parte, por isso, pensar nesse espaço para a pesquisa, traz um pouco de quem sou e me tornei como profissional da educação. Domingues (1996) já comentava que o termo periferia foi bastante banalizado e que é um conceito difícil de encontrarmos uma definição mais pontual e consensual. De acordo com Cavalcanti (2008), no Brasil, há diversas denominações para designar as áreas com poucas condições de habitação

seja qual for o nome que se dá a essas áreas – favela, vila, mocambo, subúrbio, periferia, arrabalde - , o fato é que esses termos são utilizados para se referir a lugares cada vez mais presentes nas diversas cidades brasileiras, sobretudo médias e grandes. São lugares periféricos, segregados, marcados, estigmatizados, marginalizados, onde vivem os mais pobres, os “condenados” da cidade (p.54).

Em Porto Alegre, o termo mais amplamente difundido entre a população é o termo vila. Termos como morro e periferia não são tão utilizados em função da ocupação destes espaços serem, muitas vezes, em áreas baixas, planas, ou pelo fato de muitos estarem localizados em áreas centrais da cidade. Nesta pesquisa utilizo o termo periferia, por entender que se trata de um espaço produzido socialmente dentro da cidade, de forma excludente, com condições de moradia e infraestrutura precárias desses espaços.

Diversos autores e estudos procuraram captar o que significa o espaço da periferia. Corrêa (1986) traz a periferia como sendo a área da cidade, em termos de localização, situada nos arredores do espaço urbano. Durham (1986) acrescentou as variáveis econômicas e políticas, além de tecer considerações quanto ao modo de vida. Seabra (2004) referiu-se a pobreza geral, expressa na falta de meios materiais que suportavam a reprodução dos indivíduos com padrões mínimos de dignidade.

Nota-se o quão complexo é entender o que se configura no espaço da população menos privilegiada de infraestrutura urbana. Gamalho e Heidrich (2005) salientam que refletir sobre a periferia vai além de reduções, dados estatísticos e localização.

A partir disso, construí um entendimento sobre o que significa a periferia, pelo que eu encontro no cotidiano. A periferia é dita assim, pois está à margem dos direitos à moradia, educação, saúde e segurança na cidade. Diante disso, é fundamental pensar que a periferia é uma produção social do espaço.

Lefebvre (2006) justifica que o espaço é uma produção social feita pelo entrelaçamento das práticas espaciais, das pessoas, dos grupos sociais e de representação hegemônica.

No Brasil, a organização dos bairros das camadas mais pobres, torna esta produção cada vez mais excludente. Em Porto Alegre não é diferente. Observa-se, nos últimos anos, uma tendência de afastar a população mais pobre das áreas centrais. As políticas habitacionais e a especulação do setor imobiliário têm forçado os grupos mais pobres a sair da área central para lugares com pouca mobilidade, ou, até mesmo, para outras cidades, principalmente para os grandes balneários do nosso litoral.

Como diz Foucault (1967), deixamos de entender nossas relações pelo tempo e passamos a entender pelo espaço. O espaço no qual vivemos, que nos leva para fora de nós mesmos, no qual a erosão das nossas vidas, do nosso tempo e da nossa história se processa num contínuo, num espaço heterogêneo. Assim, mesmo o espaço tendo suas funções e classificações, o espaço não é vivenciado no vazio. O vivenciamos pelas relações.

Nas relações em Porto Alegre, percebo que as camadas mais pobres almejam pelo direito à moradia, transporte e segurança, porém, o que se vê, é uma profunda exclusão e apropriação dos seus espaços pelos discursos da classe que exerce mais gestão sobre o direito à cidade. Na atual configuração organizacional do espaço da cidade, nos deparamos com o tensionamento da cidade deste grupo e sua invisibilidade no contexto social. Sua visibilidade ocorre apenas quando a violência transcende aos perímetros das comunidades carentes.

Esse é o cotidiano de Porto Alegre e de boa parte das cidades brasileiras. De Certaeu (2009) nos desafia a pensar nesse cotidiano, nas contradições, nas tensões que ocorrem na rotina dos espaços, que trazem novas significações e (in) visibilidades. A Lomba do Pinheiro representa essa realidade. O bairro sofre com as tensões ao vivenciar a especulação imobiliária e com uma população carente, que, geograficamente, se vê muito distante do centro de Porto Alegre e das decisões gestoras sobre o espaço da cidade. Uma das peculiaridades dessa região é, justamente, a localização desvinculada da malha urbana contínua e compacta da cidade e que abrange aproximadamente 3214 hectares. (OLIVEIRA e OBERRATHER, 2010)

No mapa a seguir (Figura 1), pode-se perceber que o bairro possui uma área bastante significativa em comparação com os demais bairros.

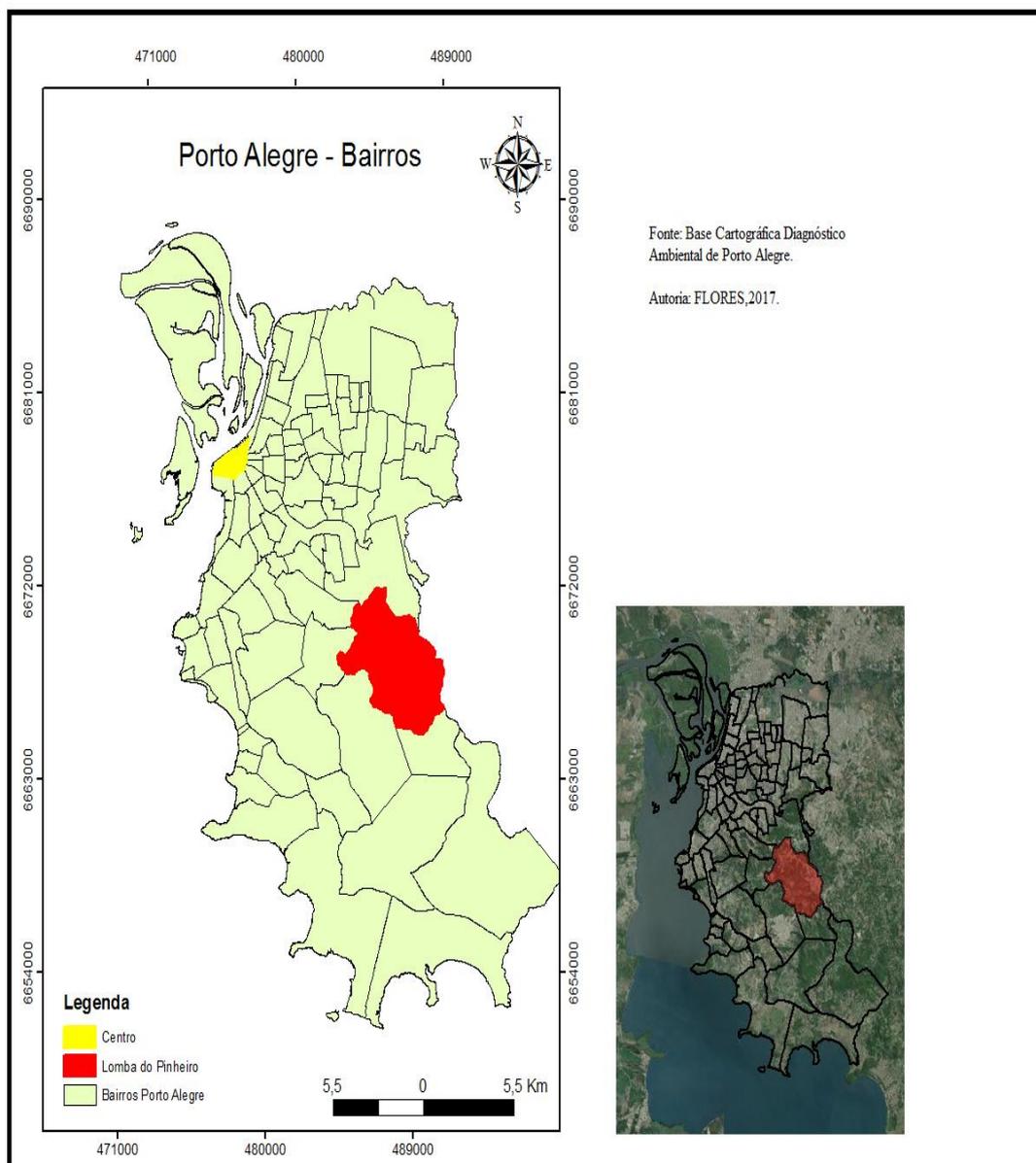


Figura 1: Mapa de Porto Alegre, 2017<sup>1</sup>.  
Fonte: FLORES,2017.

A Figura 1, ao lado do mapa, apresenta a malha urbana de Porto Alegre, na qual, os pontos mais esbranquiçados são as malhas atualizadas da Cidade de Porto Alegre no ano de 2017. Isso corrobora com as informações de Oliveira e Oberrather do ano de 2010, de que a Lomba do Pinheiro possui uma peculiar distância da malha urbana de Porto Alegre. As autoras ainda justificam que a Lomba do Pinheiro,

<sup>1</sup>Para fins didáticos o Bairro Lomba do Pinheiro encontra-se preenchido de vermelho, além do bairro Centro de amarelo para que se pudesse perceber a distância entre a Lomba do Pinheiro e o Centro da cidade.

inicialmente, servia como alternativa de moradia barata para as camadas mais pobres de Porto Alegre.

De acordo com Freire (2000), uma das características dos moradores da região da Lomba do Pinheiro é sua organização comunitária, que busca melhores condições de vida para os moradores. Desde o início de seu processo de urbanização, entre 1960 e 1970, a região luta por ruas asfaltadas, espaços culturais e infraestrutura (Figura 2).



Figura 2: Ocupações irregulares com carência de infraestrutura  
Fonte <https://rccs.revues.org/4475>, 2017.

Atualmente, as áreas localizadas nas proximidades da Avenida João de Oliveira Remião, principal acesso ao bairro, possuem boas condições de infraestrutura. Na Figura 3, a avenida, que também pode ser chamada de Via do Trabalhador.



Figura 3: Via do trabalhador – Eixo principal da região e ligação metropolitana  
Fonte: <https://rccs.revues.org/4475>, 2017.

Entretanto, ao se afastar da grande avenida e adentrar mais nas diversas vilas, ficam evidentes os problemas: de infraestrutura, de moradia, saneamento básico, espaços culturais, postos de saúde e transporte público deficitário.

Carlos (2008) salienta que a produção espacial se realiza no cotidiano das pessoas e aparece na forma da ocupação do lugar. Neste contexto, a cidade aparece como um mosaico composto pelas diversas maneiras de ocupação do seu território. Cavalcanti (2010) justifica que nos territórios urbanos existe uma forte conexão entre a produção do lugar e a cultura das pessoas que nele habitam.

Callai (2003) reafirma a importância do lugar como uma dimensão espacial importante na produção da cidade, pois o lugar é a vida cotidiana, o desejo, sentido. No que caracteriza produção, Carlos (2008) justifica que a cidade possui uma forma de produção espacial, na qual a cidade é vista como uma mercadoria, e, como tal, é o mecanismo que determina o acesso à propriedade privada e à possibilidade de pagar pela terra. Com isso, as classes de maior renda habitam as melhores áreas, sejam centrais ou não, às parcelas de menor renda restam as deterioradas ou abandonadas.

Em Porto Alegre, na construção de como é espacialmente a cidade, agrava a exclusão de pessoas de baixa renda, pois, a cada instante, têm-se mais obras que não permitem a apropriação desses sujeitos a áreas com melhores condições de habitação da cidade. Na verdade, são vários instrumentos de exclusão, como por exemplo: o direito de mobilidade no trânsito ou os poucos espaços que se tem para lazer nas áreas mais pobres. Esses instrumentos demonstram qual é o discurso dominante da

cidade, que é da camada com mais recursos financeiros, inseridos nessa cidade por todas as direções.

Raffestin (1993) argumenta que esses instrumentos se dão a partir das imagens ou representações do espaço e questiona: a delimitação de um território, o controle de pontos, de ilhas, de cidades, etc., e o traçado de rodovias, de vias, etc., não surgem de uma axiomática euclidiana traduzida em termos de relações de poder? Pensando em sistemas, o autor nos leva para os elementos do sistema territorial, e diz que, a partir das representações, os atores vão proceder à repartição das superfícies, à implantação de nós e à construção de redes. As redes, por exemplo, são produtos do capitalismo, e o território, atualmente, é o mais transformado pela ação das redes. A rede é uma imagem do poder ou, mais exatamente, do poder do ou dos atores dominantes. Claval (2010) afirma que essas redes organizam o espaço e isso acontece de forma antagônica, ou seja, criam exclusões, pois deixam sujeitos ou grupos de fora.

O mesmo autor nos afirma que as redes têm a função de garantir a comunicação, mas, na realidade, não assegura. Isso acontece em todas as cidades. Os nós também contribuem para essa realidade, ao reagrupar ou agrupar pessoas, e altera os sentidos de espaços específicos, ou seja, as tessituras. Em Porto Alegre, os condomínios residenciais, que passam a ideia da preocupação com a natureza e com isso trazer qualidade de vida para um potencial morador, esses espaços, geralmente, são em locais que não eram foco da especulação imobiliária e que ainda se conserva área verde da cidade.

Diante disso, a cidade apresenta espaços diferenciados através de equipamentos urbanos, usufruídos por populações com condições econômicas distintas. A cidade, ao produzir estes espaços, gera territórios de exclusão para alguns. Haesbaert (2004) salienta que as formas de precarização social implicam no processo de segregação, de separação, o que ele chama de reclusão territorial.

O entendimento de território de exclusão é vivenciado na Lomba do Pinheiro pela diferenciação de infraestrutura dos espaços entre a Avenida João de Oliveira Remião e as demais áreas mais afastadas desta avenida. É como se ocorresse uma “maquiagem”, para que, ao percorrer pela grande avenida, pudéssemos perceber que há boas condições de moradia no local, mas, ao adentrar nas diversas ruas, podemos visualizar as condições precárias em que a população é submetida.

podemos afirmar que os processos de reclusão territorial dos “de baixo” na pirâmide social manifesta prioritariamente a reclusão/segregação imposta pelos “de cima”, que usufruem

seletivamente dos espaços de maior amenidade, fluidez e acessibilidade (HAESBAERT, 2004 p. 45).

Deste modo, a Lomba do Pinheiro é constituída basicamente por dois territórios com diferenças nas condições de infraestrutura entre eles: um com melhores condições de moradia, o qual possui empreendimentos imobiliários residenciais em fase de construção e com um apelo mercadológico voltado para uma população de maior poder aquisitivo; o outro é caracterizado por um complexo de vilas que são demarcadas pelas paradas dos ônibus, condições ruins de infraestrutura básica e precarização das habitações. Tonini (2002) salienta que o território é visto como um lugar de habitação, como o primeiro marcador de identificação. Assim, na Lomba, existe uma variedade bastante significativa de identidades. Como a autora afirma em seu entendimento sobre o território, o significado vai além das construções físicas, dos recortes espaciais, mas “constituiu um campo de lutas e de produção cultural de significados, ancorado numa pseudo-idade geográfica” (p. 85). Para Sposito (2009), é a forma de utilização ou apreensão do ser humano sobre o território que traz a importância da territorialidade para o processo de organização do espaço.

Já Raffestin (1993) argumenta que a territorialidade é uma multidimensionalidade do vivido territorial pelos membros de uma coletividade, pela sociedade em geral. O autor argumenta que as territorialidades se dão por relações mediatizadas, em que há trocas e consumo de coisas, o que se percebe é que os grupos se agrupam por sua identidade e que sua interação cria espaços dentro da cidade, que vão gerar uma apropriação desse local, assim, uma territorialidade.

A territorialidade é a apropriação do território, enquanto espaço geográfico de apropriação identitária. Haesbaert (2009) fala sobre o território a partir de uma “perspectiva integradora”, a qual se caracteriza pela presença, tanto das dimensões ideais, simbólicas e culturais, quanto da importância que a natureza tem para a reprodução de grupos. Assim, a territorialidade pode ser vista como “a tentativa por indivíduo ou grupo, de afetar, influenciar, ou controlar pessoas, fenômenos e relações, ao delimitar e assegurar seu controle sobre certa área geográfica.” (SACK, 2011, p. 76) A territorialidade nos traz o sentido de pertencer. No sentido de “pertencimento” ou de pertencer àquilo que te pertence (SILVEIRA, 2011).

Em sala de aula, as fortes relações que transitam pelo espaço, são uma constante. É comum que os alunos expressem sentimentos negativos em relação ao seu bairro. Isso é algo complexo, pois como aumentar a escala de conhecimento geográfico, como por exemplo, Brasil, América e outros continentes, se os alunos têm sentimentos tão depreciativos sobre seu próprio lugar e muitas vezes não conhecem a

própria realidade de sua cidade, ou não conseguem se apropriar da cidade onde está inserido?

Cavalcanti (2008) argumenta que a cidade é educadora, formadora de valores, comportamentos, sinais, imagens e escrita. Ela também é um conteúdo a ser apreendido por seus habitantes. No entanto, as possibilidades de leitura mais abrangente da cidade, dependem de uma formação do cidadão. Assim, a prática da cidadania inclui a competência para fazer a leitura da cidade.

A Geografia no ambiente escolar deve contribuir para formação da cidadania, por meio da prática de construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades, e valores que ampliem a capacidade dos alunos em compreenderem o mundo em que vivem e atuam. Na escola contemporânea essa formação deve se apropriar das diversas formas de se ensinar.

Para tal, compreender a sociedade, o território e a cultura, se faz necessário e urgente nos currículos e no plano de ensino de Geografia. Em uma sociedade dita por Claval (2010), como uma transição da modernidade para a pós-modernidade, que trás a ideia de uma sociedade interconectada e rápida, é necessário construir um cidadão crítico e apropriado sobre seu próprio espaço.

Partindo da ideia de uma transição histórica, a identidade é o elemento central para afirmar ou reafirmar o espaço temporal atual. A identidade e a construção identitária se dão pela experiência humana.

Para isso, as relações sociais na pós-modernidade, implicam em uma série de reflexões de como os modos de se relacionar podem interferir no espaço geográfico e na cultura. O capitalismo influencia diretamente nessas relações atuais. Não podemos dizer que essa relação é tranquila. Ortiz (2005) afirma que a característica da modernidade é a mobilidade e que isso exige repensar a identidade cultural.



### 3. GEOGRAFIA DA DIFERENÇA

Na epígrafe que abre este capítulo, trago um trecho da obra *Tutaméia*<sup>2</sup>, de Guimarães Rosa. Diante da ideia que os óculos são dispositivos de enxergar, com eles busco movimentos de outras leituras do espaço, da cidade, da Geografia. Para isso é necessário se despir do que já está dito como posto e usar novas lentes para criar poros, para criar outras formas de leituras.

Lapoujade (2015), responsável por organizar a obra de Deleuze, faz uma leitura desses movimentos, nos quais o pensamento de Deleuze pretende com sua filosofia da diferença. Com isso, o autor justifica que são os movimentos aberrantes do seu pensamento que permitem a ruptura, a falha, os poros, fugas, (re) dobras, nós, aberturas. Movimentos esses, tão importantes para esta pesquisa.

Com isso, o capítulo visa à aproximação desta pesquisa com a Filosofia da Diferença de Deleuze (2000). Refletindo sobre a repetição e a diferença, atento às práticas em sala de aula, nas quais planejamos aulas, entramos em várias turmas e repetimos exaustivamente o planejamento, porém, percebemos que, a cada repetição, gera reações diferentes nos alunos, e, em nós, professores.

---

<sup>2</sup> “Tutaméia – Terceiras Estórias”, de João Guimarães Rosa, foi publicado originalmente em 1967, trata-se de um livro de 40 contos curtíssimos intercalados com quatro prefácios. As 'estórias' são as mais curtas da obra de João Guimarães Rosa e representam um exercício de síntese realizado com excepcional habilidade.

No sentido deleuzeano, a Filosofia da Diferença potencializa as singularidades, que são impessoais e múltiplas, abarrotadas de elementos pré-individuais (BORBA; MOURA, 2015). Pensar pela Filosofia da Diferença é buscar a ruptura, a não-representação, novas conexões.

“Diferença e Repetição”, Deleuze (2000), inspirado no tema de Eterno Retorno<sup>3</sup> de Nietzsche, traz a diferença, não como diferente em relação a algo, mas uma diferença vista a partir de si mesma. O filósofo sugere que é necessário apreender sobre a diferença. Apreender para ele significa

o aprendiz, por outro lado, eleva cada faculdade ao exercício transcendente. Ele procura fazer com que nasça na sensibilidade esta segunda potência que apreende o que só pode ser sentido. É esta a educação dos sentidos. E de uma faculdade à outra, a violência se comunica, mas compreendendo sempre o Outro no incomparável de cada uma. A partir de que signos da sensibilidade, por meio de que tesouros da memória, sob torções determinadas pelas singularidades de que Idéia será o pensamento suscitado? Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender - que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar (p. 152).

O apreender ganha certa força de potência. E, diante deste pensamento, há a necessidade de pensar as coisas a partir da sensibilidade que a faz alcançar regiões limites e desenvolver sua máxima potência, forçando, igualmente, as demais faculdades a irem até o fim do que podem e descobrirem, assim, a sua radical diferença, a sua linguagem individual.

De acordo com Lapoujade (2015), Deleuze consegue chegar a essa conclusão por se inspirar no instinto de morte de Foucault. É a morte que define o movimento forçado que percorre *Diferença e Repetição*. Um movimento de grande amplitude, que faz morrer tudo o que não é necessário para as potências da vida surgirem.

