

movi men tos

Antonio Carlos Castrogiovanni

Ivaine Maria Tonini

Nestor Andre Kaercher

Roselane Zordan Costella

Organizadores

para ensinar geografia - deslocamentos

C&A Alfa

Comunicação

VOLUME

VI

Alcimar Paulo Freisleben;
Álvaro Francisco Morote
Antonio Carlos Castrogiovanni
Élida Pasini Tonetto
Felipe Velho Azevedo Costa
Ivaine Maria Tonini
Juliana Garcia Nunes
Kinsey Pinto
Lânderson Antória Barros
Liz Cristiane Dias
Luciano Martins da Rosa
Nelson Rego
Nestor André Kaercher
Raphaela de Toledo Desiderio
Roselane Zordan Costella
Victória Sabbado Menezes



movi men tos

VOLUME
VI



**C&A ALFA
COMUNICAÇÃO**

Presidente

Luiz Carlos Ribeiro

Revisão geral

Paulo Maretti

Capa

Simone Rocha da Conceição

Os créditos da capa dos volumes IV e V, equivocadamente identificados,
são de autoria de Simone Rocha da Conceição

Projeto gráfico

Adriana da Costa Almeida

Conselho Editorial

Andréa Coelho Lastória (USP/Ribeirão Preto)

Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena (UNESP/Ourinhos)

Carolina Machado Rocha Busch Pereira (UFT)

Denis Richter (UFG)

Eguimar Felício Chaveiro (UFG)

Lana de Souza Cavalcanti (UFG)

Loçandra Borges de Moraes (UEG/Anápolis)

Míriam Aparecida Bueno (UFG)

Vanilton Camilo de Souza (UFG)

movi men tos

Antonio Carlos Castrogiovanni

Ivaine Maria Tonini

Nestor André Kaercher

Roselane Zordan Costella

Organizadores

para ensinar geografia - deslocamentos



GOIÂNIA, GO | 2021

© Autoras e autores – 2021

Organizadores

Antonio Carlos Castrogiovanni

Ivaine Maria Tonini

Nestor André Kaercher

Roselane Zordan Costella

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei n. 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme decreto n. 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

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

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte (CIP)
(Filipe Reis – CRB 1/3388)

M935 Movimentos para ensinar geografia – deslocamentos / Antonio Carlos Castrogiovanni ... [et al.] (Org.). – Goiânia : C&A Alfa Comunicação, 2021.
208 p. : il. – (Movimentos, v. VI).

Organizadores: Antonio Carlos Castrogiovanni, Ivaine Maria Tonini, Nestor André Kaercher, Roselane Zordan Costella.

ISBN: 978-65-89324-18-8 (papel)

ISBN: 978-65-89324-17-1 (e-book)

1. Geografia - Ensino. 2. Geografia escolar. 3. Aprendizagem de Geografia. 4. Representações sociais do espaço. 5. Imagens no ensino de geografia. I. Castrogiovanni, Antonio Carlos. II. Série.

CDU: 37::91



Sumário

Prefácio 9	De uma ponta até outra <i>Nelson Rego</i>
Apresentação 17	Movimentos que buscam parcerias de caminhada – Parcerias que buscam fortalecer nossa caminhada
	Parte I – Dos objetos aos sujeitos que interrogam representações. Outros espaços
Capítulo 1 23	Desmanchar imagens de um continente: a África na educação geográfica <i>Raphaela de Toledo Desiderio</i> <i>Ivaine Maria Tonini</i>
Capítulo 2 39	O ensino das mudanças climáticas e dos riscos atmosféricos na Geografia escolar (Espanha). Uma análise de textos de Ciências Sociais <i>Álvaro Francisco Morote</i>
	Parte II – Das escritas do mundo ao escrever-se, inscrever-se no mundo, transformá-lo
Capítulo 3 61	Leitura, literatura e educação geográfica: diferentes formas de ver e pensar <i>Luciano Martins da Rosa</i> <i>Liz Cristiane Dias</i>
Capítulo 4 79	Entendendo a importância da fotografia no ensino de Geografia por meio de questionários com autores e pesquisadores do Livro Didático de Geografia (LDG) <i>Alcimar Paulo Freisleben;</i> <i>Nestor André Kaercher</i>