Para apreender é preciso pensar. Para Deleuze (2015), pensar sempre foi concebido como um ato guerreiro. Com isso, pensar surge como uma operação de ruptura, luta, vida. Para chegar até a ruptura é necessário criar pontos, nós, fugas, linhas. Como argumenta Machado (2009), o principal objeto da obra de Deleuze é o exercício do pensamento. Ao me deparar com essa prerrogativa, percebi que Deleuze estava na seta do alvo desta pesquisa.

Ao buscar autores que conciliassem Geografia e Filosofia da Diferença, encontrei-me nas palavras de Hasbaert (2004), que justifica que Deleuze pode ser utilizado de duas formas para a ciência geográfica. Tanto na perspectiva de suas

---

<sup>3</sup> Eterno Retorno é um conceito desenvolvido pelo filósofo Friedrich Nietzsche (1844-1900), considerado por ele próprio um dos seus pensamentos mais aterrorizadores. Deleuze e Guattari não utilizam o termo Eterno retorno. Em *Mil Platôs*, os filósofos se referem como Ritornelos e Repetições.

abordagens geográficas no interior de suas obras, quantos pelos discursos geográficos que se utilizam da filosofia de Deleuze, principalmente no que tange as discussões sobre desterritorialização do espaço.

Massey (2015), influenciada pelo pensamento de Bergson, Deleuze e Guattari, propõe construirmos uma nova imaginação do espaço, diferente das construídas pelo pensamento ocidental. A autora ainda faz uma crítica à forma como nós, geógrafos, buscamos a conceitualização do espaço a partir da representação

existe uma ideia com uma historia tão longa e renomada, que chegou a adquirir o status de panaceia indiscutível para todos os males: a ideia de que há uma associação entre o espacial e a fixação do significado. A representação – certamente a conceitualização – foi concebida como espacialização (p. 43).

Para Massey (2015), que justifica por Deleuze (2000), ao dizer que a nossa preocupação com a representação do espaço nos custa a intensidade. Cabe ressaltar que Deleuze (2000) argumenta que a representação mediatiza a diferença.

Neste emaranhado de ditos e escritos, a Geografia da Diferença, vista a partir desta pesquisa, se aproxima da Filosofia de Deleuze, por operar na multiplicidade. Onde o ponto de partida é o múltiplo na forma de apreender o espaço. Esse múltiplo, na óptica da pesquisa, propõe diversas saídas investigativas (diversos espaços) com as quais os alunos terão contato, para pensar sobre suas territorialidades e as que os circundam. Cabe ressaltar que as experiências vividas nas saídas investigativas podem facilitar a significação destes espaços, indo ao encontro do que a diferença de Deleuze se utiliza, dos sentidos para apreender. O que passo a chamar de Geografia da Diferença, se alia, então, a Deleuze, para apreender o espaço visto de uma perspectiva de dentro/fora.

Esta Geografia da Diferença utiliza-se de conceitos importantes da obra de Deleuze para buscar rupturas na apreensão desse espaço, das territorialidades. O espaço geográfico, sendo assim, torna-se mais aberto a novas criações e formas de ser pensado.

### 3.1 PROFESSORAR E LUTAR: diário de classe

“Deixe-me ir  
Preciso andar  
Vou por aí a procurar  
Rir pra não chorar”  
(CANDEIA,1976)

Antônio Candeia, grande sambista da Portela, brilhantemente escreveu: “Preciso me encontrar”, na intenção de ajudar um amigo a compreender o sentido da vida. Convoco essa canção para buscar um sentido para a inquietação do trabalho docente nesse momento atual político, e, também, para a dissertação. Nosso trabalho (docente) caminha por um processo de buscar sentido: para estar em sala de aula, para a educação e, principalmente, para escrever uma dissertação sobre.

Escrever sobre educação é tecer movimentos de luta e resistência em um universo que é: formulação e correção de provas, formação continuada, desvalorização da profissão, reuniões, pais, alunos, disputas de micro poderes etc. Ensinar, (re) inventar, pesquisar, são atos de coragem. Os caminhos trilhados por mim, muitos feitos em ziguezagues, são fundamentais para esta pesquisa.

A partir disso, a dissertação percorreu um longo caminho para ganhar sentido para a pesquisadora que aqui escreve. Foram muitas rupturas de espaço e tempo. Em muitos momentos pensei em desistir, pois, a educação vem sendo atacada de tal forma, que resistir é um ato exaustivo. Giordani (2019), ao pensar sobre os desafios da Geografia escolar, num contexto de políticas perversas, sinaliza que essas políticas atuais constituem uma agenda neoliberal, que pressiona a educação a ser um campo de mercado, o que interfere no trabalho do professor.

É nesse cenário que, em 2017, a pesquisa iniciou, especificamente nos meses de agosto e setembro, os diálogos iniciaram com o planejamento. Para o universo docente, o planejamento é algo constante, são nos momentos de planejamento que pensamos nossas ações na sala de aula, pensamos em como vamos “tocar” nossos alunos nas especificidades e no coletivo. Quanto ao coletivo na escola, Mello (2017) justifica que é a unidade mínima para a relação professor-aluno:

precisamos aprender a partilhar, operar juntos, a dialogar, a dividir. As crianças devem trabalhar juntas e os adultos devem trabalhar juntos. Trabalhar juntos significa criar laços indissociáveis de relacionamento (p.123).

O trabalho em sala de aula necessita desses laços de relacionamento para que flua as atividades propostas e, conseqüentemente, o aprendizado de cada aluno. Nesse entendimento, os diálogos com o professor regente da turma, visavam à tentativa de planejar as atividades que pudessem auxiliar na criação de vínculo entre os alunos e a pesquisadora.

Acredito que as pesquisas que são realizadas em educação devem ser pensadas a partir da contribuição e vínculo desta com os alunos. Não se faz pesquisa em educação sem alunos, professores, escolas. Para Corazza (2012), o grande problema do professor é sair da aula, até porque, antes mesmo de começar, a aula já está cheia, e tudo nela, até o próprio professor

(...) antes mesmo de o professor comece a dar sua aula, dela pode ser dito tudo, menos que se trata de “sua aula”; pois a aula está cheia, atual ou virtualmente, de dados; os quais levam o professor a dar uma aula que já está dada, antes que ele a dê(p.23).

Se a aula já esta cheia, antes de mesmo começar, essa pesquisa dita em educação, teve o cuidado nos diálogos, por enxergar que, a aula, alunos, professores, escolas, já estão cheios de: saberes, dados, provas, livros, alegrias, tristezas, cansaços. Portanto, é preciso enchê-la de atenção com o vínculo afetivo dos alunos inseridos na pesquisa, com a contribuição para a escola, seus professores e trazer um efetivo aporte, para a Universidade compreender a educação realizada dentro das escolas e convidá-la para mergulhar na defesa da educação feita na Educação Básica.

Ao expressar o cuidado, indico que o longo caminho que percorri só fez sentido quando encontrei a professora-pesquisadora na escola, nas suas lutas, no seu caminhar. Que, em muitos momentos, é como Candeia diz na canção inicial: “Rir para não chorar”. Em meados de outubro e novembro de 2017, inicia o parcelamento do salário dos professores da Rede Municipal de Porto Alegre e uma tentativa de mudança no plano de carreira, o que carregou professores da rede para uma longa greve de aproximadamente quarenta dias<sup>4</sup>.

Diante desses problemas, como pensar em planejar vínculo com alunos, pesquisa e sala de aula? Foi uma tarefa pensada e repensada diversas vezes. Isso retomou o planejamento da pesquisa. Gandine Cruz (2011) ajudou a perceber que planejar deve ajudar a decidir “o que se vai fazer” e “para que fazê-lo”, compreendi que o melhor a ser feito era aguardar a greve terminar, os caminhos que tomariam as negociações e os ânimos de professores e alunos para retomar o ano letivo.

---

<sup>4</sup>[https://www.jornaldocomercio.com/\\_conteudo/2017/10/geral/589108-municiparios-de-porto-alegre-comecam-greve-nesta-quinta.html](https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/2017/10/geral/589108-municiparios-de-porto-alegre-comecam-greve-nesta-quinta.html)

Enfrentar uma greve não é uma tarefa agradável, o senso comum acredita que são momentos de férias do trabalhador. Isso leva um peso, principalmente, ao que se refere ao trabalhador em educação. Entretanto, há muitos conflitos, pressão de corte de salário, caminhadas pela cidade para visibilizar o movimento paredista, além das pressões de pais, comunidade e colegas. Na realidade, nenhum trabalhador quer estar em greve, pois sua função é estar efetivamente no seu local de trabalho, mas as políticas nefastas obrigam a “cruzar os braços” e partir para a pressão com os governos. No universo sindical, percebo que o difícil não é entrar numa greve, mas saber como construir o final dela.

Diante do exposto, em 2017, ficou inviável qualquer planejamento e como professora da educação básica, compreendo que faz parte do nosso trabalho a frustração com o planejamento que não dá certo. Assim, a pesquisa sofreu sua primeira ruptura, mas com a intenção de achar um ponto de fuga em 2018.

### 3.2 ENTRE OS PONTOS DE FUGA E OS NÓS

Diferente é o rizoma, mapa e não decalque [...] O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 30).

Quando Deleuze e Guattari (2017) utilizam da botânica, de forma metafórica, utilizam o conceito de rizoma para buscar uma alternativa que possibilitasse reflexões mais plurais para o pensamento, fugindo assim, de uma mera reprodução. Miro o ano de 2018 como o rizoma, cheio de desvios, descontinuidades e múltiplas conexões. O ano que deveria ter a sensação de desconstrução, reconstrução ou construção da pesquisa.

A escola possui muitos desvios na construção do trabalho docente, costumamos dizer: “nenhum dia, aula ou aluno é igual”, é um espaço cheio de imprevistos e dinâmicas. As incertezas, na Rede Municipal de Porto Alegre, tornaram-se uma incomoda rotina para os professores. Sem muito diálogo da Secretaria Municipal de Educação com as escolas, o trabalho foi se desviando.

O ano de 2018 já começou tumultuado, com professores ainda exaustos da greve de 2017. A recuperação do Ano Letivo, que foi fragmentada em toda a rede, levou professores e alunos a uma recuperação de aulas em janeiro e fevereiro, meses

de um sol escaldante, típico do verão porto alegreense. Vale ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases (1996) embasa que os professores da educação Básica cumpram uma carga horária mínima anual de oitocentas horas distribuídas em duzentos dias letivos. Isso é cobrado pelos governos e judiciário, porém, esquece-se de cobrar o Estado de proporcionar uma educação com padrões mínimos de qualidade, visto que, também deveriam ser cobrados de acordo com a referida lei.

Peroni (2003) analisa que a atual política brasileira faz parte de um projeto de reforma do Estado, que tem como base, o neoliberalismo, no qual a autoria reforça que o proposto é argumentar que “não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado”. Essa maneira de colocar o Estado como defasado é uma importante política de diminuir a atuação do Estado. Essa estratégia vislumbra trazer um mercado privado para solucionar a dita crise do Estado.

A reconfiguração do papel do Estado almeja satisfazer os interesses do capitalismo, no qual torna os direitos universais – educação, saúde e cultura – pressionados e abre uma disputa sobre a lógica de qualidade do público e do privado. De acordo com Araújo (2017), a diminuição do papel do Estado e sua redefinição de relação com o privado, geram uma mudança de lógica, conceitos e procedimentos vindos do privado, tornando uma força de mercado e uma criação de “quase-mercado” de bens essenciais à sociedade.

Em consonância, a educação pública brasileira é posta como ineficaz, de péssima qualidade, pouco competitiva e de uma enorme geração de custos. Para Giordani (2019), a ação do Estado implica em transformar a educação em campo de mercado e impulsionar a participação dos reformadores empresariais dentro da educação pública

ao nos debruçarmos sobre políticas como a Lei 13.415/17 (antecedida pela Medida Provisória 746/16) ou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esses movimentos ficam mais evidentes. Afinal, todas elas foram formuladas sob a justificativa dos baixos rendimentos e da ineficiência das políticas ou dos modelos anteriores<sup>2</sup>. As “novas políticas”, portanto, desenhadas para reordenar a educação (em especial, a pública), têm uma dupla função, devidamente articuladas: capturar o campo materialmente ao mercado, e impor a esse campo a racionalidade do mercado. Este que, agora, passa a ser (defendido e) entendido como início, meio e fim da educação (p.5).

Diante desse movimento, a educação da Rede Municipal de Porto Alegre sentiu com maior vigor os efeitos da administração do Partido da Social Democracia

Brasileira (PSDB)<sup>5</sup> e do prefeito, que visa a parceria público-privado como solução para a dita crise do Estado. Nessa onda, o fomento por precarizar e adoecer os educadores da Rede, se mostrou revelador em 2018.

Já nos primeiros dias do Ano Letivo de 2018, o anúncio da perda da hora atividade, tão importante para o professor planejar, era o prenúncio de um ano muito complexo e cheio de meandros. A hora atividade é respaldada pela Lei federal 11.738/2008<sup>6</sup>, mais conhecida como Lei do Piso Salarial dos Professores, que regula e destina um terço da carga horária dos professores para o planejamento. A possibilidade de planejar fora da escola tinha como objetivo favorecer o professor a realizar com qualidade seu planejamento, visto que, muitas escolas não possuem espaço, computadores e materiais adequados para todos os professores planejarem nesse ambiente.

Um relatório elaborado pelo Vereador Alex Fraga<sup>7</sup> (2018) apontou que, as condições para um planejamento, nas escolas, estava longe de ser qualitativo, o relatório, de quarenta e duas páginas, salienta que nas cinquenta e seis escolas não há estrutura, com cadeiras insuficientes para os professores, computadores defasados, espaços compartilhados com áreas de convivência.

Fora isso, a administração municipal retirou as reuniões pedagógicas, (realizadas todas as quintas-feiras com todo o corpo docente), alegando que os alunos perdiam tempo com o professor e gerava pouca eficiência no aprendizado.

Na prática do cotidiano, vimos nosso trabalho ser comprometido com atitudes de desmonte do projeto escolar. Sala de professores amontoadas de pessoas, brigas, cansaço e sem a perspectiva de nos reunirmos para planejamento individual e, muito menos, coletivo.

Nesse contexto, marcávamos e desmarcávamos reuniões com o professor regente para desenvolver esta pesquisa, mas o momento era muito tenso, muitas conversas ficaram informais pelos corredores da escola entre uma aula e outra. Essa organização escolar dificultou o trabalho. Porém, em Junho conseguimos planejar aulas que eu pudesse participar, além disso, pude ter acesso ao planejamento anual do professor. Com o planejamento em mãos, era possível vislumbrar como a pesquisa poderia se encaixar nele e ganhar sentido para alunos e escola. No planejamento do professor era visível sua proximidade com o conceito de paisagem geográfica. A partir

---

<sup>5</sup><https://www.nexojornal.com.br/expresso/2018/02/09/O-ano-de-estreia-de-Nelson-Marchezano-comando-de-Porto-Alegre>

<sup>6</sup>[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm)

<sup>7</sup>[https://escola.camarapoa.rs.gov.br/wp-content/uploads/2018/03/Relatorio\\_Final\\_escolas.pdf](https://escola.camarapoa.rs.gov.br/wp-content/uploads/2018/03/Relatorio_Final_escolas.pdf)

disso, discutimos como poderíamos explorar saídas de campo com esse enfoque e enriquecer o debate na sala de aula.

Nesse momento, tivemos a oportunidade de discutir como nossos conhecimentos se conectavam e como nossas abordagens poderiam contribuir para olhares diferentes para a Geografia na escola. Assim, encontrei os nós perdidos do ano anterior, e planejamos que, no segundo semestre, faríamos um cronograma de aulas em conjunto e individuais.

Essas ocasiões serviram como “bolhas de respiro”, pois, em um “vendaval” de tantas conjunturas complexas, a pesquisa pode ser discutida com a escola e possibilitou certo alívio de ter a possibilidade de pensar em situações pedagógicas mais próximas aos alunos, em detrimento das políticas educacionais.

Entretanto, em julho, especificamente na tarde do décimo primeiro dia do referido mês, o governo municipal enviou, para a Câmara de Vereadores, propostas de alteração do Plano de Carreira dos Servidores<sup>8</sup>, que modificariam as licenças, a carga horária de trabalho, sistema previdenciário e regimes de convocação.

Houve grande mobilização dos servidores, que saíram às pressas dos seus locais de trabalho, rumo a Câmara de Vereadores. A movimentação foi tão expressiva, que foi acionada a Brigada Militar e houve confronto com os servidores<sup>9</sup>. Isso gerou grande desgaste nas escolas e comoção nacional, pois professores foram encurralados no banheiro e a polícia lançou *spray* de pimenta. Após esse episódio, mais uma greve eclodiu na Rede<sup>10</sup>. Essa, uma das mais longas e desgastantes que a cidade presenciou, incluía todos os servidores unificados, ou seja, professores, profissionais da saúde, engenharia, administração. Houve muitas passeatas, concentração de servidores pelo paço municipal, ocupação da prefeitura e muita tensão. Foram trinta e oito dias de muito estresse, víamos olhares e expressões de muito sofrimento, medo e, aos poucos, víamos servidores adoecerem<sup>11</sup>.

Nessa complexidade de nós, refleti muito sobre como as questões políticas influenciavam diretamente no trabalho em sala de aula, nas relações entre colegas, e passei a perder o sentido de pesquisar sobre a educação, na forma que me propunha, em realizar atividades com os alunos. Qual seria o sentido de pesquisar enquanto a carreira do professor era desmontada na Rede? Questionei qual era o sentido da

---

<sup>8</sup>[http://www.sindppd-rs.org.br/wp-content/uploads/2018/07/luta-municiparia\\_extra\\_frente-verso\\_PLs\\_16mai18\\_WEB.pdf](http://www.sindppd-rs.org.br/wp-content/uploads/2018/07/luta-municiparia_extra_frente-verso_PLs_16mai18_WEB.pdf)

<sup>9</sup><https://revistaforum.com.br/brasil/em-porto-alegre-votacao-de-projeto-na-camara-dos-vereadores-e-marcada-por-repressao-policial/>

<sup>10</sup><https://www.sul21.com.br/cidades/2018/07/apos-repressao-policial-municiparios-aprovam-greve-em-assembleia-na-camara/>

<sup>11</sup><https://www.sul21.com.br/movimentos/2018/09/municiparios-de-porto-alegre-encerram-greve-apos-38-dias/>

pesquisa em educação, em um “mar cheio de tubarões”, prontos para aniquilar os profissionais da educação.

Corazza (2013) defende que “a docência sempre foi pesquisa, e vice-versa (p.32)”, mesmo com fatores tão adversos e desanimadores, “é a condição que abre canal de uma docência que procura; logo, que cria, e que é o canal da pesquisa (pagina 93).” E essa relação, entre pesquisar e professorar, tem um papel fundamental na resistência contra o desmonte e privatização da educação.

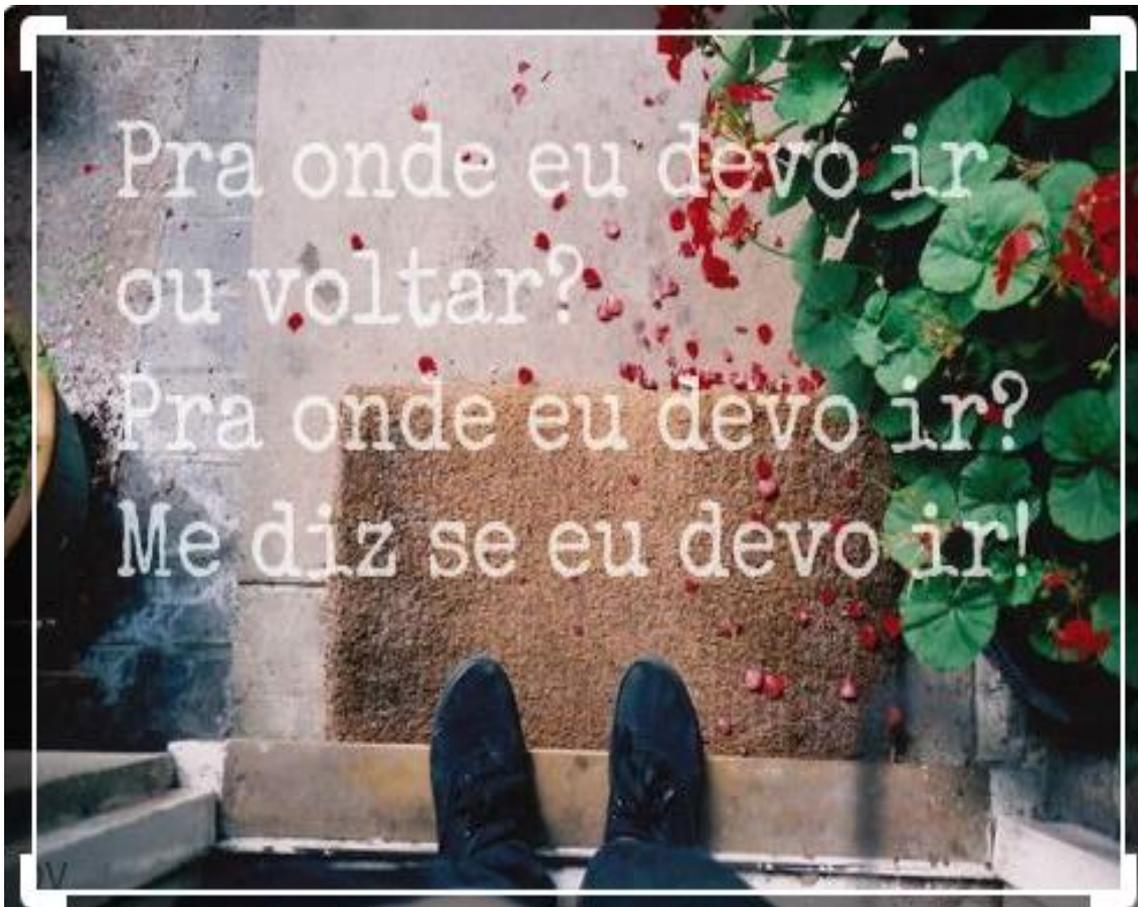
O professor necessita da pesquisa para ser escutado, para legitimar seu lugar de fala e orientar a forma como precisamos falar. “Mesmo que tenham inventado e divulgado o mito de que existam poucos profissionais da educação que pesquisam e uma grande massa que apenas ensina (CORAZZA,2013 p. 38)”.

Sendo assim, a pesquisa ganhou maior importância, pois o meu lugar de fala é da sala de aula, da professora que sente “na ponta” as tentativas de desvalorização, da luta para discutir como o currículo ganha vida, principalmente o de Geografia.

A partir de Ferreira (2019), percebi que dissertar, “a partir de quem está no contexto escolar e acadêmico (p.54)”, é uma forma de demarcar pedagógica e politicamente o modo como a Geografia se apresenta em sala de aula e é influenciada pelo contexto de políticas educacionais, que nas palavras de Gallo (2008) como um professor militante.

O ano de 2018, não permitiu novamente as práticas em sala de aula, mas abriu caminhos para outras linhas de pensamento sobre a escola e a Geografia.

#### 4. EM TORNO DE UMA GEOGRAFIA MENOR



Após tantas reflexões e leituras sobre o que torna essa pesquisa potente para pensar na educação brasileira de hoje, abro este capítulo movida pelo questionamento do trecho da canção, “Pra onde eu devo ir”, da banda *Vanguard*, na qual o refrão já convida a duvidar sobre o caminho a ser trilhado, quais estradas é preciso seguir, voltar ou permanecer. A música, como um todo, convoca a pensar em nós, nos remete a vários sentimentos. Essa canção, para mim, remete a uma busca de autoconhecimento: “Será que devo investir em uma pesquisa que sofreu tantas rupturas? Abandono-a? Parto para realizá-la?”

Nessa busca, revisei vários autores, em Corazza (2012) houve um texto decisivo para encontrar a trilha: “*Para artistar a educação*”, que apresenta as ideias de Deleuze para a educação, a autora traz conceitos da Filosofia da Diferença do filósofo

e, com isso, cria uma série de ideias sobre aulas, crianças, professores, currículos, com um olhar múltiplo e que abarca o momento que cheguei na pesquisa. A linha necessária para ligar a pesquisa ao que ocorre dentro e fora da sala de aula.

De acordo com Barthes (2005), para que as opções que fazemos dos conceitos, escritos, livros de outros, definí-los como escritos por nós; e, ou ainda também, torná-los outros, deformando-os, desde que por eles fiquemos atraídos. Dessa forma, o processo de pausar e retomar deu início a uma busca por autores que pudessem transpor o meu sentimento de rupturas, paradas e movimentos. Porém, a busca tentava alimentar a potência de fugas e outras saídas. Nesse retorno ao texto de Corazza, pude perceber que havia linhas já conhecidas, que antes não faziam sentido, mas que, nesse momento, fez toda a diferença. Percorrendo mais sobre o texto, a partir de sua proximidade com a Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze e Guatarri, notei que o caminho era de voltar para as leituras e ganhar novo impulso para encontrar os nós dessa pesquisa.

A autora questiona: “O que Deleuze quer com a educação?”; Eu questiono: o que Deleuze poderia contribuir para a pesquisa de uma professora exausta e na busca por criar fugas para potentes encontros da Geografia-Educação-Profissão?

Na onda desse questionamento, encontro Silvio Gallo, centrado, em sua obra, nas multiplicidades de Deleuze. Em seu livro *Deleuze & educação* (2008) fica evidente que, atualmente, precisamos pensar educação de uma forma deslocada, para criar novas potências do pensar e modificar (ou (r)existir) as práticas em sala de aula, para subverter as macro políticas do Estado - dito mínimo - por mim. Ainda nessa potência do pensar, pela perspectiva Deleuziana-Guattariana, encontro o nó que faltava para trabalhar a pesquisa, no conceito inspirado na “Literatura Menor”, Gallo (2008) o utiliza para problematizar e reinventar sentidos diante das inúmeras possibilidades que o caos na educação nos coloca a pensar como o professor vai recriar a Educação.

Nessa perspectiva, a translação chegada em 2019 sinaliza uma nova saída para o acontecimento dessa pesquisa, mas ainda é necessário explicar os conceitos que contribuíram para a potência do pesquisar.

#### 4.1 EDUCAÇÃO MAIOR/ MENOR

Ao me debruçar sobre como traçar novas linhas de fuga que pudessem criar novos olhares para essa dissertação e para o trabalho como educadora em Geografia,

percebi que as rupturas dos anos de 2017 e 2018, apontavam o caminho para as rotas necessárias à criação de outras possibilidades de potência da pesquisa e sala de aula.

As novas rotas só foram possíveis quando retornei às leituras que impulsionaram meu olhar sobre o que estamos passando na educação brasileira, como um todo, nas lutas, e como isso reflete na sala de aula. Nas palavras da Paraiso (2014), tudo aquilo que lemos para construir nossa vontade de potência, que nos tira da paralisia, e, acrescento: que nos injeta força para continuar na sala de aula-profissão-educação-pesquisa.

Pelas palavras de Freire (2002), pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar outras possibilidades de ensinar. Portanto, busquei na pesquisa e docência novas formas de me reinventar como profissional da educação e de tentar novas formas de resistência em permanecer na sala de aula.

Em meio a tantas leituras e releituras, o ano de 2019 iniciou. Logo no início, o prenúncio de um novo movimento paredista, devido a uma nova articulação do governo com a câmara de vereadores para modificar nosso Plano de carreira<sup>12</sup>. Instantes de muito nervosismo e apreensão tomaram conta novamente. Como trabalhadora em educação, na Rede Municipal de Porto Alegre, desde 2015, fico assustada como, em menos de três anos, o projeto de educação popular municipal foi sendo desmantelado e de forma tão veloz. Pronto, seria mais um ano de pesquisa ou só de lutas? O famigerado Projeto de Lei 02/1029 (PL 02/2019) estava prestes a ser votado e com grandes chances de ser aprovado.

A greve não foi tão extensa, em dois dias houve a votação e o Governo conseguiu sair vitorioso, permaneci até o último suspiro em frente à Câmara, incrédula com a realidade de perder avanços, adicionais, a possibilidade real de me aposentar com uma perda salarial que poderá chegar a sessenta por cento. Como retornar no outro dia para a sala de aula, encarar colegas, alunos, comunidade? Qual é o ânimo de um profissional - como o educador - que faz faculdade, pesquisa, cursos? Como permanecer motivado a construir um trabalho de qualidade? Qual é a finalidade de continuar resistindo? Como vamos encontrar novas formas de resistir e existir?

Nessa busca por encontrar sentido em estar em sala de aula e pesquisar, pois como Freire (2002) enfatiza, ensinar exige pesquisa, acrescento a demanda em entender como a profissão resiste em meio a tantos modos de ser depreciada. Existem várias saídas, mas a minha busca encontrou na multiplicidade de Deleuze e Gattari (2015), para criar novas possibilidades de viver a docência.

---

<sup>12</sup><https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2019/03/25/servidores-de-porto-alegre-voltam-a-entrar-em-greve-contraprojeto-sobre-mudancas-nos-beneficios.ghtml>

No universo de seminários, palestras, aulas, cursos e textos, Gallo (2008) trouxe o pensamento dos filósofos da diferença para pensar perspectivas em educação. O autor permite pensar de uma forma múltipla e rizomática outras possibilidades de potência para o nosso trabalho. Deleuze e Guattari (2017) justificam que a filosofia consiste em criar, inventar conceitos. Nas palavras de Lapoujade (2015), “a filosofia de Deleuze se apresenta como uma filosofia dos movimentos aberrantes ou dos movimentos “forçados”.

Nesses movimentos, Gallo (2008) embarca na perspectiva deleuze-guattariana, aproximando o conceito de “literatura menor”<sup>13</sup> para criar o que seria a “educação menor”, para territorializar práticas educacionais que subvertam as macro políticas de Estado. Ao compreender essa aproximação, percebi que a pesquisa estava viva e latente, ela acontecia enquanto lutávamos para sobreviver aos ataques a nossa profissão. Embarquei em criar outras possibilidades, nessa perspectiva, para trabalhar com educação. Assim, o sentido era o criar, reinventar sentidos diante das inúmeras possibilidades que o caos nos coloca.

Gallo (2008) cria um plano, esse que é do mundo dos professores e que extrai a força de suas aulas para organizar seus conceitos, esse plano que traz a educação diante de uma tensão das práticas das macropolíticas do Estado, chamadas por ele de “Educação maior”, frente às ações e pensamentos que se territorializam nos detalhes e práticas coletivas, muitas vezes banalizadas, a educação menor.

O mesmo autor enfatiza que o caos e a multiplicidade fazem parte do sistema educacional, e que, a busca de organizar o caos acaba sendo frustrada, porque visa à uniformidade e a estabilidade idealizadas pela educação maior, tornando inatingível qualquer processo de compreensão do mundo em sua dinâmica e complexidade. A “educação menor” torna-se uma linha de fuga para agenciar aqueles que compartilham a insatisfação com a atual ordem de poder, com uma educação que diz como todos devem pensar e se comportar.

Ao ler sobre educação menor, pude pensar nas lutas que foram travadas nos anos anteriores, nos planejamentos e aulas interrompidos pelas greves e como, mesmo assim, permanecia na escola. Muitas vezes, participar das assembleias sindicais e ir aos atos te torna um professor “fora do âmbito pedagógico”. Os olhares teimam em julgar como “aquele professor que não gosta de estar em sala de aula”, mas os ataques obrigaram a todos pararmos, ou seja, o Estado nos parou. Nessa

---

<sup>13</sup> "Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior" (Deleuze e Guattari, 1977, p. 25). Assim Gilles Deleuze e Félix Guattari definem a categoria literatura menor, da qual se utilizam para estudar a obra de Kafka (um judeu-tcheco que escreveu em alemão por causa da ocupação alemã na região). Literatura menor: subverter uma língua, fazer com que ela seja o veículo de desagregação dela própria.

relação amorosa com Silvio Gallo, descobri que a educação maior tenta se fazer presente numa perspectiva de impor as políticas, infelizmente, a neoliberal. Entretanto, a menor se constitui como um ato de resistência e revolta. Isso porque fazemos educação menor todos os dias letivos, e sim, somos militantes dessa educação tão atacada pelo Estado, munido de bases curriculares, pareceres, índices, resoluções.

Combativa em sala de aula, como uma professora militante, que tem aversão a tudo que apequena e entristece a vida, e, nas palavras de Corazza (2013), alguém que tem horror dos poderes de quem trabalha para diminuir ou nos separar das forças ativas de que somos capazes e que buscam conduzir nossas vidas. Munida pela educação menor, ergui a cabeça e mirei o ano letivo de 2019: no planejamento, nas aulas, nos alunos, na pesquisa.

#### 4.2 PROFESSORA, a militante sim!

Visto que nosso plano de carreira afundava, com os recursos pedagógicos cada vez mais escassos, utilizei a tática de encontrar brechas para escapar do controle da das políticas nefastas de desvalorização

se toda educação é um ato político, no caso de uma educação menor isso é ainda mais evidente, por tratar-se de um empreendimento de revolta e de resistência. Uma educação menor evidencia a dupla face do agenciamento: agenciamento maquínico de desejo do educador militante e agenciamento coletivo de enunciação, na relação com os estudantes e com o contexto social. Esse duplo agenciamento produz possibilidades, potencializa os efeitos da militância (GALLO,2002 p.175).

Refletindo na relação do educador militante, alunos e seu contexto, iniciei o planejamento do ano letivo, para isso observei quem seriam os alunos que chegariam na B30<sup>14</sup> (em um contexto de escola ciclada, que pode se equivaler em idade e transição de um professor de referência a professores de áreas específicas, ou seja, um sexto ano). O planejamento é algo vital para pensar como o professor pode

---

<sup>14</sup> De acordo com o Caderno 09 da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, ao qual o sistema de educação é ciclada. Nesse sistema o Ensino Fundamental é subdividido em Ciclos de Formação, A, B e C. Sendo assim, a faixa A encontra-se os anos de 1° a 3°, a B de 4° anos aos 6° e a faixa C os anos finais do Ensino Fundamental. O ano ciclo de B30 encontra-se na zona de transição para os anos finais do Ensino Fundamental, ao qual para termos de compreensão, equivale-se ao 6° ano.

construir, a partir dos currículos e conteúdos, um aprendizado que possibilite um novo pensar dos alunos.

Em educação, como explica Corazza (2002), quem educa, não se trata de “dar” nada (seja conselhos, aulas, conteúdos, afeto), mas em procurar e de encontrar (ou de não encontrar), busco procurar assuntos ou situações que sejam do contexto dos alunos para iniciar o ano e desenrolar o novelo de conteúdos e conceitos da Geografia escolar. Essa procura nunca é solitária, entre os primeiros dias do ano letivo temos reuniões com os outros professores que compõem o ano ciclo de B30, dialogamos como nossas áreas específicas podem dialogar e construímos atividades que demonstrem certa integralidade, para que os alunos não sintam com tanta brutalidade a mudança de 1 a 2 professores que tinham na B20 para 9 que passarão a ter em uma B30.

Levar em conta a faixa etária com a qual estamos lidando e os assuntos pertinentes ao contexto dos alunos são fundamentais para criar vínculo. Em sete anos como educadora, principalmente na faixa do sexto ano, consegui identificar que é fundamental ter um olhar para as mudanças que os alunos passam nesse momento.

Perante isso, organizamos nossas primeiras aulas com uma temática única e de importância para a comunidade, algo que fosse emergente discutir. Nessa linha, Gallo (2008) argumenta que a chave da ação militante é a coletividade. Nesse viés, fomos tecendo os primeiros dias do ano letivo de 2019 para conhecer melhor os alunos, suas fragilidades e potenciais.

Pensar num planejamento, conhecendo pouco as individualidades dos alunos é uma tarefa complicada, pois é necessário partir das especificidades das turmas e de seu contexto. Optamos (como corpo docente) por buscar auxílio nas entrevistas com a comunidade, realizadas em 2016 com a intenção de organizar o currículo da escola e seu PPP – Projeto Político-Pedagógico. As entrevistas nos apontavam para várias temáticas: transporte, segurança, saneamento básico. Ainda não havíamos “batido o martelo”, quando a supervisão pedagógica<sup>15</sup> trouxe jornais com notícias dos meses de janeiro e fevereiro sobre a Lomba do Pinheiro:

---

<sup>15</sup> Cabe um adendo do quanto é importante o trabalho da supervisão com os professores. É vital o olhar desse profissional no trabalho coletivo e nas demandas burocráticas.

## Moradores da Lomba do Pinheiro protestam em frente ao Dmae e à prefeitura por falta d'água em Porto Alegre

Manifestantes levaram cartazes com dizeres como 'Cadê a nossa água prefeito?' e 'A Lomba do Pinheiro merece respeito'. Dmae afirma que serviço já foi restabelecido na região, mas reconhece que água pode voltar a faltar.

Por RBS TV e G1 RS  
11/02/2019 18h00 - Atualizado há 11 meses



Figura 4 - Manifestação dos moradores do bairro Lomba do Pinheiro, referente a falta de água.  
Fonte: PORTAL G1, 2019.

## Falta d'água volta a atingir a Lomba do Pinheiro e Dmae manda caminhões-pipa

Motivo é o conserto de um vazamento na rede

Publicado por Ricardo Pont - 09/02/2019 - 16:29

Figura 5 - Falta de água no bairro Lomba do Pinheiro, referente a falta de água.  
Fonte: Correio do Povo, 2019.

As reportagens acima representavam muito bem como a situação estava complicada nos meses de maior calor em Porto Alegre e como a comunidade mostrava-se abalada com a falta de água. Conversamos com alguns responsáveis por alunos (aqueles que têm mais proximidade com a escola) e fomos descobrindo o quanto a falta de água interferia no cotidiano dos nossos alunos, sem água e muito calor, foram momentos de muita apreensão.

Nesse tocante, era emergente construirmos o início do ano letivo para as turmas de B30 considerando a temática da falta de água. Essa construção era necessária para tecer as primeiras linhas de afeto e conhecimento.

Pela vontade de educar, partimos do contexto dos alunos para abrir rasgões para o fora, ou seja, criar, por meio da experiência da falta de água, vivenciada pelos nossos alunos, formas de colocar os currículos escolares para criar outras possibilidades de pensar sobre e fomentar a criticidade.

Nessa conjuntura, nós, professores do ano ciclo de B30, fomos convocados a sermos professores militantes, e Gallo (2008) salienta que

o professor militante seria aquele que, vivendo as misérias dos alunos ou as misérias da situação social da qual ele participa, procuraria, coletivamente, ser um vetor da produção de superação, de condições de superação dessa miséria, ser um vetor de libertação, de possibilidades de libertação (p. 171).

A construção coletiva dos primeiros dias de aula foram fundamentais para o desenrolar do ano inteiro. Utilizar a falta de água, tão significativa para a comunidade, trouxe muito do cotidiano vivido pelos alunos. Envolvida por essa corrente, alimentei minha luta pela educação e criei outra forma de militar e resistir na rede municipal de

educação de Porto Alegre, pensativa nos questionamentos de Gallo (2008) sobre nossa trava na educação

como produzir essa militância, que é ao mesmo tempo uma militância que se dá em sala de aula, que se dá no local de trabalho, que se dá na relação com o sindicato, ou seja, na relação da sua classe produzindo cultura, produzindo política, produzindo educação fundamental, já que essa é a nossa ferramenta? Em outros termos, a questão é: como pensar e produzir, nesse início de século vinte e um, uma educação revolucionária, por mais *démodé* que isso possa parecer? (p.171).

Percebi que as greves e as assembleias sindicais não estavam mais surtindo efeito, era necessário abrir novas frentes para não “cair no limbo” e desistir da educação. Diante de tudo isso, a educação menor se tornou essencial para continuar pesquisando e educando. Sendo assim, se as políticas nefastas agiam para nos expulsar da sala de aula, nosso recado é que estamos em sala de aula, munidos de uma educação menor para resistir e permanecer. E no encontro de forças da tese, da professora da Rede Municipal de Porto Alegre, Ferreira (2019) buscamos caminhos para algo com o qual não estamos satisfeitos, o que necessita empatia, observação e reflexão.

#### 4.3 SOBRE CURRÍCULOS

Dentro da conjuntura política atual para a educação brasileira, na qual vivenciamos uma a educação pública em pedaços e adoecida, diante dessa conjuntura que gera um momento de fascínio pelo padrão de qualidade, a ser pautado pelo mercado privado em detrimento do público, que impõe práticas de controle social e dominação financeira, tornando mais visível o abismo entre quem tem acesso cultural e quem depende das políticas públicas. Qual currículo, dentre os que operamos, permite confrontar esse abismo?

Ao me questionar sobre esse abismo e relacionar com o currículo, não posso deixar de pensar que as desigualdades, criadas pelo padrão de qualidade do mercado privado, aparecem diante do campo escolar como uma forma de poder. Tadeu (2003) considera que existe um papel político presente no currículo e que ele não é algo neutro. Nessa mesma consideração, Sacristán (2000) justifica que quando definimos currículo, vamos delineando a efetivação das funções próprias da escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado. Para tal, o

currículo, então, é um meio pelo qual a escola se organiza, propõe os seus caminhos e a orientação para a prática.

Ao percebermos que o currículo é político e utilizado para orientar os saberes nas escolas, entendo Johnson (2000) que o espaço escolar é o palco onde as experiências curriculares acontecem – “são as relações de poder, produzidas e produtoras”.

Diante disso, vivenciamos um contexto brasileiro, um currículo em disputa, visto que no entendimento de Girotto (2017)

há uma tradição de senso comum no Brasil que confunde currículo com documento formal, muitas vezes caracterizado por uma lista de conteúdos e procedimentos a serem seguidos e executados em um determinado intervalo de tempo. Nas últimas décadas, esta tradição que remonta ao ensino enciclopedista na transição do século XIX ao XX tem sido reforçada por políticas curriculares de cunho neoliberal que definem, rigidamente, os conteúdos que devem ser trabalhados por alunos e professores, sem que haja espaço para criação e participação efetiva (p. 421).

Este processo, no qual o Estado é o ator, envolve um controle do trabalho docente ao lançar padronizações do currículo que geram o engessamento do trabalho. Nesse ponto de vista, imagino que o currículo imposto de forma vertical pelo Estado, traz o conceito de educação bancária de Freire (1987), que concebe o conhecimento como constituído por informações e fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno, instituindo, assim, um ato de depósito bancário. Ou seja, sem a possibilidade de criar rasuras no pensamento dos alunos.

Gallo (2008) enfatiza que essas práticas são operadas pela educação maior que é

aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos (p.173).