- Capítulo 5** **Geografia, educação e comunicação: as práticas comunicacionais como possibilidade de ler a espacialidade na cibercultura**
101
Élida Pasini Tonetto
Ivaine Maria Tonini
- Capítulo 6** **Educação geográfica e cultura digital: um percurso possível?**
117
Lânderson Antória Barros
Antonio Carlos Castrogiovanni
- Parte III – Do querer ser para sí ao ser de outro modo com os outros. Geo/Grafias**
- Capítulo 7** **A teoria construtivista... O aprender Geografia**
133
Antonio Carlos Castrogiovanni
Kinsey Pinto
- Capítulo 8** **“Nossos ídolos ainda são os mesmos...”? Entre narrativas (auto)biográficas de professores formadores e Geo(grafias) ressignificadas**
151
Victória Sabbado Menezes
Roselane Zordan Costella
- Capítulo 9** **O que o lugar do educando nos ensina? Saberes para aprendizagem da Geografia**
169
Juliana Garcia Nunes
Roselane Zordan Costella
- Capítulo 10** **Da busca de certezas à aceitação da dúvida: uma ponte entre as áreas do ensino de geografia e da psicanálise e educação**
189
Felipe Velho Azevedo Costa
Nestor André Kaercher

Prefácio

De uma ponta até outra

Nelson Rego

Todo texto navega. Pode navegar com rumo certo ou duvidar das coordenadas durante o caminho, e nunca há certeza se o melhor será de um jeito ou do outro. Pode partir de cais amigo para o desconhecido. O próprio cais da partida pode revelar-se estranho, a ser ressignificado pela trajetória talvez familiar, o destino para onde o navegante espera voltar. Pode-se escolher aventura ou segurança e até mesmo tédio. Porém, não há garantias sobre a viagem vir a corresponder ao modo pretendido. A navegação pode ser veloz e o timoneiro, orgulhar-se de sua agilidade condutora. Pode ser vagarosa para apreciar paisagens, fazer escalas, conhecer pessoas, lugares. Pode encalhar num baixio. Veloz ou vagarosa, naufragar. Pode aportar em terra longínqua, e não necessariamente o distante está do outro lado do mundo.

Embarcações precisam de âncoras – e um texto pede leitores. Leio três modos de ancoragens nas navegações reunidas neste volume VI de *Movimentos para ensinar geografia*, com seu subtítulo *deslocamentos*. Ancoragem, tomada como metáfora, pode significar uma posição a partir da qual são estabelecidas perspectivas para a compreensão de outras posições.

Essa metáfora da ancoragem guarda pouca semelhança com o conceito de ancoragem na psicologia social, incluso no conceito mais abrangente de representação social. Moscovici [(1984) 2020] formulou o conceito de ancoragem para designar a assimilação que domina uma novidade, processo conduzido

sob a pressão dos valores de um grupo e que transforma essa novidade num saber que influencia e adquire caráter instrumental. Assimilação, novidade, valores de um grupo, saber que influencia e caráter instrumental podem evocar ações encontráveis entre professores pesquisadores. Mas há uma diferença fundamental na metáfora aqui utilizada em relação ao fenômeno da representação social: o caráter autoral e a recriação permanente e intencional realizada pelo indivíduo que se apropria – para as singularidades de sua sala de aula – de ideias gestadas em rede por seus pares criativos.

A metáfora guarda semelhança com a transcrição compreendida por Corazza como processo pelo qual o professor cria teoria, prática e método porque não tem como deixar de criá-los ao traduzir ciência, arte e filosofia de modo curricular e didático. Necessariamente, o professor cria, e muitas vezes deseja fazê-lo e o faz consciente de que assim está fazendo. Para Corazza (2020), há uma facticidade que precisa ser socialmente reconhecida: o professor está sempre a transcriber, mesmo que as jornadas de trabalho possam, tantas vezes, ser escorchantes. Esse reconhecimento implicará em outro reconhecimento: da necessidade de melhores condições para o trabalho docente, o que proporcionará melhores transcrições.