Do mesmo modo, a “educação maior” se torna uma ferramenta de guerra e “dá o recado” que almeja confrontar a “educação menor”, aquela realizada cotidianamente nas escolas. O recado está dado em todos os movimentos de reformulações de currículo, bases, livros didáticos, formações. Giordani (2019) enfatiza que

ao nos debruçarmos sobre políticas como a Lei 13.415/17 (antecedida pela Medida Provisória 746/16) ou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esses movimentos ficam mais evidentes. Afinal, todas elas foram formuladas sob a justificativa dos baixos rendimentos e da ineficiência das políticas ou dos modelos anteriores. As 'novas políticas', portanto, desenhadas para reordenar a educação (em especial, a pública), têm uma dupla função, devidamente articuladas: capturar o campo materialmente ao mercado, e impor a esse campo a racionalidade do mercado. Este que, agora, passa a ser (defendido e) entendido como início, meio e fim da educação (p.9)

A lógica do mercado capitalista tensiona a educação, principalmente a pública, em modificar currículos, modos de fazer e pensar, foca em adentrar as veias escolares e impor sua dinâmica perversa de produção em massa.

Nesta nebulosa lógica, o campo curricular baseia-se em resultados dos exames nacionais, *rankings*. Além disso, resultados esses, que parecem não contribuir com a qualidade, apresentam um sistema excludente e disseminam o discurso da ineficiência da educação.

No mesmo lado da trincheira, Ferreira (2019) afirma que “esse contexto distorce o sentido da educação, transformando-a em produto elaborado e vendido por quem está fora da escola”. Com isso, o professor se torna o de “Fora” do currículo, um externo que é pressionado a seguir “receitas prontas” de saberes e fazeres.

Então, nesse campo de batalha caótico, segue-se ou não “as receitas prontas”, no qual “é aí que a covardia ou a coragem de cada um de nós se decide (CORAZZA, 2013)”.

Nessa urgência de pensar como o currículo da educação maior influencia na educação menor, a escola move-se em pensar para que o currículo conviesse para o ano de 2019, a quem estará a serviço os saberes trabalhados. Deste modo, em meados de março, num sábado de planejamento, momento em que a equipe da supervisão apresentou a discussão de como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) interferiria no modo de pensarmos cada ano ciclo.

A motivação em discutir a BNCC se deu pelo fato que os anos iniciais receberiam os novos livros didáticos nos moldes já enquadrados nas diretrizes da Base. Segundo Tonini (2008), o livro didático é considerado um artefato cultural, pois é produto de um projeto educacional e político, e mesclado por inúmeros imperativos relacionados às demandas de poder e econômicas. Mais uma concepção importante a destacar, é que o livro didático é fabricante de significados, uma vez que nele estão registradas as escolhas e concepções dos autores, das editoras e até mesmo do Estado, em que “verdades são fabricadas e postas em circulação” (TONINI, 2008). No entanto, “essas verdades” estão sujeitas a ações de regulação, uma vez que este

artefato se insere no âmbito de uma política pública de distribuição de livros didáticos, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que “autoriza certos discursos e desautoriza outros” (TONINI, 2008).

Houve enorme alvoroço, pois a Secretaria Municipal de Educação não havia se pronunciado sobre a Base, e muitos professores, inclusive eu, éramos contra a forma como a Base foi construída, sem uma efetiva participação dos professores da Educação Básica. Desde 2016, utilizamos a Pesquisa Socioantropológica<sup>16</sup> para organizar o currículo e adaptar as necessidades dos alunos dessa comunidade, pois nosso entendimento era que precisávamos de um currículo que pudesse atender as necessidades desta, precisávamos saber como nossos alunos vivem com seus familiares, com a finalidade de pensarmos o currículo escolar a partir dessas informações. Creio que, com o envolvimento de todo o corpo docente, conseguimos visualizar como trabalhar nosso currículo com a realidade dos nossos alunos.

Nos anos finais do Ensino Fundamental a discussão foi enorme, pois não havia manifestação da Secretaria Municipal da Educação, muitos professores não tinham total conhecimento da mudança do currículo feito pela Base, não havia sentido discutir algo que influenciaria diretamente no fazer docente. A discussão não poderia ser em uma manhã, em pleno sábado de planejamento. No meu entendimento, precisávamos de um “currículos-equilibrados”, aquele que, nas palavras de Corazza (2017), seja pleno de afetos variáveis, que atravessam corpos de alunos e de professores como flechas, numa velocidade infinita de desterritorialização andeja. A partir de tanta polêmica, a supervisão pedagógica optou em fazer a discussão ao longo do ano e aguardar os movimentos da Secretaria Municipal de Educação – SMED e o processo de inserção dos livros didáticos nos anos iniciais.

O corpo docente dos anos iniciais é composto por professoras e professores da área da Pedagogia e especializados da área da Educação Física, Artes e Língua Estrangeira. Percebi que professoras e professores dos quintos anos procuraram focar nas disciplinas que havia maior afinidade. Entretanto, uma colega pedagoga estava nitidamente inconformada e aflita com o peso de ensinar aos seus alunos conceitos da Geografia, visto que eram conceitos que ela não dominava e não se sentia segura para avançar. Discutimos por horas, sobre como ela sente que a pedagogia não a deixava segura para trabalhar conceitos tão duros da Geografia imposta pela Base.

---

<sup>16</sup> A pesquisa socioantropológica na educação é uma ferramenta utilizada para aprimorar o conhecimento sobre os alunos como em seus hábitos, costumes, interesses, entre outros. A pesquisa pode ser através de entrevistas e/ou questionários, pois a análise de dados é de forma qualitativa, sendo uma prática investigativa. Objetiva-se pela pesquisa na escola a aproximação da realidade dos alunos nas atividades pedagógicas, estimulando ao seu ensino-aprendizagem (MARQUES; OLIVEIRA, 2005).

Optamos em trabalhar em conjunto com a turma de quinto ano e sexto ano. Essa possibilidade foi referendada pela supervisão e direção, e, dessa forma, pude ter um período semanal para trabalharmos juntas.

No mesmo lado da força, no dia 11 de abril, o Conselho Municipal de Educação emite a Resolução 20/2019<sup>17</sup>, na qual manifesta-se sobre o processo de construção dos referenciais curriculares, considerando a Base Nacional Comum Curricular. O Conselho<sup>18</sup> referenda nossa liberdade, como professores, de organizar nosso currículo fora da Base, lembrando que de uma forma dialogada entre o grupo de professores e a comunidade.

Isso permitiu que tivéssemos maior liberdade para trabalhar na turma de quinto ano de forma que a Geografia pudesse ser melhor trabalhada. Participei de inúmeras reuniões com as outras professoras e organizamos o currículo de Geografia. A partir disso, planejamos utilizar o 5º ano para o aluno compreender seu bairro, cidade e ser sujeito ativo desses espaços. Isso foi fundamental para que o currículo de Geografia ficasse alinhado com o 6º ano, dando a ideia de continuidade, além de abrir um diálogo, para que, em algum momento do ano, pudéssemos integrar os quintos e sextos anos em atividades conjuntas.

Essa atmosfera deformante deu uma maior liberdade para um currículo plural e criador, facilitou o planejamento com as turmas de B30, e pude perceber que os anos de luta contra a Base, as aulas públicas, audiências e militâncias, permitiram que eu tivesse maior domínio sobre o currículo e o utilizasse a meu favor, para trabalhar a partir das necessidades dos alunos e, assim, viver a Geografia Maior para rasurar mundos na Geografia Menor.

---

<sup>17</sup> [http://dopaonlineupload.procempa.com.br/dopaonlineupload/2863\\_ce\\_252322\\_1.pdf](http://dopaonlineupload.procempa.com.br/dopaonlineupload/2863_ce_252322_1.pdf)

<sup>18</sup> O Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre (CME/POA), instituído pela Lei Complementar número 248, de 23 de janeiro de 1991, é o órgão consultivo, deliberativo, normativo e fiscalizador do Sistema Municipal de Ensino. Para a elaboração de seus pronunciamentos (resoluções, pareceres, e indicações) o Conselho estabelece diálogo com a sociedade local por intermédio dos representantes das entidades que o compõem e da participação nos diversos fóruns que discutem Educação no Município, propondo o conhecimento da realidade e a reflexão sobre esse conhecimento numa perspectiva de construção de novos cenários para a educação em Porto Alegre (CME-POA,2019).



## ENTRE A GEOGRAFIA MAIOR E MENOR

Se o tempo é a dimensão da mudança, então o espaço é a dimensão do social: da coexistência contemporânea dos outros. E isso é ao mesmo tempo um prazer e um desafio (MASSEY, Dooren, 2008 p. 15).

### 5. ENTRE A GEOGRAFIA MAIOR E MENOR

Abro esse capítulo com o “aqui e o agora” de Massey (2015), o qual conflui para um espaço aberto e múltiplo, que investe num espaço geográfico como experimento da vida, formado pelo encontro de múltiplas trajetórias, pelo desafio e prazer de compreender como podemos pensar o espaço que está aqui, no cotidiano dos nossos alunos, das comunidades em que escolas atuam, no espaço geográfico que abriga a Geografia escolar e dá vida a nossa ciência. Massey propõe outras

formas de pensar o espaço, no que Rocha (2017), ao realizar uma análise da contribuição de Dooren Massey, para a Geografia para a educação, percebo que aponta para a potência de se pensar pela via da multiplicidade, buscando o princípio de interpretação do espaço e do currículo escolar. Já Haesbaert (2004) compreende que, quando abordamos a interpretação espacial com o enfoque no aprendizado espacial, isentando os conceitos formais, aproximamos dos campos espaciais, que tanto procuram constituem sentidos de dimensão, extensão e continuidade (lógicas zonais) sobre o espaço, quanto aqueles tomados com os fluxos e as redes, os movimentos inteligíveis pela chamada lógica reticular.

Nesse ressonar, a Geografia vista por mim, dentro da escola, embarca em Massey(2008), que utiliza a multiplicidade de “estórias-até-agora” para pensar o espaço. Digo isso, do lugar no qual planejo como a Geografia pode contribuir para novos olhares sobre a realidade dos alunos que passam por mim. Na mesma “crista da onda”, THEVES (2009) acrescenta que

dentro de uma perspectiva reflexiva, acredito no desenvolvimento de uma prática pedagógica que aproxime a geografia escolar do cotidiano, possibilitando aos alunos e ao professor um espaço de diálogo, trocas e construção de saberes. Com a geografia, podemos ler o mundo atual e propor releituras para outros mundos possíveis, ajudando a fazer perguntas sobre os diferentes mundos de nossos alunos. Além disso, podemos estabelecer ligações entre os diferentes campos do conhecimento e utilizar linguagens diversificadas para expressar as aprendizagens (p.13).

Ao planejar e pensar na potência da Geografia Escolar, preciso deslocar meu olhar e minha história, para perceber qual é a realidade desses alunos, o que atravessam suas trajetórias, ainda iniciais, mas cheias de dilemas que nunca passei ou tive o privilégio (ou não) de experimentar.

Nessa esteira de pensamentos, Oliveira Jr. (2009) utiliza o lugar como a experiência que constrói memórias. Nessas narrativas há uma bagagem de construções que devem ser potencializadas na escola. Creio que o professor, ao pensar sua Ciência, precisa “cuidar” para contribuir com rasuras de pensamento sem colonizar as trajetórias de seus alunos. É o sentido que levo para a ciência Geográfica dentro da escola (ou pelo menos tento exercitar tal sentido).

Os sentidos que levamos, promovem encontros entre o que aprendemos como Ciência Geográfica nas Universidades e como a experienciamos fora dela. O desafio que compreendo que nós, professores e professoras de Geografia encontramos, é buscar entre as Geografias Maiores a sua potência máxima dentro das escolas, na vida dos alunos. Godoy (2008) corrobora que “trata-se de experimentar outros

arranjos, inventando outras maquinações, que possibilitem levar os conceitos e as noções ao máximo de sua potência (p. 59)”. Embarcando em diferentes arranjos, busco compreender como “traduzir” conceitos da Geografia (maior) para os alunos, vislumbrando que existe (na minha experiência diária) uma Geografia que os atravessa e que necessita conduzi-los a compreender seus espaços e lugares no mundo. Para isso, é necessário traduzir os signos geográficos, ditos por mim, feitos dentro de uma Geografia Maior, para combater a mesmice de apenas ser um componente escolar e buscar a construção de visões de mundo. Navegando nesse sentido, Oliveira Jr. (2019), ao procurar por uma Geografia menor na imagética, contribui ao afirmar que

ao criarmos obras que tocam em “questões geográficas” com as imagens – fotografias, filmes, mapas... –, fraturando-as em seus signos e significados habituais – geografia maior – de representação e ilustração, desterritorializa-se aquela linguagem que sustenta nossos entendimentos geográficos, uma vez que estamos a grafar o espaço com outros signos ou com os mesmos signos, forçados a ter significados (potências) distintos dos habituais (p.34)

Outros signos para grafar o espaço, compreende-se, assim, como uma forma de trazer outras formas de significado, dentro do ambiente escolar, para a Geografia, dita Menor. Nesse sentido, o autor citado justifica que podemos chamar essa prática de combates que nos fazem resistir e salienta:

a ideia de resistência aqui não é a da contraposição ou a da superação de uma coisa por outra tida como melhor. Resistir é da ordem do colocar em devir alguma coisa para que ela comporte nela mesma outras potencialidades. Resistir é busca de proliferação, é fazer existir alguma coisa desde dentro dela mesma: re-existir se e quando se é conectado a outros elementos que antes não compunham aquela coisa – a educação, a geografia, a fotografia, a cartografia, o vídeo, o espaço (...) (OLIVEIRA JR, 2013, p.303).

Ou seja, a Geografia Menor não se contrapõe a Maior, mas busca outras potências de pensar a Geografia, no meu caso, potências na Geografia escolar, inserida nas áreas periféricas e pobres de Porto Alegre, mas ricas de Geografias e saberes que precisam criar formas de resistir à realidade de luta e sobrevivência que observo em cada aluno que está ali. A procura de outras formas de potência no meu trabalho como professora, reparei o quadro da sala de aula e os conceitos da Geografia Maior que trabalho no sexto ano, para compreender como encontrar a Geografia Menor:

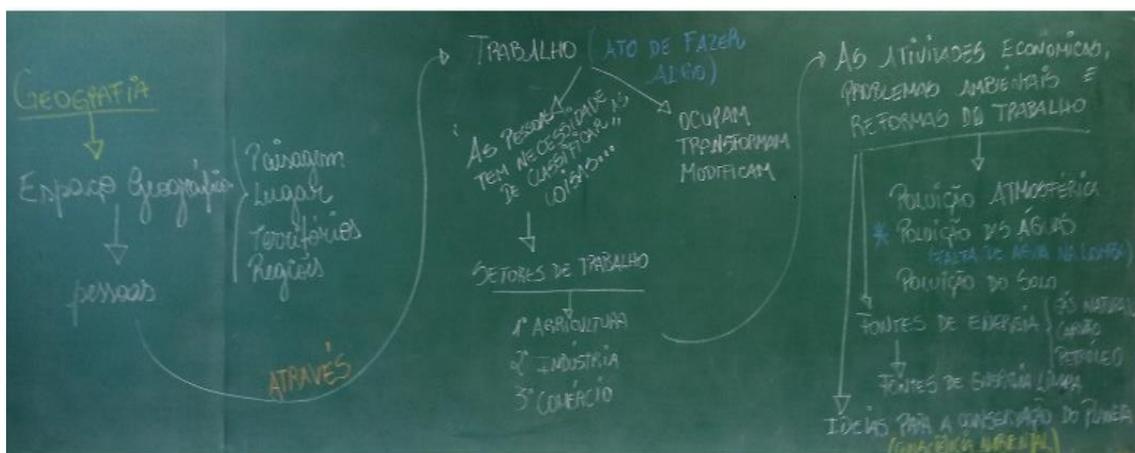


Figura 6 - Quadro escolar com o mapa conceitual do conteúdo visto pelas B30.  
Fonte: Autoria Própria, 2019.

A apreciação do quadro de giz (Figura 6 - Quadro escolar permitiu o “gatilho” para perceber como o andamento do planejamento permitia ou não o entendimento dos conceitos da Geografia. Cabe afirmar que o mapa conceitual exposto no quadro é uma prática que utilizo em todas as aulas como forma orientar de qual ponto partimos, para aonde vamos e como se interligam. Observo que o quadro expressa a Geografia Menor, que está nas minhas aulas, no qual Oliveira Jr. (2019) afirma ser um dever do mundo através de meu corpo-escrita e que busca “pulsar forças-potências menores para fazer derivar o pensamento maior da Geografia (p.26)”. Nesse pulsar, minha prática questiona cada conceito trabalhado, no qual percebo, a partir do mapa conceitual, que sempre traz um sentido para os alunos. Cada um no seu tempo, compreende aonde chegamos e para aonde vamos seguir. Com essa prática, busco deixar o planejamento semiaberto, no qual permito que os alunos possam contribuir para os próximos conceitos a serem explorados por nós em sala de aula. Compreendo isso como a coletividade que Mello (2017) sinaliza como a importância de construir coletivamente, em partilhar, operar, dialogar, dividir. Para a autora, a escola é lugar de atividade e é cenário para os alunos compreenderem suas “temporalidades em tempos muitos”.

Defronte ao quadro, percebo o planejamento inicial dos conceitos principais da Geografia, ao traçarmos as linhas ou fluxos fomos nos direcionando ao trabalho, visto que percorríamos em como o ser humano interagia com o espaço geográfico, assim fomos (e digo assim), pois faço em conjunto com a escuta aos alunos, principalmente a partir do mapa conceitual, quase todo início de aula.

Nesta perspectiva, incluo a escuta e tomo a sala de aula como espaço de processo coletivo, nesse espaço é necessário ouvir o andamento das aulas com a participação ativa dos principais envolvidos, àqueles que almejo uma Geografia Maior entrando como Menor e rasgar mundos, os alunos, até porque, “o barato é delas (crianças), não nosso” (MELLO,2017 p.59).

### 5.1 RUMO AS PLENÁRIAS: As assembleias de Geografia

Se a aprendizagem é algo que escapa, que foge ao controle, resistir é sempre possível. Desterritorializar os princípios, as normas da educação maior, gerando possibilidades de aprendizado insuspeitadas naquele contexto (GALLO, Sílvio, 2008, p.58)

A escuta, como potência de planejamento e construção coletiva do que se aprende na escola, é um exercício de movimentar o papel do professor como fonte centralizadora do saber político dentro de uma sala de aula. Trabalhar de forma aberta para compreender como “toca” o aprendizado nos alunos, dito não tão maduros, no que se refere a processos, é algo desafiador. O professor precisa estar aberto a críticas, a perder o medo de ser criticado pelos alunos, discernir o que funciona e o que é necessário, além do desafio de fomentar o senso crítico das turmas. É um processo que desacomoda, move a figura de todos envolvidos.

A forma tradicional, até mesmo como a sala de aula é organizada, somos (professoras e professores) o centro, principalmente do saber e do poder. O saber, em parte do conhecimento, e, o poder, daquele que pode avançar ou não seus alunos para outra etapa. Trabalhar, no ponto de vista de plenárias, convoca a repensar posturas, caminhos, redes. Desvia para outras formas de entender o saber e o poder que podemos desenvolver dentro da sala de aula.

Gallo (2008), que abre o capítulo, argumenta que a aprendizagem foge ao controle, acredito que quando decidimos como vamos abordar qualquer conhecimento, não sabemos como cada aluno vai construir um entendimento e em quanto tempo. Gosto de pensar que o que se aprende na escola não é de forma linear, pode-se passar anos para criar algum significado. Busco que haja a semente e o respeito à forma como será colhida pelos alunos. Esse balanço, faço como a pessoa assídua nas assembleias sindicais, nas plenárias. Essas, que são espaços que utilizamos para discutir sobre nossas questões trabalhistas, ataques a nossa carreira, decidir formas de demonstrar nossas inquietações e construir resistências. Na escola, há espaços

como esses, não tão bem explorados ou entendidos por muitos alunos, mas compreendo que é uma prática necessária para a construção da criticidade deles, afinal, eles são parte do processo de aprender. Talvez seja essa a razão de existirmos e resistirmos nas escolas. Aliás, “planto” a ideia dessas reuniões, desde o primeiro dia de apresentação de aula, e que haverá pausas necessárias para a construção dos conteúdos e atividades.

Em abril de 2019, iniciei as assembleias com os alunos no intuito de avaliar o que estavam aprendendo, o que estava funcionando ou não. Para isso, solicitei que sentassem em círculo (Figura 7), com o objetivo de tirar a centralidade da minha figura como professora e deixá-los mais a vontade para expressar suas falas, além disso, cumpro um ritual de inserir, no centro, objetos que utilizamos nas aulas e que criam um ambiente com o foco na Geografia. No início, há muita timidez, por conta de não estarem acostumados com essa prática. Expliquei a importância de se fazer essa pausa e pensar no processo de aprendizagem, argumentei da importância, para que as aulas tivessem um melhor aproveitamento para todos.



Figura 7: Assembleia com a turma B31

Fonte: [Acervo da autora](#), 2019

Num primeiro momento, as turmas citaram que gostariam de utilizar mais o pátio, ver mais filmes. Expliquei que planejava mais atividades no pátio e filmes, porém, argumentei que poderia acontecer de forma tímida, devido à falta de equipamentos e espaços para as atividades. Alguns falaram em saídas da escola: museus, passeios sem fazer nada, casa de cultura, a orla do Gasômetro. Deixei que falassem o que desejassem para criar um espaço confiável.

Em maio, fizemos novas assembleias, nessa época do ano letivo já havíamos construído o vínculo afetivo, compreendo que diálogo e a afetividade acompanham o ser humano durante toda sua vida e desempenham um importante papel no seu desenvolvimento e nas suas relações sociais. Nesse sentido, o educando que possui uma boa relação afetiva é considerada como seguro, tem interesse para adquirir novos conhecimentos e tem chances para um bom rendimento escolar.