A metáfora da ancoragem do professor pesquisador, aqui formulada, aponta para um momento dessa criação contínua demonstrada pelos textos deste volume VI de *Movimentos para ensinar geografia*. Corresponde ao porto de partida para cada deslocamento/navegação escrito, posição inicial que estabelece mirada e parâmetros provisórios para ir adiante.

Uma das ancoragens presentes neste livro é aquela que define um recorte, ou territorial ou temático, a partir do qual são discutidos procedimentos metodológicos para o ensino de geografia, ou, mais precisamente, para a educação por meio da geografia.

O recorte territorial constitui a âncora para mirar a educação a partir da Geografia em *Desmanchar imagens de um continente: a África na educação geográfica*, de Raphaela de Toledo Desiderio e Ivaine Maria Tonini. No dizer das autoras, trata-se de fragmento de pesquisa-experimentação. A experimentação é, por elas, referida como pensamento e potência de subjetivação, criação. Exercício de pensamento com e pelas imagens na educação geográfica durante a escrita que problematiza a África presente nos estereótipos imagéticos constantes nos livros didáticos e nas estratégias do discurso colonial. Dentre os exercícios realizados, está a colagem. Raphaela e Ivaine referem-se à técnica de colagem como possibilidade de tratar a imagem como um espaço de experiência. Elas pensam a educação pelas imagens como diálogo entre a Geografia e a educação, diálogo costurado pelo criar de histórias, por um produzir subjetivo que dá forma àquilo que se quer: outra história, outra Geografia. As autoras mobilizam o pensamento a encontrar paragens e passagens

para ver Áfricas discordantes das costumeiras imagens que paralisam o pensamento. Para tanto, desarranjam imagens, suprimem legendas, movem o continente engessado nas páginas dos livros didáticos – apropriam-se dessas imagens, subvertem-nas e as levam a brincar. Deslocam-nas do lugar de ilustração/representação e experimentam com e a partir delas outros encontros, outras imagens. Enfatizam que esse exercício oportuniza um pensamento que toma a espacialidade da questão racial como dimensão fundamental para os debates e práticas educativas na educação geográfica.

La enseñanza del cambio climático y los riesgos atmosféricos en la geografía escolar (España): un análisis a partir de los libros de texto de ciencias sociales, de Álvaro Francisco Morote, registra inicialmente o papel destacado que a climatologia e o tempo atmosférico têm assumido no ensino escolar de Geografia na Espanha, nos últimos anos, devido ao interesse despertado pelas mudanças climáticas. Além de se configurar como um dos principais desafios do século atual, o assunto recebe grande cobertura midiática. No entanto, em seu exame analítico, Álvaro-Francisco verifica que os livros didáticos são abundantes em erros, estereótipos e excessivo catastrofismo, tanto no conteúdo quanto nas imagens, apresentando abordagens bastante influenciadas pela mídia e com pouco rigor científico. Em vista disso, o autor anuncia a meta de elaborar uma síntese analítica e diferentes propostas para futuras pesquisas de melhoria dos livros didáticos, que, conforme ele enfatiza, continuam a ser as principais ferramentas utilizadas na sala de aula. Observa-se, na leitura do capítulo, que, sem negar as mudanças climáticas e seus efeitos sobre as sociedades, há preocupação com o fomento à compreensão crítica de conteúdos, ultrapassando reducionismos veiculados pela linguagem midiática.

Essa primeira ancoragem, com os dois textos que a representam, aparenta estar mais próxima daquilo que o lugar-comum associa com o conhecimento geográfico: menções a um continente, um país, uma região, ou menções a relações entre dinâmicas naturais e ações humanas. Mas as aparências enganam. Tanto no capítulo dedicado ao continente africano quanto no referente às mudanças climáticas, o recorte temático é ao mesmo tempo exemplar do que é considerado habitual para a abordagem geográfica e ponto de partida para realçar a questão-chave que é a navegação comum aos dois textos: desconstrução de clichês.

Leio em *Movimentos para ensinar Geografia: deslocamentos* uma segunda ancoragem, constituída por quatro textos. Essa segunda ancoragem realiza seus recortes para objeto de análise entre linguagens com as quais são construídos significados em Geografia e/ou entre os meios que veiculam essas linguagens.