De acordo com Paulo Freire (2005), a valorização do diálogo se torna um importante instrumento na constituição dos sujeitos. No entanto, o referido autor defende a ideia de que só é possível uma prática educativa dialógica por parte dos educadores se estes acreditarem no diálogo com um fenômeno humano capaz de mobilizar e refletir o agir das pessoas. E para compreender melhor essa prática pedagógica Freire acrescenta que

o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2005, p. 91).

Deste modo, quanto mais o professor compreender a dimensão do diálogo como postura necessária em suas aulas, maiores avanços estarão conquistando em relação aos alunos, pois estarão mais abertos à curiosidade e mobilizados para transformarem a realidade. Quando o professor atua nessa perspectiva, ele não é visto com um mero transmissor de conhecimentos, mas como um mediador, alguém capaz de articular as experiências dos alunos com o mundo, levando-os a refletir sobre seu entorno, assumindo um papel mais humanizador em sua prática docente.

Envolta na prática dos diálogos e focada na temática que estávamos estudando em maio, as turmas citaram a importância de compreender como o ser humano modificava o espaço geográfico e apontavam para o tema da Poluição. Novamente fomos levados à problemática da falta de água. Nessas assembleias comentaram que a professora de Ciências queria fazer uma saída para entender como se dava o abastecimento de água. Puxei a fala do mês anterior, na qual muitos avistavam as saídas pedagógicas como passeio, “para não fazer nada”, debatemos qual a importância de aprender em outros espaços que não a escola. Esse debate foi delineando a prática de transformar as saídas, ditas, de campo, pela Geografia. Saí dessas plenárias com a intenção de buscar outras possibilidades de movimentar as saídas para fora de sala de aula, pensando como Barrenco e Janer (2017), que

justificam que educar no movimento é deixar o fluxo seguir, permitir que o processo seja inconcluso, inacabado, para construir estratégias de abrir os currículos e balançar a forma como o conhecimento se constitui em cada aluno e, também, em cada professor.

No ângulo das plenárias, saio de cada uma delas com a tarefa de precisar dar conta dessas demandas postas pelos alunos. Mas o exercício de pensar que não precisamos dar conta de tudo na vida é necessário para não nos paralisar. Nesse exercício volto para Gallo (2008), que convida a militância para a escola, esse ativismo não deve ser feito de forma individual, pois a chave da ação da militância é a construção coletiva. Com isso, procurei a professora de ciências, discutimos os caminhos pedagógicos que cada uma percorria, quais os pontos que nos encontrávamos e afastávamos, e assim planejamos uma saída para o Departamento Municipal de Água e Esgoto(DMAE), na intenção de trazer respostas às inquietações de nossos alunos sobre essa temática tão importante para o cotidiano deles.

Em junho entramos em contato com o Setor de Educação Ambiental do DMAE e pensamos uma data. Essa foi a parte mais crítica. Pensar uma data, na qual todos pudessem ter condições financeiras de ir. A primeira coisa que pensamos: “deveria ser depois do quinto dia útil do mês”, para que os pais pudessem ajudar, pois não há nenhuma verba ou ônibus gratuito para as nossas saídas.

Alguns colegas de rede citam que na época do governo Olívio Dutra havia verba para saídas pedagógicas. Entretanto, nas pesquisas nos documentos da escola, no diário oficial da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, na sua base de dados, só há decretos a partir do ano de 2003<sup>19</sup> em diante. Nessa busca, para compreender como fomos perdendo “braços” que nos auxiliavam nas atividades pedagógicas, busquei o caderno 09<sup>20</sup> (nove), famoso na Rede de Ensino Municipal, que rege sobre nosso sistema ciclado, aprendizagens, formas de organização. Contudo não há menção sobre a possibilidade de verba ou ônibus disponível para saídas de campo.

Focando na organização da saída pedagógica, conseguimos apenas o dia 09 de julho para realizar a visita técnica. Foi um pouco tenso, pois nos dias que antecederam, havia uma angústia de alguns alunos porque seus pais ainda não tinham recebido. A saída tinha um valor de 8(oito) reais, mas para a zona periférica é um alto custo, principalmente nesses tempos de crise financeira, desemprego.

Para a preparação para a saída, deixamos organizamos com sugestões que surgiam nas plenárias. Senti falta das reuniões pedagógicas, retiradas pelo atual

---

<sup>19</sup><http://www2.portoalegre.rs.gov.br/dopa/>

<sup>20</sup><https://bibliotecasmed.files.wordpress.com/2013/06/cadernos-pedagc3b3gicos-nc3bamero-9.pdf>

governo, para planejar com a professora de Ciências. Mas optamos por deixá-los conduzir o que queriam observar, queríamos entender o que tinham absorvido das nossas aulas. Essa opção foi debatida em corredores e sala dos professores, pois como salienta Oliveira Jr. (2019), numa experiência ativa não se sabe aonde vai chegar, muito menos, quais encontros se darão pelo caminho.

A insurgência desse ato de preparar coletivamente despertou novos olhares para a importância da saída pedagógica, em cada assembléia percebia a urgência da escuta e de movimentar a autonomia dos alunos. O envolvimento foi sendo construído nesses momentos, a cada ideia que ia surgindo. Navegando na educação libertária do feminismo negro de Hooks (2013), aprendi que “as vozes dos alunos nem sempre são ouvidas”, todavia, quando professores escutam e dão vozes aos seus alunos, promovem mudanças de mentalidade e essas mudanças mexem na estrutura política. Os políticos não querem cidadãos que pensem e que critiquem. Eis a importância que transporte do mundo sindical para a escola, que deve ser militante, para rasurar a inércia do silenciamento que o sistema impõe a todos nós. O silenciamento “mata” a potência de aprender, “fere” a potência de criticar e é necessário “arar a terra” da sala de aula e “fertilizar” para o encontro do acontecimento, das linhas de fuga, ao fértil rizoma que a diferença proporciona na filosofia (DELEUZE, 2015) e que intensifica a urgência de pensar de outras formas a educação.



*'Professores que têm uma visão de educação democrática admitem que o aprendizado nunca está confinado a uma sala de aula institucionalizada (...). A escola pública é a formação exigida para todos, que tem a tarefa de ensinar os estudantes a ler e escrever e esperançosamente, a se engajar em uma forma de pensamento crítico. (...) Para criar um espírito de estudar para aprender que se desenvolva tanto na sala de aula quanto fora dela, o aprendizado precisa ser entendido como uma experiência que enriquece a vida em sua integridade.'*

HOOKS, Bell. Educação democrática. In: CASSIO, Fernando (Org.) Educação contra a Barbárie: Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Ed. Boitempo, 2019.

## 6. ACONTECIMENTOS

Convoco Hooks (2019), no capítulo que traz a Geografia Menor da minha prática como professora, pois acredito na visão da experiência dos alunos para construir a criticidade. A autonomia que se exerce nesse processo promove outras formas de acontecer. Visto que cito o acontecimento, retomo a multiplicidade como método de outro pensar a Geografia Escolar. Deleuze e Gattari (2017) tratam o acontecimento como uma multiplicidade, propondo lidar com a criação de conceitos, a vontade de potência, com intensidades que os acontecimentos advém das experimentações. Ao nomear minha prática no campo da Geografia Menor, aproximo da minha voz de professora que possui um lugar de fala da escola pública, da

educação popular, da mulher negra que tenho orgulho de ser, e que, por muitas vezes, percebe sua voz engasgar com os silêncios que nos impõem. Convocar Hooks (2019), Deleuze e Gattari (2017), vem do esforço de buscar outras formas de pensar profissão-educação-minorias-militância-mulher. Trata-se, portanto, de assumir um combate pelo devir, de buscar nomear alguns potenciais devires.

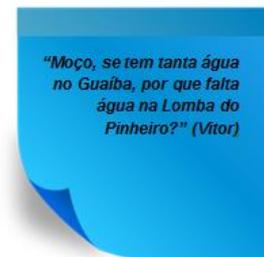
A busca pelo não silenciamento motivou refletir a Geografia escolar com outros pensares que pudessem dar mais vida ao que nós, professoras e professores da periferia, em conjunto com nossos alunos, temos para contribuir com a Geografia Maior. Efetivamente, a Geografia Maior ganha vida dentro das escolas, no movimento de professores e alunos na Geografia Menor. “Nesse sentido, o que opera na expressão “geografias menores” é à força da minoria” (OLIVEIRA JR., 2019). Essa força é constantemente apagada pela política, a necropolítica, o machismo, a ignorância, a arrogância acadêmica, a classe intelectual dominante, o racismo, entre tantas formas de opressão. O acontecer nos dá visibilidade, não aos que insistem em nos silenciar, mas a nós mesmos, as minorias, que chamo de representação.

Diante de tudo que já expressei, precisei reinventar minha forma de estar no foco da Geografia escolar, permanecer é um ato de resistência. Dentro dessa Geografia, compreendi que a menor poderia dar sustentação para permanência na minha militância como professora de educação popular, aquela educação que “brilha meus olhos”. Nesse jogo político, resistência

aqui não é a da contraposição ou a da superação de uma coisa por outra tida como melhor. Resistir é da ordem do colocar em devir alguma coisa para que ela comporte nela mesmas outras potencialidades. Resistir é busca de proliferação, é fazer existir alguma coisa desde dentro dela mesma: re-existir se e quando se é conectado a outros elementos que antes não compunham aquela coisa – a educação, a geografia, a fotografia, a cartografia, o vídeo, o espaço (...) (OLIVEIRA JR, 2013, p.303).

Os elementos que encontrei foram na potência das assembleias ou plenárias, nas quais, a voz dos alunos levou para a saída de campo a busca por outra forma de pensar as ações da Geografia Escolar. Gallo (2008) salienta que a relação com pessoas ou com coisas possui o potencial de mobilizar em nós um aprendizado, ainda que ele seja obscuro, ou seja, algo de que não temos consciência durante o processo. É apenas, ao final, que aquele conjunto de signos passa a fazer sentido; e, pronto, deu-se o aprender, somos capazes de perceber o que aprendemos durante aquele tempo que nos parecia perdido. Ou seja, vislumbro que para ensinar outras formas de pensar a Geografia Maior, aprendo no repensar o processo, junto com os alunos, e, assim, descubro outra potência da Geografia, a Menor.

## 6.1 SAÍDA DE CAMPO PARA UMA GEOGRAFIA MENOR



A fala extraída da saída de campo que planejamos, a partir das assembleias, me convocou a pensar sobre como a saída de campo pertence à Geografia Maior. Os movimentos que os alunos fazem perante uma saída da escola foram abrindo rotas de caminhos, além de criar várias inquietações: “Qual é a potência da saída de campo de Geografia para a escola?”; “Sair, realmente promove o aprendizado ou apenas gera um fôlego da rotina de aulas, provas, trabalhos, temas?” Na escuta da pergunta do aluno Vitor, percebi que há uma necessidade de outras formas de potencializar as saídas.

A partir dessas indagações busco na Geografia Maior a importância da saída de campo dentro do currículo das Universidades. Remeti-me a época que eu era uma graduanda no curso de Geografia, e como a existência das saídas dava vida a textos duros de teóricos da Geografia. Considero a saída de campo, inserida no espaço acadêmico, como algo da Geografia Maior, pois visualizo como a universidade é o campo no qual a Geografia Maior é legitimada como mais ênfase.

Desde a origem da Geografia, a saída de campo faz parte de suas práticas. Basta observar entre dos epistêmicos da Geografia, como: Alexander Von Humboldt (1769 –1859), geógrafo naturalista, e sua contribuição nas áreas do conhecimento: geologia, a climatologia, a oceanografia e a biogeografia. Humboldt dedicou-se às investigações de campo, participando de inúmeras expedições pela Europa, pela Ásia e pelo Continente Americano. Além dele, o Karl Ritter (1779 –1859), defendia a individualidade do seu objeto de estudo, que após ser observado e descrito, resultaria numa análise que privilegiaria características específicas do mesmo e, por fim, fazia comparações entre os elementos (MORAES, 2005).

Já Bertello (2003) acrescenta ainda Friedrich Ratzel (1844 –1904), que dedicou-se ao estudo da influência do ambiente na política que envolve a sociedade.

Deste estudo da política, relacionado aos grupos sociais e ao espaço vivido, criou o conceito e a expressão “espaço vital”. Sem esquecer-se de Paul Vidal de La Blache (1845 –1918), defendendo a teoria de que ao ser humano cabe a transformação do meio para vencer os obstáculos naturais que por ventura possam atrapalhar o progresso.

Adentro da origem da Ciência Geográfica, os epistêmicos já citados apostavam nas viagens de observação do espaço, sua contribuição é decisiva dentro da perspectiva da Geografia acadêmica, da Maior. Cabe ressaltar, em minha visão, que esses trabalhos de campo só eram possíveis pelo fato que havia um suporte financeiro para ocorrer. Como já dito, diante da rotina de professores e alunos em escolas precárias, que, na maioria das vezes, possuem apenas o recurso de livros para suporte de aulas, é bastante estressante pensar em saídas de campo (ou pedagógicas). Como já mencionado, não há verbas para ônibus, sendo de interesse de cada professor proporcionar, pesquisar, cotar, ser o intermediário das práticas, da organização e da responsabilidade.

Nesse fazer, por uma Geografia Menor, a saída de campo “é um momento importante do processo de compreensão de uma dada problemática que se pretende estudar” (QUEIROZ FILHO, 2019 p.18). Para que isso ocorra, é necessário pautar que precisamos enxergar os diversos ângulos dessa prática para professoras, professores, alunas e alunos.

Quando em abril, na assembleia das aulas de Geografia, os alunos trouxeram exemplos de saídas de campo (museus, passeios sem fazer nada, casa de cultura) e debatemos a importância desses espaços para estudar, compreendi que a motivação era muito mais de fuga do cotidiano escolar do que o aprendizado. Mesmo assim, planejamos em ir ao DMAE - Departamento de Água e Esgoto para compreender como o processo de abastecimento acontecia. Chegamos a essa temática, pois indaguei o que poderíamos extrair de uma saída para o DMAE. Nessa velocidade e ritmo, esperávamos compreender a falta de água que assolou o verão dos moradores da Lomba do Pinheiro, buscar pistas. Nos pés e pensamentos de Queiroz Filho (2019) “prefiro o trabalho de campo como experiência geográfica que de fato convoca, antes, a dizer com qual sentido de experiência estou lidando como qualificador deste ato” (p.98). Ao propor esse encontro, desafio a experiência como potência e transformação “do que se vê, ouve e sente” (QUEIROZ FILHO, 2019). Nesse ato de potência, busquei os três eixos para compreender como transformar em atos de criar:

### 6.1.1 O que se vê

Em o que se vê, busco as duas saídas que planejamos e concretizamos a respeito da Água como conceito, experiência (uso, escassez, direito de uso) e as primeiras formas de construir coletivamente. Nosso objetivo inicial era investigar como o que estávamos aprendendo sobre a questão espacial da água influencia o cotidiano da cidade. A segunda saída surgiu após inúmeras assembleias apontarem para o desejo em ir à Orla do Gasômetro, visto que temos uma relação direta com o Guaíba, sabendo que é o corpo d'água que abastece nossas casas em Porto Alegre.

Justifico a inserção dessas duas saídas no eixo “o que se vê”, por compreender que essas experiências buscavam um significado para o que estávamos estudando e por ser um dispositivo provocador de pensar e fazer Geografia dentro e fora da sala de aula. É na intenção de buscar na Redundância (como processo de fabricação, da experiência amesmada, repetida, partilhada), o Devir (como processo de outras potências do que se vê) (DELEUZE e GATTARI, 2017).

#### 6.1.1.1 *Visita técnica ao DMAE*

A primeira saída de campo ocorreu no dia 03 de julho ao DMAE (bairro Moinhos de Vento), uma tarde fria e com muito pouco sol. A professora de ciências e eu levamos cerca de 40 (quarenta) alunos. No início, os alunos estavam encantados com o Jardim da Estação de Tratamento, explicamos que poderiam ir com seus familiares aos finais de semana, pois é um espaço aberto ao público. Logo, percebemos o que faz a Cidade com cada grupo social.

Da “janela mágica” o que vê são alunos que estão longe dos acessos a espaços como esse:

- Mas é muito longe da Lomba (do Pinheiro). Pode mesmo? (Aluna Gabriely)

- Bem que na Lomba (do Pinheiro) poderia ter algo assim, né? As nossas poucas praças estão tomadas pelos traficantes. (Aluna Ana Beatriz)

Essas falas permitiram que iniciassem questionamentos sobre a percepção de como a Lomba do Pinheiro era distante dos espaços culturais e de lazer da cidade de Porto Alegre. Os questionei sobre o que faziam para se divertir longe da escola. Foi um diálogo cheio de surpresas, pois muitos têm seus momentos de lazer na escola e isso influencia diretamente no comportamento dentro da sala de aula. Isso lembrou a afirmação de Lefebvre (1991), que analisa o espaço como uma reprodução das

relações sociais de produção. Percebe-se que o espaço social deles é organizado dentro da escola, não causa estranhamento em mim a argumentação que a escola é um espaço social, no qual muitos aparecem para socializar. Assim, apresentar outro espaço de vivência, que é feito para uma elite cultural que não abre mão de seus privilégios para os cidadãos com menos condições, é vital para a apropriação dos espaços da cidade pelas camadas mais pobres.

Observamos o entorno, até porque optamos em não planejar atividades e prender os olhares para apenas uma visita técnica. A compreensão do bairro no qual a estação de tratamento estava inserida era fundamental para investigar em quais pontos da cidade falta mais água do que em outras. Havíamos levado um material para fazer perguntas. Porém, notamos que os olhares eram de descobertas, de quererem observar e percorrer o espaço nunca visto, como nas Figura 8, Figura 9, Figura 10, Figura 11, Figura 12, Figura 13, Figura 14, Figura 15, Figura 16 e Figura 17. No observar a paisagem do novo lugar, articulamos a paisagem como algo entre a visibilidade e a visualidade, na qual segundo Santos (1998) “tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem (...). Não apenas formada de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc. (p.61)”

Entendemos ser importante deixá-los explorar e percorrer as praças, observar as estátuas, mesmo que isso fosse interpretado como um passeio. Os que tinham celulares faziam *selfies* e muitas fotos, outros queriam entender como chegava de ônibus da Lomba do Pinheiro até a estação, quanto tempo demoraria. Os deixamos livres até começar a palestra do DMAE que antecede a visita técnica. A importância desse ato era permitir experienciar o lugar, de forma que fosse uma experiência dita por Larrosa (2001,p.2): “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece ”.



Figura 8: Alunos percorrendo os espaços do DMAE  
Fonte: Acervo da Autora, 2019.



Figura 9: Ocupando os espaços do DMAE e dialogando sobre o que viam e sentiam.  
Fonte: Acervo da Autora, 2019.



Figura 10: Aguardando a palestra da visita técnica  
Fonte: Acervo da Autora, 2019.



Figura 11: Observando a Galeria de arte do DMAE  
Fonte: Acervo da Autora, 2019.



Figura 12: Utilizando o espaço do chafariz, no qual perceberam que as estatuas representavam os rios que desaguam no Guaíba.  
Fonte: Acervo da Autora, 2019.



Figura 13: Registro do momento de capturação de momentos de apropriação do espaço.  
Fonte: Acervo da Autora, 2019.

A palestra girou em torno de 20 (vinte) minutos e causou muita inquietação, pois era um ambiente fechado. Essa inquietação pode ser, para muitos, um indício de

indisciplina, mas compreendo como Estrela (1992), a indisciplina como uma negação, uma desordem, uma quebra de regras estabelecidas pelo grupo, ao passo que planejamos coletivamente, e os alunos enxergavam a saída como algo fora de salas e muros escolares. Além disso, era difícil, após estar em um imenso jardim, se concentrar num espaço pequeno, alguns respondiam e estavam atentos às informações da palestrante, outros achavam besteira. O desacomodar deles era o indício de que queriam mais que explicações e teorias, era preciso experienciar o que o estava diante dos olhos.

Quando o técnico chegou para a visita, percebi que muitos já tinham questionamentos sobre a estação de tratamento, porém percebi que estavam tímidos, sem vínculo para perguntar. No espaço escolar, perguntar é algo ainda muito complexo para os alunos, o medo do certo e errado ainda silencia-os. Na perspectiva de Demo (2007), os alunos são tolhidos da função de participantes ativos na reconstrução de seus conhecimentos. Por isso, Freire (2002) considera importante estimular a perguntar.

O técnico explicou as regras e adentramos a estação. Muitos, impressionados com as piscinas de tratamento: “*As piscinas são fundas?*”; “*E se alguém entrasse?*”; “*Como limpavam?*”; “*De onde vinha a água toda?*”; “*E se chovesse, transbordaria?*”, eram muitas as perguntas que chegavam a nós professoras.



Figura 14: Alunos observando as piscinas de decantação da água.  
Fonte: Acervo da Autora, 2019.



Figura 15: Aluno observando o processo de inserção de flúor na água tratada.  
Fonte: Acervo da Autora, 2019.



Figura 16: Observando a profundidade das piscinas de tratamento.  
Fonte: Acervo da Autora, 2019.



Figura 17: Observando os resíduos que ficam na água antes do tratamento.  
Fonte: Acervo da Autora, 2019.

Resolvemos incentivar eles a perguntarem para o técnico. As perguntas começaram tímidas, mas, aos poucos, sendo respondidas e muita inquietação. Quando um aluno questionou:

- Moço, se tem tanta água, por que falta tanta água na Lomba do Pinheiro? (Aluno Vitor).

O técnico se desconcertou, ali eu percebi que precisavam de mais autonomia para conduzir as perguntas que levassem às respostas do seu próprio espaço. O técnico respondeu com empáfia, afirmando que era por causa da grande população, as canalizações clandestinas, *a Lomba do Pinheiro é alta!* Os alunos não aceitaram a resposta.

Outro aluno gritou: - A minha mãe paga a conta de água e é cara! (Aluno Jorge).

Outro: - Mas nessa estação também tem lomba. Garanto que aqui não falta, são tudo ricos! (Aluno Victor).

O técnico teve que reformular as respostas e explicou que já estavam em obras para não ter mais esse problema.

- Ah bom, porque a minha professora falou que quem utiliza e gasta mais água são as indústrias! (Aluna Eduarda).

A saída de campo foi acabando devido ao tempo, o bairro Moinhos de Vento é bem distante da escola e era necessário pensar o tempo de deslocamento, mensurar o movimento dos carros pela cidade, pois precisávamos cumprir o horário de chegada para que os responsáveis pelos alunos pudessem se organizar para buscá-los. Cumprir o horário, visto que é um bairro de periferia, é um momento tenso e de extrema dificuldade. Por isso, algumas atividades, após a visita técnica, ficaram para a próxima semana de aulas.

Entretanto os 50 (cinquenta) minutos de deslocamento geraram algumas impressões sobre o técnico. Muitos comentaram que o técnico quis enrolá-los. Mas que eles sabiam que não poderia ocorrer, com a seguinte conclusão:

- Se fosse num bairro chique, obviamente, a população iria brigar, estava bem pertinho (Aluno Henrique).

O trabalho de campo aconteceu com muitas falas e percepções ricas de serem exploradas em sala de aula. Planejamos que a próxima aula teria uma assembleia que pudéssemos elaborar atividades sobre o que vimos, escutamos e falamos. Entretanto a escola não é uma “janela mágica”, onde tudo da sempre certo. A escola é um espaço dinâmico, nenhuma aula é igual, nem os dias, nem professores, muito menos, os alunos. O planejamento nem sempre dá para ser aplicado de forma integral. Foi o que ocorreu pós-campo, quando dois professores entraram em licença saúde e a direção optou em modificar os horários para que as turmas fossem atendidas sem serem dispensadas. Essa prática é importante, pois dispensar alunos que moram em lugares de vulnerabilidade social mais cedo, implica em estarem em outros espaços que podem ser nocivos a eles. Outro ponto era a certeza que deveríamos repor essas aulas, que foram “empurradas” para o final do ano, quando já estamos mais cansados. Assim, a assembleia foi adiada algumas semanas, e o que estava “fresco” foi se perdendo.

#### 6.1.1.1.1 *Nova assembleia*

Quando, após 5 (cinco) dias normalizaram os horários, tentei retomar a saída, porém, sem muito sucesso. Resolvi chamar outra assembleia e conversar sobre outras saídas. Muitos queriam “passeio” para a Redenção, museus, Orla do Gasômetro e o parque atrás da escola (Parque Saint Hilaire). Questionei o que queriam estudar na

redenção, muitos não sabiam, apenas queriam ir. Os museus foram questionados, eles argumentaram que poderiam aprender algo do passado, mas era pra sair da escola, interagir com as outras turmas. Quando questionei sobre a Orla do Gasômetro, muitos disseram que já foram passear com a família, afirmaram ser linda e que seria legal ir com os colegas. Entendi que queriam mais socializar do que estudar. Como pensar as saídas para que eles pudessem entender que também era uma aula?

Sai pensativa sobre qual a função de se envolver nas saídas de campo, haja vista que implicava em orçamentos de ônibus, bilhetes, preparação para o campo, discussões do que estudaríamos, como encaixar no currículo, listas de alunos, autorização para responsáveis, dinheiro. São muitos fatores que são pensados e repensados nesse caminho. Além disso, o questionamento: Efetivamente serviria para uma investigação dos alunos sobre essas práticas? Ao ler, que “sair do ambiente escolar, por si só, já gera um efeito geralmente positivo sobre o interesse dos alunos pelo conteúdo” (FARINA; GUADAGNIN, 2007, p.111), senti e entendi que poderia tentar outras vezes e criar esse efeito positivo. Cabe ressaltar que em meio a tantas dificuldades, o planejamento fica precário para criar esse efeito. Nesse pensamento busquei a possibilidade de fazer uma saída de campo à Orla do Gasômetro<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> PROPOSTA A ORLA DO GASÔMETRO

A visita da Orla do Gasômetro surgiu de um convite da Secretaria Municipal de Educação. Num primeiro momento, me questionei sobre qual era o objetivo desse convite, pois não temos infraestrutura nas escolas, nenhum incentivo para nosso trabalho. Solicitei o *email* do convite para entender melhor. Era sobre a inauguração da bilheteria do Atracadouro Náutico da Orla do Gasômetro, com ônibus pago e com um convite para um passeio de barco pelo famoso “Cisne Branco”. Compreendi que era algo para o atual governo se promover, mas o impasse era negar a possibilidade de crianças e adolescentes andarem de barco e fazer uma saída pela Orla do Gasômetro. Depois da revitalização, a Orla do Gasômetro virou objeto de desejo e de lazer dos alunos. Seria interessante ir e trabalhar a ocupação desse espaço em sala de aula. Entre conversas com a direção e outros dois professores, achamos que era uma forma de fazermos a saída pedagógica através do evento. Assim, aceitamos o convite, distribuímos os bilhetes e, como não poderíamos levar todos, devido à lotação do ônibus, optamos em levar os alunos que haviam feito a saída para o DMAE. (grifos extraídos do meu diário de campo)

## 6.2 VISITA À ORLA DO GASÔMETRO

A ânsia de proporcionar uma saída de campo gratuita transformou a saída à Orla do Gasômetro em uma “furada”. Ao passo que pretendíamos trabalhar temas que estávamos discutindo em aula: Corpos hídricos, poluição, ocupação da Cidade através do trabalho e ainda articular com a saída ao DMAE. Fomos percebendo que a prática do governo municipal era na contramão de proporcionar uma inauguração que integrasse nossos alunos ao atracadouro. A sensação era de deslocamento de interesses, uma verdadeira forma de preencher de pessoas (alunos), em uma tarde de estudos, a cenas de *marketing* do prefeito e de sua nociva administração.

No tocar de um pensamento sobre o que isso significava para nós (professores e alunos), utilizar os meios da administração municipal em prol de uma saída de campo sem custos, com a ideia de apurar o olhar para o espaço da Orla do Gasômetro tinha algo nos dizer. Entretanto, a forma como fomos usados para compor um cenário de aprovação à inauguração de um atracadouro, fez pensar em Massey (2008) e na sua tentativa de dar significado ao valor simbólico do lugar. Enquanto descobríamos qual era nosso “lugar” no convite a uma mera inauguração, percebíamos que dentre outras coisas, deveríamos nos defender das “poderosas e alienantes teias do global” e “reconhecer o lugar com outros símbolos.

No dia 09 de julho nos dirigimos à Orla do Gasômetro. A solenidade estava marcada para as 15h30min. Quando chegamos, achávamos que, ao final, teríamos tempo para trabalhar sobre a Orla do Gasômetro com os alunos, mas percebemos que o evento atrasaria. Combinei com a professora que acompanhou que ela poderia ficar aguardando e avisaria quando a solenidade começasse, pois não sabíamos se haveria muito tempo, optamos então, enquanto a solenidade não começava, por fazer uma caminhada, conversando sobre as funções da Usina do Gasômetro no passado, o início da cidade, sobre a revitalização e sobre os espaços.

A caminhada objetivava reconhecermos símbolos e situações que pudessem ser mais bem exploradas em sala de aula, nas reflexões que surgem no trajeto de ônibus, em aproveitar o pequeno espaço de tempo para ocupar a Orla do Gasômetro. Ao educar os olhos, num curto espaço de tempo, focamos na ocupação da Orla do Gasômetro e nos preocupamos em grafar o espaço como Massey (2008) sugere, "uma multiplicidade de histórias-até-aqui (p.59)", articuladas e desarticuladas a um só tempo, onde os desencaixes são foco de negociações devido às sobreposições dos territórios. Essa maneira de imaginar o espaço geográfico e o que o olhar alcançava,

são também multiplicidades a serem consideradas no entendimento da atual configuração espacial e dos potenciais devires que cada lugar produz.

Assim, fomos percorrendo a Orla, alguns pediam para tirar *selfies*, outros observavam atentamente a sujeira do Guaíba:

- Será que alguém tem coragem de tomar banho aqui?(Aluno Inácio).
- Claro, os “maloqueiros”! (Aluna Ana Beatriz).
- Bem que podia ser limpo, poderíamos tomar banho no verão. (Aluno Kauan).

Esses diálogos nos levaram para temas como a poluição das águas, principalmente do Guaíba. Nesse momento, uma aluna questionou:

- Lembra que no DMAE falaram que bebemos a água do Guaíba? (Aluna Amanda)
- Bah, mas eu não tomo essa água mais! (Aluno Inácio)
- O cara do DMAE falou que tratam. (Aluna Amanda)

Nesse momento, chegávamos perto do píer e aproveitamos para conversar do que poderia ser feito para ajudar o Guaíba. Muitos falaram da sujeira das ruas que percorrem pelas bocas de lobo e chegam até o Guaíba, da educação das pessoas referente ao meio em que vivem. As conversas demonstravam que não investigavam a paisagem como pela via de um panorama natural, mas haviam conclusões de uma paisagem “como portadora de teor ideológico”, apontando para uma sensibilidade que Queiroz Filho (2019) corrobora pensada “ como aquilo que nos dá a ver, ou seja, como enunciado, expressão. Assim, conseguimos extrair mais que a beleza de um observação da paisagem, mas como os cidadãos que vivem a Orla do Gasômetro vivem o espaço.

Na intersecção das nossas conversas e da saída de campo (mais pressionada a ser passeio do que um momento de estudos), buscamos fluir nas intensidades produzidas através da enunciação do modo no qual experienciávamos a Orla do Gasômetro (Figura 18). Nossa experiência promovia um ponto de encontro entre a Geografia Maior e Menor, ao passo que os dispositivos apropriados da Geografia Maior e seus currículos mais teóricos deram aporte “à busca por outras potências para se grafar o espaço – geografar – abrindo-o a outras possibilidades de pensamento” (OLIVEIRA JR., 2019 p.353).



Figura 18: Visita à Orla do Gasômetro  
Fonte: Acervo da Autora, 2019.

Cabe ressaltar, que a Geografia Menor, no meu professorar, aponta para um combate em encontrar conceitos e estratégias para pensar o espaço mais próximo das nossas vivências de periferia, de minorias de representação, das nossas lutas por imaginar um espaço que a cidade deve nos proporcionar.

A combinação era que nos deslocássemos para a escola antes das 17 horas, entretanto já era esse horário e nada de solenidade. A inquietação entre nós, professores e alunos, já era visível e nos questionávamos: quem estariam esperando para começar a solenidade e o passeio de barco? Pensamos, muitas vezes, em excluir o passeio de barco e ir embora após a solenidade, porém, a expectativa dos alunos não poderia ser ignorada. Ao perceber os olhares afoitos por novas experiências, como na Figura 19, não dava para tomar uma atitude de retornar. Ficamos “presos” pela política do governo municipal de Porto Alegre e a potência do experimentar de nossos alunos.



Figura 19: Aluno Henrique observando a Orla e aguardando o passeio de barco.  
 Fonte: Acervo da Autora, 2019.

O sentimento de aprisionamento à forma como a política do prefeito nos transformou em apenas público para sua inauguração, criou uma sensação de descaso, impotência em permitir que fossemos tratados apenas como um dispositivo de promoção de práticas vazias para nossa rede educacional e, também, de ocupação da cidade por nós. Aqui é a parte da saída de campo em que nos deparamos com a nefasta política, a qual Giordani (2019) aponta como uma prática da necropolítica, “considerada a ação do poder assassino do Estado. Adentram as cidades, as comunidades, as escolas, as salas de aula onde está presente a Geografia Escolar” (p.4).

Quando um aluno avistou o prefeito, entendi o porquê do atraso. Ele discursou e queria tirar fotos com quase todas as escolas, porém, nesse momento, nossos alunos já fizeram uma fila em frente ao barco e não queriam ouvir o prefeito. Essa não escuta foi um recado a ele, não queremos estar subordinados a essa prática, não educamos na periferia apenas para provas, mas para não deixar “morrer” a educação popular com criticidade, com um olhar mais próximo das dificuldades das camadas mais pobres, de falar sobre o que vivem dentro da exclusão que a cidade impõe a eles.

Assim, o passeio de barco iniciou. Era uma euforia, mas estava muito preocupada, pois o horário do bilhete que entregamos aos responsáveis não seria respeitado. Questionei o tempo de duração e informaram uma hora. Pronto, não conseguia direcionar os olhares para uma observação mais geográfica e estava mais

preocupada em ligar para a direção e para os pais que eu tinha o contato. Aos poucos fui relaxando, quando:

- Sora, olhando para a cidade, para o céu. Aquilo é poluição atmosférica né? (Aluna Ana Beatriz).
- Olha a sujeira da água do Guaíba! Aprendemos sobre isso né?(Aluna Gabriele),

Nesse momento solicitei que tirassem fotos e observassem bem, pois estávamos estudando sobre. A saída terminou às 18 horas, pegamos todo o trânsito de retorno. Conseguimos chegar às 20 horas na Lomba do Pinheiro e nem precisaria comentar que recebemos inúmeras críticas dos responsáveis, mesmo com os alunos argumentando que era culpa do prefeito.

Essa saída, no meu julgamento, foi uma fria. A frustração tomou conta, devido ao sentimento de sermos usados pela Prefeitura e supus que o objetivo de usar como aula fora da escola não foi aproveitado, obviamente, pensando na Geografia Maior. Entretanto, nas aulas seguintes, os alunos da turma B31 trouxeram desenhos (Figura 20, 22 e 23) do que viram na saída de campo. Foram muitos os comentários, fiquei muito orgulhosa da forma como relacionavam com o que aprendemos no primeiro e segundo trimestre. Fizemos uma roda e discutimos a relação e contribuição do que estavam aprendendo em Geografia.



Figura 20 - Desenho sobre o passeio de barco e a percepção sobre a disposição vista pelo Guaíba.

Fonte: Acervo da Autora, 2019.



Figura 21: A poluição do ar, percebida na saída de campo.  
Fonte: Acervo da Autora, 2019.

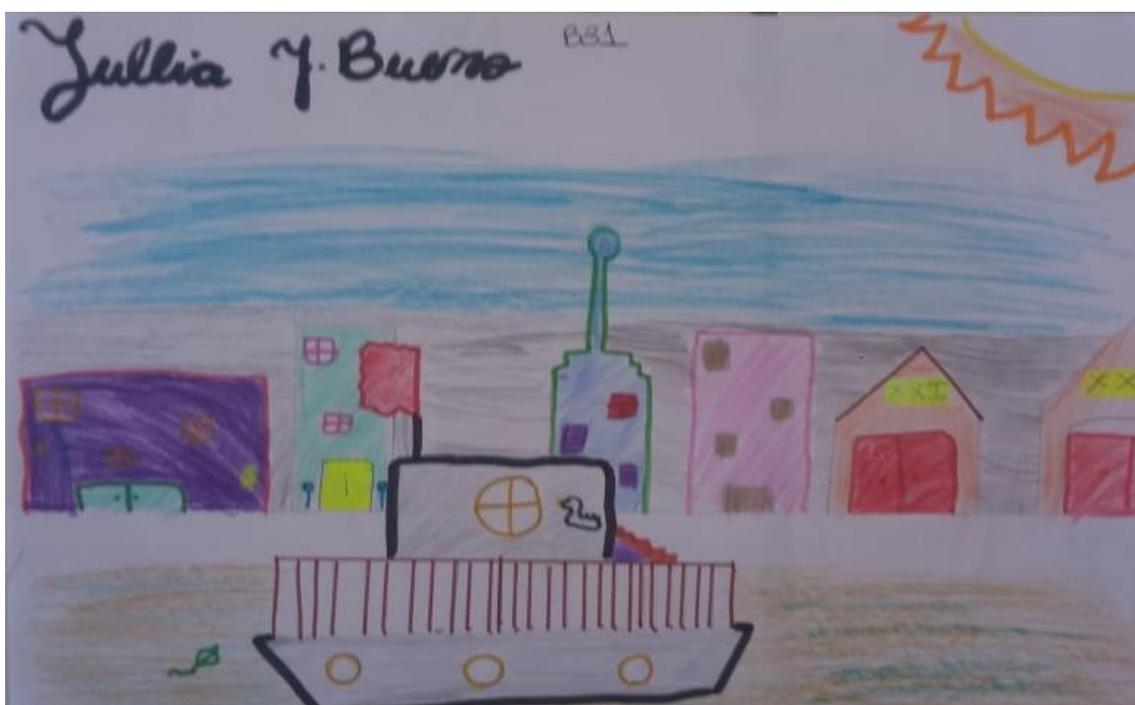


Figura 22: Poluição da água percebida na saída de campo.  
Fonte: Acervo da Autora, 2019.

Os desenhos geraram uma nova assembleia, na qual discutimos a importância de saídas de campo, os modos de pensar a ocupação da cidade, analisamos os desenhos e como focaram em poluição (tema que estávamos estudando no momento) e pensamos em como isso estava exposto na paisagem. Se para Queiroz Filho (2019), “juntar palavras é produzir novos afetos, novas políticas”, o encontro dos conceitos trabalhados da Geografia escolar em sala de aula e a saída de campo à Orla do Gasômetro produziram novas possibilidades de expressão da paisagem, aliás, novas políticas de ver e sentir o espaço. Esse atravessamento demonstrou que a saída de campo não foi uma total “furada”. O que se pode ver, sentir e analisar, rasurou pensamentos sobre o espaço, sala de aula, criticidade. As linhas de fuga, perante a necropolítica, geraram outras formas de pensar a saída de campo, aliás, nossa assembleia criou um novo termo para as saídas:

- Vamos chamar Passeio de Estudos. (Aluna Julia)

A partir dessa criação de significados para o, agora chamado, Passeio de Estudos, a professora-geografa-pedagoga-educadora-militante compreendeu que trabalha com “crianças-cartografadas-impessoais em devir-artista” (CORAZZA, 2013 p.68), que avaliam as multiplicidades não métricas e as singularidades do espaço geográfico.

Os passeios de campo proporcionaram compreender que a Geografia Menor, praticada por mim em sala de aula, “não está preocupada em criar modelos, caminhos, impor soluções” (GALLO, 2008 p.75), contudo, está interessada em integrar saberes, os da Geografia Maior e dos alunos, não cabe mais pensar que um currículo pode engessar nossas práticas em sala de aula, os afetos ensinam, as escutas geram ações, a descolonização do olhar do professor gera frutos em seus alunos. A Geografia Menor deu seu tom rizomático para compreender que saída de campo é uma expressão sem sentido para alunos da Educação Básica, modificar para saída pedagógica só faz sentido para os professores; porém, Passeio (sim) de estudos, abriu uma fenda no meu entendimento que as saídas (Passeio de Estudos) são levadas a sério pelos alunos, a doação por atividades diferenciadas abre caminhos para outros pensares e saberes, mesmo que de uma forma mais solta, na qual (quase sempre) os planejamentos não saem como esperamos, mas como Gallo (2008) salienta, “educação menor cria trincheiras a partir das quais se promove uma política

do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macro-relações sociais” (p.175).

### 6.3 O QUE SE OUVI

Ao aproximar das análises do Queiroz Filho (2019) de um olhar a paisagem a partir da perspectiva dos estudos pós-estruturalistas<sup>22</sup>, utilizo para outro olhar sobre os Passeios de Estudo na perspectiva da Geografia Menor, ou seja, um olhar mais aproximado, também, dos estudos pós-estruturalistas. Esse entendimento vai ao encontro de Massey (2008), ao perceber o espaço pela ótica pós-estruturalista, o qual diz “conceituar o espaço como aberto, múltiplo e relacional, não acabado sempre em devir, é um pré-requisito para que a história seja aberta e, assim, um pré-requisito, também, para a possibilidade da política” (p. 95).

Queiroz Filho (2019) discorre sobre a paisagem e como “olha a cidade” diante da perspectiva discursiva de como a cidade pode ser vista de certa forma. Nessa ponte utilizo essa forma para o fazer-geografico-escolar do Passeio de Estudos, sob outro olhar que experienciamos nas duas saídas de campo anteriores e ao procurar potencializar o olhar dos alunos sobre o que vivemos. A intenção foi de perceber como poderiam educar “seu ouvir” sobre os Passeios de Estudos, o que ficou, como imaginaram e experienciaram o espaço através desses experimentos e potencializar outras formas de pensar o espaço e a educação.

#### 6.3.1 *Um desafio para exercitar o que se ouve*

A professora de B20 (alunos na faixa etária de um quinto ano) propôs passeio de estudos integrado entre as B20 e as B30, principalmente para potencializar as atividades do currículo de Geografia. No início, respondi que não, pois a visita seria para o DMAE e a Orla do gasômetro. Como levaria novamente? Não encontrava potência em repetir essas saídas de campo.

Entretanto, a mesma professora questionou a possibilidade da minha participação na reunião pedagógica das B20 e dialogar com a supervisão. Tocada com as argumentações de Gallo (2008) sobre o papel de um professor militante, o qual

---

<sup>22</sup>pós-estruturalismo surge como uma forma de repensar e reanalisar as teorias estruturalistas instaurando uma desconstrução de alguns conceitos considerados como verdades absolutas e centrais (PETERS,2000).

busca na coletividade a desterritorialização da lógica da Educação Maior para criar outras formas de resistir aos programas, currículos oficiais e de controle. Particpei da reunião para pensar como pensar em uma saída integrada.