Leitura, literatura e educação geográfica: diferentes formas de ver e pensar, de Luciano Martins da Rosa e Liz Cristiane Dias, aborda interlocuções

entre leitura, literatura e educação geográfica, buscando articular uma perspectiva teórica básica acerca do tema casada com aplicações práticas com as quais a linguagem literária possa ser associada ao ensino de Geografia. O texto foi organizado a partir de pesquisas anteriores que estabeleceram um levantamento e compreensões a respeito dos modos como essa interlocução vem se apresentando no campo das metodologias e linguagens no ensino da Geografia. A literatura é entendida como forte manifestante de geograficidades e instrumento a ser utilizado para desenvolver o raciocínio geográfico. Para exemplificar, Luciano e Liz analisam desníveis e estereótipos sociais e regionais apresentados por trama e narrativa em *O continente*, de Erico Verissimo. Com base na exemplificação de abordagem, defendem que as interlocuções entre leitura, literatura e educação geográfica são formas potentes para construir pensamentos na ciência geográfica e, com isso, superar a ideia de que se trata apenas de um recurso ilustrativo ou complementar ao ensino.

Entendendo a importância da fotografia no ensino de Geografia por meio de questionários com autores e pesquisadores do livro didático de Geografia (LDG), de Alcimar Paulo Freisleben e Nestor André Kaercher, busca refletir sobre a importância das fotografias dos livros didáticos de Geografia no aprendizado dos alunos e do papel que esse instrumento amplamente utilizado assume no processo educacional. A metodologia utilizada se baseou na pesquisa de artigos, livros, dissertações, teses e documentos oficiais referentes a diversos anos do Programa Nacional do Livro Didático. Os procedimentos metodológicos também incluíram questionários enviados a professores autores e/ou pesquisadores de livros didáticos de Geografia. Alcimar e Nestor avaliam que as fotografias nos livros podem ser importante recurso para professores na construção de conceitos geográficos, porém, sua pesquisa indaga acerca de como são de fato utilizadas, assim como registra e comenta intenções de autores de livros e possibilidades apontadas tanto por autores quanto por investigadores. Enfatizam que, ao adotar a linguagem fotográfica, o professor de Geografia estará contribuindo para a construção de aprendizagens mais significativas e estas, aliadas aos conceitos geográficos, trarão melhor sentido à prática docente.

Élida Pasini Tonetto e Ivaine Maria Tonini, em *Geografia, educação e comunicação: as práticas comunicacionais como possibilidade de ler a espacialidade na cibercultura*, problematizam as práticas comunicacionais e as formas de aprender na cibercultura. As reflexões amparam-se em três campos do conhecimento: Geografia, Educação e Comunicação. Sua abordagem teórico-metodológica está amparada nos estudos culturais e foucaultianos. Elida e Ivaine analisam práticas comunicacionais na cibercultura e afirmam que estas contribuem para borrar fronteiras entre o físico e o digital, produzindo aprendizagens fragmentadas simultâneas e interpenetradas a espacialidades

vividas igualmente descontínuas, sendo esse processo concernente aos sujeitos escolares contemporâneos. Para as duas autoras, tais aprendizagens apresentam potencialidades e riscos ao serem apropriadas na educação formal e suas instituições. Diante disso, defendem que mobilizar pesquisas sobre práticas comunicacionais em contextos escolares e acadêmicos, na intersecção entre Geografia e Educação, emerge como possibilidade de compreensão da espacialidade na cibercultura.

Próximos dessa perspectiva, Lânderson Antória Barros e Antonio Carlos Castrogiovanni – em *Educação geográfica e cultura digital: um percurso possível?* – indagam sobre possíveis contribuições da cultura digital para o ensino de Geografia com base no pensamento complexo. Esclarecem que o movimento metodológico de sua pesquisa é feito a partir da interlocução da lógica da complexidade em Edgar Morin. Postulam que a realidade atual exige novo papel aos educadores, que passam a ser entendidos não mais como detentores de conteúdos em expansão acelerada, mas como sujeitos que apresentam as inovações, orientam e socializam descobertas para a sala de aula. Nesse contexto, as novas tecnologias de informação e comunicação apresentam-se como possibilidade para alcançar o dinamismo no processo de ensino e aprendizagem, subsidiando a ampliação de interfaces para as mediações propostas pelos educadores. Assim, Lânderson e Antonio Carlos ressaltam que o professor precisa construir sua apropriação epistemológica da Educação e da Geografia para elevar a sua prática pedagógica a uma re/formação do pensamento na compreensão do espaço geográfico.