Cabe aqui um adendo, mais uma vez, do papel da supervisão pedagógica, no que tange sua função em movimentar e impulsionar as práticas do corpo docente de uma escola. Giancaterino (2010) ratifica o papel da supervisão pedagógica ao afirmar que esse é o sujeito que tem a visão da totalidade da escola, o olhar atento para o que a escola preconiza em seus PPP's (Projetos PolíticosPedagogicos) e estimule as práticas que articulem saberes e fazeres afim de que promova um possível molde de escola democrática. Faço esse adendo, ao perceber o papel que esse profissional tem na perspectiva de Gallo (2008) sobre a coletividade do professor militante, devido ao fato de que não podemos exercer a coletividade sem o papel do supervisor pedagógico, claro , aquele comprometido com seu fazer, com a escola e os alunos.

Dentro dessa coletividade, a supervisão pedagógica desafiou a fazermos a saída de campo integrada, em um único dia, como atividade final do ano das B20 e B30, aglutinando as duas saídas já realizadas pelas B30 com o objetivo de provocar os alunos de B30 a organizarem a saída de campo das B20.

Diante desse desafio, como uma professora atenta as premissas de Freire (1987), que afirma a importância da escuta e diálogo nas relações professor-aluno, e nas assembleias ou plenárias construídas por mim desde o início do ano, salientei a importância de fazer novas assembleias com os alunos de B30 e saber sua opinião, quais turmas gostariam de participar e como faríamos.

### *6.3.2Desafiar o ouvir: Novas assembleias*

Gallo (2008) afirma que a “aprendizagem é algo que escapa, que foge ao controle, resistir é sempre possível (p.66)”, quando li essa afirmativa percebi a potência de trabalhar a partir de uma Educação Menor, abrindo brechas para a Geografia Menor. Fugir do controle que somos impostos pela necropolítica, pela Educação Maior, a Geografia Maior é uma tática a ser adotada por nós. Precisamos resistir às intensificações de ataques à educação. Quando compartilhei com os alunos a forma de escuta e diálogo a partir das assembleias, não imaginava como criaria fendas nos controles impostos dentro e fora da escola. Cora Coralina (2001), nas suas lindas de poesia, já afirmava que a potência dos diálogos e escutas são “recheados” de fluxos de energia.

Essa energia percebi entre as assembleias dos dias quatro e oito de novembro, quando lancei a proposta para as turmas de B30. Cada diálogo era cuidadosamente analisado por mim, pois precisava delimitar em apenas uma turma para funcionar a proposta, precisava descobrir qual turma de B30 encontraria a potência e “compraria” a ideia. Nesse levante, encontrei nos olhares da turma B31 a potência da amorosidade que tanto pratico e o quanto construíram pela ideia. Essa amorosidade que Freire (1987) tanto afirmou, “de que a condição humana e a prática educativa são constituídas pela amorosidade de ser e estar no mundo”.

#### 6.4 O QUE SE OUVI NO DEVER DO PLANEJAMENTO

Os preparativos foram uma explosão: ideias, euforia, autoria e planos. Posso afirmar que os alunos estouraram na criação, nas ideias. Nesse criar, pensando na perspectiva freiriana, percebo que toda essa explosão se nomeava – autonomia. Freire (2007) lindamente contribuiu em dizer que o ser humano só realmente encontra a emancipação provocada pela autonomia. Creio que desencadeamos o processo de autonomia, ao promover a liberdade de criação e fazer os alunos se sentirem agentes ativos do processo de aprendizagem de outros alunos. Nada pronto, podado e, amorosamente, referendado pelo professor. Essa “Pedagogia da esperança”, que Freire (2002) dialogou uma troca de experiências, pois somos mediados pelo mundo.

Planejamos em nossas assembleias como nos organizaríamos, formamos quatro grupos (mesmo número de turmas das B20), para que cada grupo fosse responsável por cada turma, a fim de facilitar o processo de planejamento. Nesse dever do planejamento, optei em deixá-los “explodirem” de ideias, dialogar o que era possível ou não. Como demonstrado nas figuras Figura 23, Figura 24, Figura 25, fomos para outros espaços planejar, como o pátio, biblioteca, sala da informática, pracinhas.



Figura 23: Alunos planejando a saída de campo para as B20.  
Fonte: Acervo da Autora, 2019.



Figura 24: Organização dos grupos responsáveis por cada turma de B20.  
Fonte: Acervo da Autora, 2019.



Figura 25: Utilizando os espaços da escola para pensar o planejamento.  
Fonte: Acervo da Autora, 2019.

Nesses planejamentos percebi o real envolvimento que foram “tomados”, ao retorno para a sala de aula, em outros dias, trouxeram a ideia de fazer uma apresentação de convite para as turmas de B20. Para isso, organizaram novos grupos, para que pudessem direcionar o olhar para uma temática em comum. Nas nossas discussões era perceptível a eles que a temática deveria ser a água. Assim, os grupos optaram por fazer painéis para explicar o processo de captação, visto que, iríamos novamente a Orla do Gasômetro, de tratamento (pela visita técnica ao DMAE) e de cuidados por nós.

Ao passarmos pelos corredores, era difícil contê-los para que não adentrassem as turmas de B20 e contassem sobre a saída, ou melhor, Passeio de Estudos.

Derik pelo corredor, ao encontrar o Adrian (B20) :

- ô meu, seremos monitores de vocês! É isso né, sora?

Essa fala concretizou minha ideia de que se sentiam parte do processo de aprendizagem e percebi o grau de envolvimento com a prática de planejar. Neste dia os grupos anotaram o que impactou nos dois Passeios de Estudos e o que poderiam contribuir, como descrito nas Figuras 27, 28, 29, 30 e 31, a forma como começaram a organizar os painéis foi de muita discussão sobre como aprenderam em sala de aula,

comigo e a professora de ciências, como viram e ouviram nas saídas de campo que participaram como “aprendentes”.



Figura 26: Planejamento e ideias.  
Fonte: Acervo da Autora, 2019.



Figura 27: Organização dos painéis para apresentação as B20.  
Fonte: Acervo da Autora, 2019.



Figura 28: Planejando brincadeiras para o dia da saída de campo.  
Fonte: Acervo da Autora, 2019.

No dia 12 de novembro iniciamos a discussão da melhor data de apresentação para as turmas de B20, na reunião de professores do dia 07 combinamos que faríamos uma apresentação para todas as turmas no dia 21 de novembro, já com a entrega dos bilhetes para o passeio de estudos. O dia 12 foi bem cansativo, pois cada grupo queria falar sobre a água e a orla de uma forma bem repetitiva. Nesse momento parei as atividades e busquei o Atlas Ambiental de Porto Alegre e o Livro do Centro de Cultura sobre a Orla do Gasometro) e paramos para estudar o que vimos nas saídas.

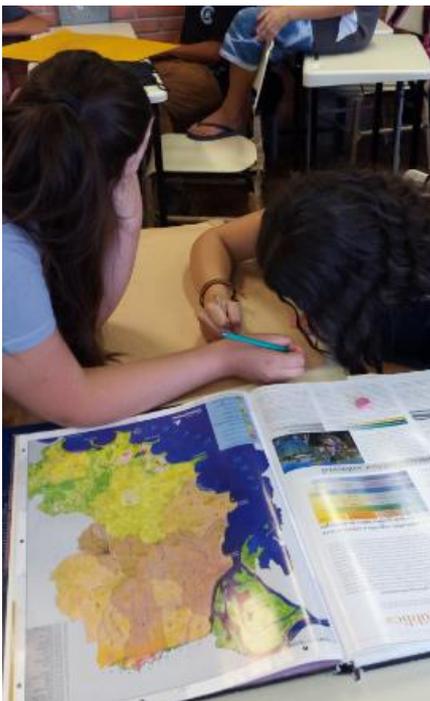


Figura 29: Utilização de materiais para a organização.  
Fonte: Acervo da Autora, 2019.



Figura 30: Utilização de desenho para mostrar o olhar da saída de campo.  
Fonte: Acervo da Autora, 2019.

Já no dia 13 de novembro, usamos as informações do Atlas para fazer cartazes do que mais marcou nas duas saídas anteriores. E assim, no dia 14 e 15 finalizamos os cartazes (Figura 31).



Figura 31: Finalização dos painéis para apresentação  
Fonte: Acervo da Autora, 2019.

Combinamos que no dia 19 de novembro faríamos o *power point* (ANEXO) de apresentação e no dia 20 de novembro faríamos o ensaio de apresentação.

Toda essa criatividade tomou conta das outras aulas, muitos alunos ditos como desinteressados apresentavam maior interesse nas aulas. Percebo nessa articulação, como a prática das saídas de campo anteriores causaram a trajetória potente dessa etapa. Pensando na perspectiva do lugar, não enxergamos de forma fechada, nossas vivências podem abrir poros de compreensão, que podem estar ali inativas, mas estão no nosso entendimento. Esse lugar que falo são os lugares que visitamos, articulamos com nossos saberes e percebemos como Massey (2008): “ um movimento entre identidades que estão se movendo”. O passeio de estudos como uma prática da Geografia Menor, que se potencializou nesse movimento: autônomo, libertário e esperançoso de outras formas de pensar o pós-campo, visando não perder análises, temáticas e autorias.

#### 6.4.1 Convite as B20 – a arte de apresentar

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) enfatiza que aprender e ensinar são faces da mesma moeda. Atribuo essa afirmação a apresentação da Turma B31 do convite às turmas de B20. Apresentar os trabalhos e fazer o convite foi um exercício em vários movimentos: o primeiro, ao falar em público; segundo, em manter o tom de voz para que todos escutassem; terceiro, manter a atenção dos colegas, e quarto, expressarem a importância do trabalho.

Nas Figuras 33, 34 e 35 percebe-se a animação dos alunos da turma B31, ficaram muito concentrados, inclusive os mais “bagunceiros” e que não participam muito das aulas tradicionais. Nessa imensidão de animação, vejo a potência de ser afetado: Passeios de Estudo, autonomia, amorosidade, Geografia escolar, currículo, a escola como um todo. Essa potência que desterritorializou o ato de explorar as saídas de campo nas aulas de Geografia.

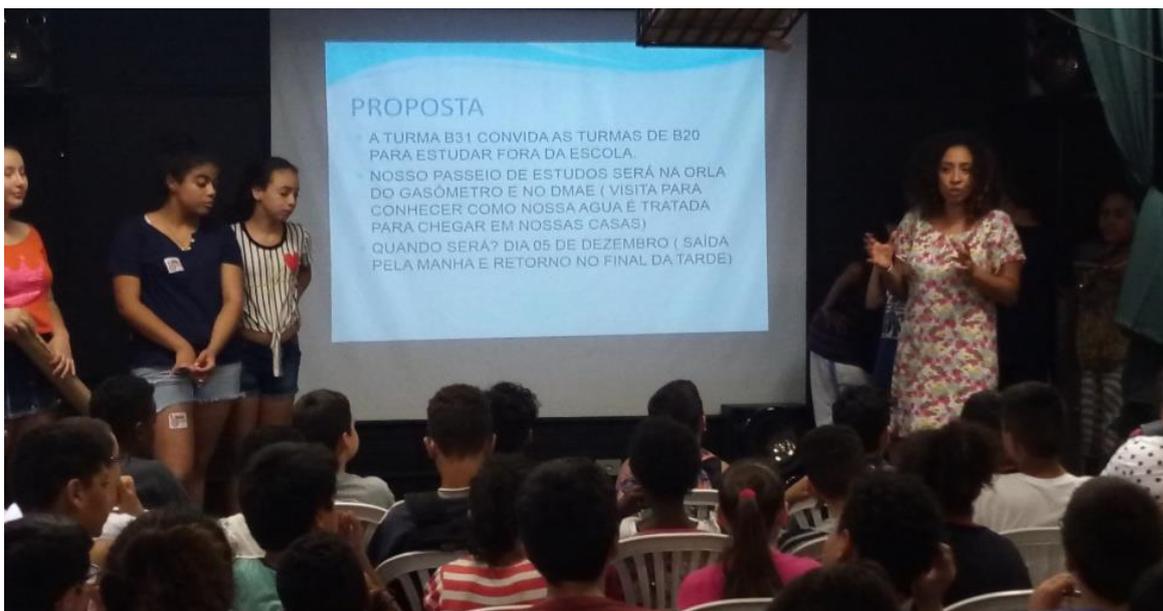


Figura 32: Dia da apresentação às turmas de B20.  
Fonte: Acervo da Autora, 2019.



Figura 33: Apresentação dos painéis.  
Fonte: Acervo da Autora, 2019.



Figura 34: Apresentação sobre a forma como enxergaram a saída de campo.  
Fonte: Acervo da Autora, 2019.

A apresentação para as turmas de B20 mostraram-se um verdadeiro ato coletivo. Entre nós professores e equipe pedagógica, que apostamos na potência dessa forma de interação de turmas de anos ciclos diferentes, além disso, como a turma B31 planejou e organizou o “ponta pé” inicial do Passeio de Estudos. Assim como Gallo (2008) salienta, que a educação menor é um exercício de produção de multiplicidades, percebo que praticamos esse exercício, muito em consonância com a coletividade, no qual o autor enfatiza que é necessário “o valor coletivo” para “fazer a educação menor como máquina de guerra” contra o controle das maiores. A Geografia

Menor vai ao encontro desse valor coletivo, múltiplo e necessário para perceber o espaço do lugar local ao global. O passeio de estudos, como prática a uma Geografia Menor busca essa multiplicidade, coletividade e experiências.

## 6.5 O QUE SE SENTE

No eixo como se sente, procuramos abarcar o Passeio de Estudos integrado das turmas de B20 e da turma B31. O dia cinco de dezembro do ano de 2019 foi de muita euforia e tensão para os alunos e para mim. Esse eixo propõe relatar um pouco do Passeio de Estudos e como os alunos da turma B31 se sentiram ao tentar por em prática o planejamento dessa saída. O esforço coletivo em organizar um Passeio de Estudos em dois locais da cidade não foi tarefa fácil, foram muitos os percalços de valores de ônibus, arrecadação de dinheiro via contribuição de professores e amigos, a fim de permitir que pelo menos os alunos da turma B31 não precisassem desembolsar mais dinheiro em Passeio de Estudos. Outro desafio foi o número de alunos das turmas B20, num total de 60 alunos, ou seja, estávamos em torno de 80 pessoas no mês de dezembro, quando estamos todos cansados das emoções do ano.

A manhã estava cheia de expectativas pela turma B31 (Figura 35), eles organizaram o material e observaram as turmas de B20 que estavam se deslocando primeiro para a Orla do Gasômetro, visto que decidimos ser o mais apropriado devido ao calor do dia.



Figura 35: Dia da saída de campo.  
Fonte: Acervo da Autora, 2019.

Ao chegarmos à Orla do Gasômetro (Figura 37 e 38) já percebemos nosso desafio, a agitação dos alunos de B20 perante tanta coisa para explorar. Os alunos da turma B31 ficaram incomodados com a não escuta que perceberam dos alunos de B20, da correria e a forma desordenada como estavam se comportando.



Figura 36: Alunos de B20 agitados na Orla do Gasômetro.  
Fonte: Acervo da Autora, 2019.



Figura 37: Ocupação do espaço pelas B20.  
Fonte: Acervo da Autora, 2019.

Essa forma desordenada inviabilizou qualquer intervenção da turma B31 e gerava um sentimento de frustração diante da não concretização do planejamento. Em

certo momento, combinamos que a agitação não permitiria executar qualquer atividade e decidimos não fazer nenhum movimento a partir das nossas atividades. Os deixamos livres para explorar a Orla do Gasômetro. Nessa decisão conversamos o quanto o planejamento nem sempre ocorre como desejamos. Para Vasconcellos (2000) o planejamento deve ser compreendido como um instrumento capaz de intervir em uma situação real para transformá-la. Entretanto essa intervenção não surtia efeito, pois, em nossa reflexão, os alunos de B20 os enxergavam como alunos também, ou seja, a intervenção estava centralizada na figura do professor.

À tarde nos direcionamos à estação de Tratamento de água do Departamento Municipal de Água e Esgoto, lá acreditávamos que os alunos pudessem estar mais calmos e as atividades poderiam ser realizadas, porém, observamos que a desordem ficou mais caótica. Compreendi que deveria intervir com o meu papel de professora, solicitei o apoio das outras professoras e reunimos os alunos de B20 para lembrá-los que era um Passeio DE ESTUDOS, nesse momento a turma B31 conseguiu abordar algumas temáticas do tratamento de água e solicitaram uma atividade de leitura de alguns textos e perguntas que eles haviam elaborado (Figura 38 e 40).



Figura 38: Registro dos poucos momentos que conseguiram fazer as atividades propostas pela turma B31.

Fonte: Acervo da Autora, 2019.



Figura 39: Leitura das propostas da Visita ao DMAE.  
Fonte: Acervo da Autora, 2019.

O direcionamento dessa prática foi um momento de concentração nas atividades propostas pela turma B31, entretanto, já observava a frustração sentida em não conseguir seguir o planejamento feito por eles. Sabíamos que na estação de tratamento teríamos pouco tempo para trabalhar. Aos poucos, os técnicos vieram chamando os alunos de B20 para conhecer as piscinas de tratamento e a atividade foi se perdendo. A turma B31 pediu para não acompanhar, pois estavam muito irritados com as atitudes dos alunos de B20. Permiti que ficassem pelos jardins, com a finalidade de realizar uma roda de conversa sobre o que estavam sentindo.

A importância de compreender nossa frustração, e falar nossa, pois começava a sentir a frustração, era de encontrarmos pontos de fuga do trabalho, precisávamos compreender, coletivamente, o que ocorreu. Nisso, sentamos no gramado com nossos lanches (Figura 40) e fomos construindo brechas de fuga.



Figura 40: Assembleia da turma B31 nos jardins do DMAE.  
Fonte: Acervo da Autora, 2019.

Nessas brechas, novamente percebemos que a centralidade era no professor, não conseguiam competir com anos de centralidade do professor e das aulas tradicionais. Os nossos diálogos permitiram vislumbrar que nada foi perdido, o desejo era que eles pudessem transmitir o que viram e sentiram como alunos de B30, entretanto, o que ficou foi a busca pelas sensações que tiveram nas duas primeiras saídas e como associaram com o que víamos aprendendo em sala de aula. Aos poucos começavam a compreender que, ao planejar, relembrar as saídas de campo, repensavam os espaços que visitaram.

Massey (2008) os diria que o espaço é uma esfera de possibilidade da existência da multiplicidade, ao estudarem a partir das suas experiências no estudo do espaço da Orla do Gasômetro e da estação de tratamento de água do DMAE, teceram outras formas de pensar essas experiências com o espaço e traçaram novas formas de repensar essas saídas, de uma forma coletiva, amorosa, de entrega.

Nesse diálogo com Dooren Massey, percebi o Passeio de Estudos com as turmas de B20, como um pós campo nunca realizado de forma potente como das duas saídas anteriores. Essa prática possibilitou que a turma B31 pudesse exercer sua coletividade, autonomia e tecer novas formas de pensar o espaço que estudaram ao longo de todo o ano letivo. Nessa prerrogativa, foquei no envolvimento que esses alunos potencializaram para planejar, (re) vivenciar e (re) sentir os espaços. Essa

tática, como argumenta Oliveira Jr. (2019) faz emergir outros significados ou sentidos para a prática, no nosso caso, da saída de campo, a prática de pensar o espaço, a Geografia Maior e como a saída foi potente em criar novas formas de planejar uma saída de campo do componente de Geografia. Essa prática expressa a potência de pensar o trabalho pelo viés da Geografia Menor, que cria laços de resistência em professores, alunos e comunidade.

## 7.TUDO QUE CHEGA, TEM SUA PARTIDA

A sensação de não pertencimento era constante e me machucava, ainda que eu jamais comentasse a respeito. Até que um dia, num processo lento e doloroso, comecei a despertar para o entendimento. **Compreendi que existia uma máscara calando não só a minha voz, mas minha existência** (RIBEIRO, Djamila,2018, p.18) (grifos meus).

Partir significa quebrar, fechar ciclos, processos, abandonar sentidos, por isso, inicio com a partida, com gosto de despedida, não da Geografia Menor, mas dos alunos que partem para novos ciclos, novos saberes, outros encontros, outras Geografias. Despeço-me, sobretudo, porque é necessário saber quando colocar o ponto final na escrita, mesmo que ela continue a traçar linhas infinitas de saber, construção, reconstrução, dobras e redobras. Mas antes de partir, trago a Djamila, pois nosso encontro acontece no atravessamento da pele negra, da profissão docente, no ser mulher, nos silenciamentos e na boca que grita. No malabarismo do autocuidado em não se perder no afronte que a sociedade nos impõe por sermos quem somos. Gostaria mesmo, de me despedir do “não pertencimento era constante e me machucava”, ditada nos rótulos que o racismo impõe a nós mulheres negras, nos processos dolorosos que passamos para nos forçar a descobrir a potência das nossas vozes, para expressar o que nos dilata e destrói. Ao buscar as potências de falar sobre o que nos dilacera, nos rouba o ar, busco compreender a ponte para saber quem sou, esse entendimento contribuiu para a escrita dessa dissertação, pois os processos de retirar as amarras da boca do professor da educação básica são atos de resistência, em meio aos inúmeros ataques e discursos que suportamos e abafam nossa profissão.