Se na minha leitura de três ancoragens, a primeira parece privilegiar objetos de análise definidos a partir ou da territorialidade ou da dinâmica natural, a segunda ancoragem talvez possa ser designada, num momento inicial de classificação, como atinente a algo situado como fluxo entre sujeitos e abordagens de objetos, isto é, às linguagens e aos meios que veiculam linguagens.

Nessa linha de leitura, a terceira ancoragem pode ser referida como a dobra que se flexiona de volta para o sujeito pesquisador. O sujeito é o objeto da análise de si mesmo, ao mesmo tempo sujeito individual e coletivo – narrativas de professor/professores sobre si, seus fazeres. Apresentarei e comentarei brevemente os quatro textos dessa ancoragem seguindo uma linha que, na minha leitura, denota um aumento de grau em direção ao colocar a subjetividade autoral na centralidade da navegação apresentada.

Como a relação com o que lhe é externo é processada e estimula a reorganização da mente? E vice-versa: como o sistema interno, estruturado e simultaneamente cambiante ordena a apreensão do que lhe é externo? *A teoria construtivista... o aprender Geografia*, de Kinsey Pinto e Antonio Carlos Castrogiovanni, primeiro, apresenta uma síntese sobre a construção do conhecimento de acordo com a epistemologia genética de Jean Piaget. Após,

Kinsey e Antonio atualizam sua leitura das descobertas e elaborações de Piaget fazendo um cotejo com os novos conhecimentos produzidos pelas neurociências. Alertam para a importância das contribuições que as neurociências oferecem para a qualificação do processo de ensinar e aprender com ênfase na espacialidade.

Como a memória é modificada pelo narrador que conta a sua história de vida? O que ele passa a conhecer de outro modo com esse narrar? E o que aprendemos uns com os outros narrando, escutando e refletindo sobre memórias narradas? “*Nossos ídolos ainda são os mesmos...*”? *Entre narrativas (auto) biográficas de professores formadores e geo(grafias) ressignificadas*, de Victória Sabbado Menezes e Roselane Zordan Costella, analisa como as memórias de professores de licenciatura em Geografia constroem suas identidades docentes e influenciam na formação de licenciandos. Victória e Roselane solicitaram narrativas de histórias de vida a professores universitários, com destaque para as suas formações e experiências docentes. Ampliaram a escuta com grupos focais de licenciandos, o que lhes permitiu um comparativo entre visões docentes e visões discentes a respeito de um mesmo curso de licenciatura. Com base em referenciais teóricos do método autobiográfico, como Gaston Pineau e Maria Helena Menna Barreto Abrahão, buscaram interpretar as narrativas que destacam memórias desde a época da escolarização até questões controversas situadas no embate entre concepções e práticas do ensinar e dos contrastes entre Geografia escolar e Geografia acadêmica.

Como o conhecimento sobre os outros pode contextualizar e proporcionar o conhecimento sobre si? Como o conhecimento sobre si modifica o conhecimento sobre os outros? *O que o lugar do educando nos ensina? Saberes para aprendizagem da Geografia*, de Juliana Garcia Nunes e Roselane Zordan Costella, procura conhecer a importância da prática docente a partir do lugar de quem aprende. Reflete sobre o distanciamento produzido entre professores e estudantes na ausência do conhecimento do lugar em que habitam e/ou trabalham, bem como sobre o inverso e recíproco constituído pelo movimento de conhecerem uns aos outros, por meio do diálogo sobre o lugar – conhecimento que é condição necessária para a construção da cidadania. Juliana e Roselane apresentam o projeto #SomosMario, pesquisa-ação construída com educandos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola municipal do Bairro Mário Quintana, comunidade da periferia de Porto Alegre/RS.

Da busca de certezas à aceitação da dúvida: uma ponte entre as áreas do ensino de Geografia e da psicanálise e educação, de Felipe Velho Azevedo Costa e Nestor André Kaercher, faz de vivências da sala de aula a matéria-prima e o combustível para inquietações e perguntas. O texto é baseado na pesquisa de doutorado de Felipe, orientado por Nestor, e compartilha ideias que foram surgindo e amparando um professor na conquista de situação por

ele definida, em algum momento, como mais tranquila. Questiona e reflete sobre o suposto de que valer-se de vivências para compreender dificuldades e desenvolver habilidades é uma forma de evoluir como ser humano e professor. Como resultado – resultado marcado pela consciência e pelo sentimento da mudança sempre em processo –, Felipe, com a concordância de Nestor, aponta para a importância da emancipação subjetiva docente no que toca à expressividade do professor na construção de currículos e aulas no campo afetivo que é a sala de aula. O mergulho em si pode educar para a expansão do ser no mundo?

Assim leio as três ancoragens em *Movimentos para ensinar Geografia: deslocamentos*. De uma ponta até outra, da realidade que está no “lado de fora” do sujeito que investiga ao desejo no “lado de dentro” do investigador – do recorte territorial ao exame da mente na condição existencial de docência que tem as escalas do mundo por tema de trabalho junto a outros sujeitos. Navegações que partem do porto do objeto que está “lá fora”, atravessam linguagens e chegam ao porto no “lado de dentro”. E vice-versa, pois se há algo que me parece latente no conjunto do livro são justamente esses atos de um querer ir de uma ponta para a outra. O porto de partida é onde não se permanece: ancoragem que estabelece mirada para o oposto complementar. Quem toma o “lá fora” por partida logo em seguida se coloca a refletir sobre o subjetivo, social e histórico internalizados nas escolhas do modo de representar. Quem se situa no “aqui dentro” mira, um ou dois passos depois, a presença do mundo na sala de aula. Quem de início já está em fluxo nas travessias constituídas pelas linguagens aponta em espiral, ora para o sujeito, ora para o modo como o mundo se apresenta nas expressões dos sujeitos.

Nenhuma das navegações neste livro escolheu o tédio. Todos se aventuraram com ousadia, pois ousar rupturas é necessário para construir o conhecimento novo e justo que a partir daí irá se consolidar. Os textos evidenciam de maneira vívida aquilo que Libâneo (2018) significa como o sentido da pedagogia: dedicar-se à formação humana contextualizada em marcos espaciais e temporais, fazendo da educação o seu objeto de investigação e realidade em mudança. Evidenciam igualmente a necessidade expressa por Sacristán (2005) de pensar o currículo educacional como prática social e não como fórmula prévia – o currículo como atenção à variedade das experiências e construção em processo capaz de fomentar respostas que poderão redefinir caminhos para os sujeitos participantes.

Agradeço a Ivaine, Roselane, Antonio e Nestor, organizadores do livro, pelo convite a prefaciar *Movimentos para ensinar Geografia: deslocamentos*. Ivaine pediu que eu sugerisse títulos para os eixos que viesse a enxergar na obra. Chamei os eixos de ancoragens porque, neles, encontrei destacada a atitude de quem evidencia seu lugar de fala e ângulo de mirada a partir do qual se

desloca e contata outros lugares, estabelece intenções de trajetórias. O livro me pareceu feito de navegações, descobrimentos necessários. Pois bem, Ivaine, Roselane, Antonio, Nestor e autoras e autores do livro, sugiro para títulos dos três eixos/ancoragens:

Dos objetos aos sujeitos que interrogam representações. Outros espaços.

Das escritas do mundo ao escrever-se. Inscrever-se no mundo, transformá-lo.

Do querer ser para si ao ser de outro modo com os outros. Geo/grafias.

Um livro para ser lido e relido – consultado – ao longo de vários anos, pois os registros das navegações podem inspirar rumos para outras necessárias aventuras no cotidiano educacional.