A ânsia em buscar sentido em permanecer em sala de aula, em meio a tantas perdas salariais, pedagógicas, o afogamento da educação básica, no contexto atual brasileiro, abarca em “gritar bem alto” e, no grito, se fazer existir como professor. Através dessa reflexão reinventei outras formas de não desistir da profissão e percebi que as máscaras dos discursos nefastos da necropolítica insistem em esconder o evidente. A potência de ensinar detona a política nefasta que silencia as comunidades mais pobres, tudo em nome do desenvolvimento, da permanência do poder, da formação desenfreada “do gado”. Escolas públicas agonizam desde que me conheço como ser pensante, mas a perversidade naturalizada pelos discursos sobre nós são

cada vez mais poderosos e decididos em retirar o máximo de professores das trincheiras. Ainda não compreendem como permanecemos em sala de aula, contudo, estamos cansados e desamparados.

O que desejo com este trabalho é buscar o amparo, não da academia, mas nas palavras que teimam em sair do teclado do meu computador. Essas palavras, ditas e escritas, criam novas potências de expressar o cotidiano de inúmeros professores. Dessa forma, existo dentro/fora da sala de aula e permito vislumbrar qual a razão em continuar lutando, mesmo quando tudo parece perdido. Nesse sentido, essa escrita proporcionou um olhar sobre a minha prática, afetos, lutas, saídas pedagógicas, coletividades, fazeres e saberes geográficos.

Este texto é o registro do lugar de fala de uma professora que pretende construir outras formas de grafar o mundo dos alunos das camadas mais pobres da cidade de Porto Alegre. É a marca das minhas rotas de fuga das pressões de currículos oficiais da Geografia, pressões das políticas educacionais municipais, essa tal de Geografia Maior, tão bem discutida nos meios acadêmicos, escolas privadas, mas tão silenciadoras nas camadas mais pobres, por muitas vezes não fazerem sentido na realidade dos alunos. Mas para que serve a Geografia escolar? Lacoste (1993) responde na afirmação do título de seu famoso livro: “A geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra”. Se estamos em guerra contra as políticas nefastas, as imposições da Geografia elitista, dita Maior, vamos declarar guerra com a potência de emergir a Geografia Menor, aquela que fornece, na forma coletiva, subsídios para criar outras formas de pensar o espaço geográfico, a Geografia escolar, o professor de Geografia.

Utilizar a saída de campo como potência para Geografias Menores tem como interesse trazer outros olhares para essas atividades, criando outras formas de compreender as saídas de campo, da centralidade do professor no pensar, executar e exigir. Oliveira Jr. (2014) direciona o olhar para Geografia Menor e, para esta pesquisa, ao descolar para a força minoritária que se agita no interior da Geografia Maior. Não existem formas acabadas, mas como potência de devir naquilo que está já estabelecido. Neste trabalho, portanto, são as saídas que operam fraturas na forma como organizamos e as trabalhamos e que podem permitir a desacomodação dos alunos diante da potência de suas autonomias, escutas, afetos, desafetos e oscilações.

Corroboro com Theves (2009) que “tudo quanto fazemos, ou deixamos de fazer em aula, por menor que seja, incide na formação de nossos alunos. Como organizamos a aula, a maneira como acontece à interação junto aos estudantes, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada um desses aspectos

veicula determinadas experiências educativas”. Busquei, ao resistir em existir em sala de aula, a resistência dos alunos às mesmices que tentam controlar seus corpos, mentes e espíritos. Esses que resistem, escapam pelas fendas das redes, expressam sensibilidades, tocam naquilo que tenta os controlar. Nosso foco, como professores e professoras de Geografia, é expor os regimes de verdade da Ciência Geográfica e o espaço real de nossos alunos, permitindo que os alunos questionem, sejam ouvidos e possam falar.

Tornar a sala de aula o que ela é: um ponto de encontro de trajetórias-até- agora, e não um espaço a ser ocupado e dominado. Tendo a clareza das redes que ali se cruzam e que a articulam com o global que ali se torna real (MASSEY,2008). Nesse “zigue-zague”, resistimos efetivamente na educação básica e ainda temos o poder em criar rasuras nas formas de enxergar a aprendizagem dos alunos, a construção dos saberes da Geografia Maior e a Menor.

Na pesquisa que sofreu muitas pausas, rupturas, quebras, podemos constatar que é necessário outras formas de trabalhar, apurar o olhar para outras formas de pensar práticas bastante utilizadas na Geografia escolar, no caso, aqui, a saída de campo. A escrita aliada a prática da professora denuncia o cotidiano claustrofóbico que solitariamente vivemos na educação pública, mas pincela um arco íris de cores vivas de como reinventamos nossa prática, longe da Geografia Maior e suas colonizações do saber. A escola, os alunos, possuem um saber potente, vibrante.

Vislumbrar a possibilidade de denunciar as perversidades, colonizações, silenciamento que passamos busca o direito de tomar o protagonismo da fala, da denúncia, do olhar de quem está de dentro do olho do furacão.

Foi nesse contexto de falar o que estava engasgado que escrevi com indignação e esperança essas palavras. É no lugar da escola pública, de periferia, que me encontro e fortaleço. O trabalho foi árduo, dolorido, cheio de pedras pelo caminho, mas espero que eu possa ter construído uma narrativa, que o leitor, ao ler, possa perceber como trabalhamos nossas alegrias, frustrações, faltas de recursos, políticas de dentro e fora, que afincam nossa forma de ensinar e viver educação. Trouxe o meu melhor e o meu pior, minhas fraquezas e forças do cotidiano escolar.

Acredito que aqui está o registro da potência de expressão da Geografia Menor, na coletividade entre professores, alunos, equipe pedagógica, direções, comunidades, universidades, sociedade, aliás, aguardamos avidamente que o Estado institucionalizado esteja no mesmo lado que nós.

Quando iniciei a escrita, não compreendia que a pesquisa esteve sempre nas minhas práticas, nas atividades, nos alunos, pois sempre topava com a não escuta da Geografia Maior, das elites dominantes do saber. Nossa luta ainda é muito solitária.

Escrever não é um processo fácil, ser professora de geografia de escola pública, muito menos, entretanto, faz-se necessário ouvir (ler) quem está na luta cotidiana de ensinar, criar e fissurar com o pensamento pequeno, dominador e excludente.

Este texto é um jardim de pensamentos em como a Geografia Menor preconiza a abertura de caminhos, no desestabilizar, abrir fraturas que permitam ao humano embrutecido respirar, reexistir. Esse jardim é regado por nós, professores e professoras de Geografia, pela urgência de florir a espacialidade de Geografias negligenciadas pela Maior, que embrutece e distancia o entendimento do espaço geográfico por aqueles que queremos tocar espacialmente, os alunos.

Termino por aqui o que escrevo, mas continuo na sala de aula, assembleias, reuniões pedagógicas, nos corredores da escola, a falar sobre o que desacomoda do nefasto, das brechas, autonomia dos alunos a tentar rasgar as mesmices do controle do pensamento. Invento e reinvento todos os dias minha prática como professora, pessoa, mulher e negra. Estamos em movimento e queremos falar!

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Luiz; MARCELINO, José. **Público x Privado em tempos de golpe**. São Paulo: Fundação Lauro Campos, 2017.
- BALESTRIN, Patrícia Abel; SOARES, Rosângela. Etnografia de Tela: uma aposta metodológica. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BERTAZZO, José Cláudio. Práticas Pedagógicas e ciclos de Formação na Rede municipal de Porto Alegre. *In*: III ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...**, 2009. Disponível em: <[http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/IIIedipe/pdfs/2\\_trabalhos/gt07\\_geografia/trab\\_gt7\\_praticas\\_pedagogicas\\_e\\_ciclos\\_de\\_formacao.pdf](http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/IIIedipe/pdfs/2_trabalhos/gt07_geografia/trab_gt7_praticas_pedagogicas_e_ciclos_de_formacao.pdf)>. Acesso em: 22 mar. 2017.
- BERTELLO, Edélzia. **Palavra em Ação Mini manual de pesquisa geográfica**. Uberlândia: Claranto, 2003.
- BORBA, Tatiane Nascimento; MOURA, Josiel da Rosa. **Filosofia da diferença: vontade de saber ao desejo de ensinar no curso de formação de professores da UERGS**. Revista Unilasalle. Canoas, n.29, ago., 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo>>. Acesso em: 15 fev. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. LDB – Lei de Diretrizes e Bases. Brasília: MEC/SEF, 1996.
- CALLAI, Helena C. **Estudar o Lugar para compreender o Mundo**. In: CARLOS, Ana Fani A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo, Hucitec, 2008.
- CANDEIA, Antonio. **Preciso Me Encontrar**. Discos Marcus Pereira: 1976.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. (Org.). **Geografia da cidade: a produção do espaço urbano em Goiânia**. Goiânia: Alternativa, 2008.

\_\_\_\_\_. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de geografia na pós-modernidade. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Orgs.). **Geografia**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CLAVAL, Paul. **O Território na transição Pós-Modernidade**. Disponível em: <<http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/viewArticle/16>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

CORAZZA, Sandra Mara. “Pesquisa-ensino: ‘o hífen’ da ligação necessária na formação docente”. In: ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges. (orgs.). **Professora- pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 55-69.

\_\_\_\_\_. **O que se transcria em educação?** Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2012.

\_\_\_\_\_. **Didaticário de criação: aula cheia**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2013.

\_\_\_\_\_. Currículo e didática da tradução: vontade, criação e crítica. **Educação & Realidade**. Revista da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do inferno na educação**: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins. Porto Alegre: Autêntica Editora, 2017.

CORRÊA, Roberto L. **Trajetórias geográficas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1986.

CUNHA, Maria Isabel da. A didática como construção: aprendendo com o fazer e pesquisando com o saber. In: SILVA, Aida Maria Monteiro et al (Orgs.). Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. XIII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...**, Recife: 2006, p. 485-503.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 16 ed. Vozes: Petrópolis: 2009.

DELEUZE Gilles Deleuze; GATTARRI, Félix. **O que é a Filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz, São Paulo: Editora 34, 2010.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Volume 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 2017.

DELEUZE Gilles Deleuze. **Dois regimes de loucos**: textos e entrevistas. Tradução de Guilherme Ivo. São Paulo: Editora 34, 2015.

\_\_\_\_\_. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

\_\_\_\_\_. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

DEMO, Pedro. **Educar Pela Pesquisa**. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

- DERRIDA, Jacques. **O mal de arquivo: uma impressão Freudiana**. Tradução de Cláudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Publicações, 2001
- DOMINGUES, Álvaro. **(Sub)úrbios e (sub) urbanos – o mal-estar da periferia ou a mistificação dos conceitos?** Geografia. Revista da Faculdade de Letras. I série, vol. X, XI. Porto, 1994/95 p. 5-18.
- DURHAM, Eunice R. **A sociedade vista da periferia**. Revista Brasileira de Ciências Sociais. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 84-99, 1989.
- ESTRELA, Maria Teresa. **Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula**, Porto Editora, 1992.
- FARINA, B. C., GUADAGNIN, F. Atividades práticas como elemento de motivação para a aprendizagem em geografia ou aprendendo na prática. In: REGO, N., CASTROGIOVANNI, A. C., KAERCHER, N. A. (Org.). **Geografia práticas pedagógicas para o ensino médio**. São Paulo: Artmed, 2007.
- FERREIRA, Débora Schardosin. **Cine-geografar a Escola: um currículo geográfico a partir do lugar**. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2019. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/204677>>. Acesso em: 15 fev. 2019.
- FREIRE, Eduardo Duarte, *et al.* **Lomba do Pinheiro. Porto Alegre**: Unidade Editorial da Secretaria Municipal da Cultura de Porto Alegre, 2000 (Memória dos Bairros). Disponível em: <[cphpoa.wordpress.com/2015/01/30/lomba-do-pinheiro/](http://cphpoa.wordpress.com/2015/01/30/lomba-do-pinheiro/)> Acesso em: 19 mar. 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2002.
- FERRARI, M (Org.). **Territorialidades humanas e redes sociais**. Florianópolis: Insular, 2011.
- FOUCAULT, Michel. **De outros espaços**, 1967. Disponível em: <[https://teoriadoespacourbano.files.wordpress.com/2013/01/outros\\_espacos.pdf](https://teoriadoespacourbano.files.wordpress.com/2013/01/outros_espacos.pdf)> Acesso: 20 jun. 2016.
- \_\_\_\_\_. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- GALLO, Sílvio. **Em torno de uma educação menor**. Educação e Realidade, v. 27, n. 2, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GAMALHO, Nola; HEIDRICH, Alvaro. **Na periferia das representações sociais ou as representações sociais da periferia: a multiplicidade sociocultural do bairro restinga - Poa**. Disponível em: <<http://www.neer.com.br/anais/NEER->

2/Trabalhos\_NEER/Ordemalfabetica/Microsoft%20Word%20%20NolaPatriciaRamalho.ED11.pdf>. Acesso: 27 jul 2016.

GANDIN, Danilo; CRUZ, Carlos H. Carrilho. **Planejamento na sala de aula**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GIORDANI, Ana Claudia Carvalho. **Cartografia da autoria de objetos de aprendizagem na cibercultura**: potenciais de e-práticas pedagógicas contemporâneas para aprender Geografia. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2016. Disponível em: <[www.lume.ufrgs.br/handle/10183/150226](http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/150226)>. Acesso em: 15 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. GEOGRAFIA ESCOLAR: Neoliberalismo, Necropolítica e as Coisinhas do chão. In: **Revista Eletrônica Educação Geográfica em Foco**. Ano 3, Nº6 Especial, I2º ELG, outubro/2019. Disponível em: <<http://periodicos.pucRio.br/index.php/revistaeducacaogeograficaemfoco/article/view/1150/650>> Acesso em: 05 fev. 2020.

GIROTTI, Eduardo D. **Dos PCNs à BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal**. GEO UERJ, v. 1, p. 419-439, 2017.

GODOY, A. **A menor das ecologias**. São Paulo: Editora da USP, 2008.

GONZAGUINHA. **E vamos à luta**. LP Geral, EMI/Odeon, 1987.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialidade**: do fim dos territórios multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

\_\_\_\_\_. Dilemas de conceitos: território e contenção territorial. In: SAQUET, Marcos; SPOSITO, Eliseu. **Territórios e Territorialidades**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

\_\_\_\_\_. **Da desterritorialização à multiterritorialidade**. Boletim Gaúcho de Geografia. UFRGS: 2003. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38739/26249>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

HISSA, C. E. V.; OLIVEIRA, J. R. DE. O trabalho de campo: reflexões sobre a tradição geográfica. Boletim Goiano de Geografia, Goiânia, n. 24, p. 31-41, Dezembro, 2004.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a Educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

\_\_\_\_\_. Educação democrática. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

- JOHNSON, Richard. **O que é, afinal, estudos culturais?** IN.: SILVA, T. T. da (Org.). O que é, afinal, estudos culturais? Belo Horizonte: Autentica, 2000.
- KAERCHER, N. Entre a Educação e a Geografia há uma filosofia. In: \_\_\_\_\_. **Se a Geografia escolar é um pastel de vento o gato come a Geografia Crítica.** Porto Alegre: Evangraf, 2014. p. 29-78.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. In: **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, n. 19, jan./fev./mar./abr., p. 20-28, 2001.
- LEÃO, Ryane. **Tudo nela brilha e queima** Planeta do Brasil, São Paulo 2018.
- LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço.** Tradução de Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins, 2006.
- \_\_\_\_\_. **O direito à cidade.** São Paulo: Moraes, 1991.
- LAPOUJADE, David. **Movimentos Aberrantes.** Tradução de Laymert Garcia dos Santos, São Paulo: Editora n-1, 2015.
- MASSEY, Doreen. **Pelo Espaço:** uma nova política da Espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.
- MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia.** Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- MARCO, Valéria de. Trabalho de Campo em Geografia: reflexões sobre uma experiência de pesquisa participante. In: **Boletim Paulista de Geografia,** São Paulo, nº 84, p. 105-136. 2006.
- MARQUES, L. P.; DE OLIVEIRA, S. P. P. Paulo Freire e Vygotsky: reflexões sobre a educação. V COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE. **Anais...**, Recife, 2005.
- MELLO, MARISOL BARENCO DE. **O amor em tempos de escola.** São Carlos: PEDRO & JOÃO EDITORES, 2017.
- OLIVEIRA, Cleia Beatriz Hauschild de; OBERRATHER, Andrea. A Experiência Integrada da Lomba do Pinheiro: O diálogo territorial em Porto Alegre para além do Orçamento Participativo. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais.** Disponível em: <<http://rccs.revues.org/4475>> Acesso em: 19 mar. 2017.
- MORAES, Antônio C. R. **Geografia:** pequena história crítica. 20.ed. São Paulo: Annablume, 2005.
- OLIVEIRA, T. R. M; PARAÍSO, A. P. Mapas, danças , desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. In: **Pro-Posições,** Campinas, v. 23, n.3 (69), p.159-178 set./dez. 2012.
- OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. Combates e experimentações: singularidades do comum. In: FERRAZ, Cláudio Benito de Oliveira; NUNES, Flaviana Gasparotti (Orgs.). **Imagens, geografias e Educação - intenções, dispersões e articulações.** Dourados: Editora da UFGD, 2013. p. 303-314.

- \_\_\_\_\_. Grafar o espaço, educar os olhos: rumo a Geografias menores. In: **Proposições**, Campinas (Unicamp), v. 20, n. 3 (60), p. 17-28, set./dez. 2009.
- \_\_\_\_\_. GEOGRAFIAS MENORES: POTÊNCIAS DE EXPRESSÃO entre imagens, pesquisa, educação. In: **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 9, n. 17, p. 27-43, jan./jun., 2019.
- OLIVEIRA JR, Wenceslao M.; GIRARDI, Gisele; PAES, Maria Tereza (Orgs.). (2009) Dossiê Imagens, geografias e educação. In: **Revista Educação Temática Digital-ETD**, Faculdade de Educação/Unicamp, Campinas. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index>. Acesso em: 20fev, 2020.
- ORTIZ, Renato. **Um outro território: ensaios sobre a mundialização**. São Paulo: Olho d'água, 2005.
- PARAÍSO, Marilucy Alves. Metodologias de Pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marilucy Alves. **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014.
- PERONI, V. Breves considerações sobre a redefinição do papel do Estado. In: \_\_\_\_\_. **Política Educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003. p. 21-134.
- PORTO ALEGRE/RS. Ciclos de Formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã. 3. ed. In: **Caderno Pedagógico**, n. 9. Porto Alegre: SMED, 2003.
- RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.
- QUEIROZ FILHO, Antonio Carlos .**Do Sensível, Poesia: outros modos de grafar o mundo**. Vitória: Milfontes, 2019.
- RIBEIRO, Djamil. **Quem tem medo do feminismo negro?**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- ROCHA, Ana Angelita da. O que Doreen diria sobre nós? Um ensaio sobre a pedagogia da esperança. In: **GEOgraphia**, Niterói, Universidade Federal Fluminense. p. 21-35. Vol. 19, Nº40, 2017: mai./ago. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13797>>. Acesso em: 12 dez. 2019.
- ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina/Ed. UFRGS, 2007.
- ROSA, João Guimarães. **Tutaméia**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.
- SACK, Robert D. O significado de territorialidade. In: DIAS Leila C.; FERRARI, Maristela (Orgs.). **Territorialidades Humanas e Redes Sociais**. Florianópolis: Insular, 2011.

- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 5 ed., São Paulo: Nobel, 1998.
- SEABRA, Odete. Territórios de uso: cotidiano e modo de vida. In: **RevistaCidades**, Presidente Prudente, v. 1, n. 2, p. 181-206, jul./dez. 2004.
- SENICIATO, Tatiana; CAVASSAN, Osmar. **Aulas em ambiente naturais e aprendizagem em ciências: um estudo com alunos do ensino fundamental. Ciência e Educação**, Bauru, V.10, n.1, p. 133-147. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v10n1/10.pdf>>. Acesso em 18 ago. 2016.
- SILVEIRA, M. L. Novos acontecimentos, novas territorialidades. In: DIAS, L. C.; FERRARI, M. (Org.). **Territorialidades Humanas e Redes Sociais**. São Paulo, 2011,
- SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. Introdução. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério. (Orgs.). **Território e Territorialidades**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- THEVES, Denise Wildner. **Meus alunos e minha aldeia me fazem experimentar ideias para ensinar geografia**. 2009. 157 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- TONINI, Ivaine Maria. **Identidades capturadas: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros de geografia**. 135f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- \_\_\_\_\_. Imagens nos livros de geografia: seus ensinamentos, sua pedagogias, seus ensinamentos... In: **Revista Mercator**, Fortaleza, v. 2, n. 4 de novembro 2008. ISSN 1984-2201. Disponível em: < <http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/148> >. Acesso em: 11 fev. 2020.
- VIVEIRO, Alessandra Aparecida; DINIZ, Renato Eugênio da Silva. Atividades de campo no ensino das ciências e na educação ambiental: refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na prática escolar. In: **Ciência em Tela**.v.2, n.1, 2009.

Apresentação e convite para as turmas de B20



**PASSEIO DE ESTUDOS**  
DMAE E ORLA DO GASÔMETRO

## PROPOSTA

- A TURMA B31 CONVIDA AS TURMAS DE B20 PARA ESTUDAR FORA DA ESCOLA.
- NOSSO PASSEIO DE ESTUDOS SERÁ NA ORLA DO GASÔMETRO E NO DMAE ( VISITA PARA CONHECER COMO NOSSA AGUA É TRATADA PARA CHEGAR EM NOSSAS CASA)
- QUANDO SERÁ? DIA 05 DE DEZEMBRO ( SAÍDA PELA MANHA E RETORNO NO FINAL DA TARDE)