REFERÊNCIAS

CORAZZA, Sandra Mara. **Métodos de transcrição**: pesquisa em educação da diferença. São Leopoldo: Oikos, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2018.

MOSCOVICI, Serge. (1984). **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

Apresentação

Movimentos que buscam parcerias de caminhada – Parcerias que buscam fortalecer nossa caminhada

Prezados colegas, amigos leitores

Sempre é uma alegria quando conseguimos publicizar nossos trabalhos, normalmente em artigos de revistas e periódicos. Às vezes, melhor ainda quando em livro. Hoje em dia, livros técnicos quase são sinônimo de *e-book*, o que facilita sobremaneira a logística da leitura, pois independe da sua distribuição física, normalmente nosso maior calcanhar de Aquiles. Estamos alegres, pois estamos em dose dupla: **Movimentos V e Movimentos VI** têm as duas formas, digital e papel, o que nos contenta. Duvido que algum autor não fique feliz quando lhe é mostrado um exemplar “físico”, de alguma publicação sua, por algum leitor. O que vos escreve viveu isso esta semana numa aula remota. E ficou contente. Esse contentamento nada tem de vaidade. É o reconhecimento do trabalho, a circulação das ideias que ganham a materialidade do papel, facilitando sua difusão. Um livro, muitas vezes, é o pretexto para uma conversa, um sorriso. E isso vale muito.

A alegria dos **Organizadores** é grande porque o **Movimentos V** e o **Movimentos VI** materializam um trabalho intenso de colaboração coletiva, tudo facilitado, sobremaneira, pela internet, que nos coloca em comunicação imediata com colegas de quaisquer partes. No caso destes livros em particular, o simples fato de serem o quinto e o sexto volumes da série (os demais são de 2013, 2015, 2016 e 2018) já demonstra a continuidade deste trabalho coletivo. Continuidade que não é mesmice, já que os colaboradores escritores são os alunos do Programa de Pós-Graduação

em Geografia (Posgea) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs) que nos apresentam sínteses de suas dissertações ou teses defendidas na Linha de Ensino de Geografia do referido programa. Aqui, também há boas perspectivas, pois a referida linha tem crescido em número de professores, o que é fundamental para a acolhida dos futuros candidatos ao Pós. Registre-se inclusive que, mesmo eventuais aposentadorias de alguns colegas não os afastam da PG, o que é sinal duplamente positivo, já que essa experiência não fica em casa e os alunos e colegas dela se beneficiam. Os “nossos” aposentados não correm, voam. Que bom.

Posto isso, justifica-se o nome *Movimentos*, que sintetiza essa coleção. Um movimento criador e criativo de produção e sistematização de conhecimento na área do Ensino de Geografia. A tentação é (seria) adjetivar, de imediato, conhecimento NOVO na área do Ensino, mas isso seria uma pretensão, um rótulo a mais. Cabe ao leitor fazer a leitura e tirar suas conclusões. De nossa parte, continuamos com a humildade de manter a linha sempre aberta às propostas dos novos estudantes de Pós, cada qual trazendo distintas cargas de inovação dentro do vasto mundo de temáticas abordadas. Penso que a linha já superou – se é que algum dia buscamos isso freneticamente – a falsa dicotomia entre “velho” e “novo”. A escola, a universidade, enfim, o mundo da Educação oscila, e oscilará e desloca-se, sempre se deslocará – novamente aqui a palavra *movimento* é bem-vinda – entre mudança e manutenção, inovação e resistência, cabendo sempre ao profissional leitor optar pelo que melhor lhe convém, ou seja, o quanto de continuidade e o quanto de renovação haverá em suas ações, seja em sala de aula, seja em suas escritas. E, assim, opções são feitas a cada momento em que nos dirigimos ao outro, seja este leitor ou aluno, colega de instituição ou não. Isso se perceberá na própria leitura dos textos, pois a forma como se escreve também diz muito de seus autores. Há os que preferem uma escrita mais poética e pessoal, outros optam por uma escrita mais dentro dos cânones acadêmicos. Não há o melhor ou o pior, o “mais” rigoroso e científico. Há distintas opções de se fazer ciência e se comunicar. Cada leitor haverá de se identificar mais com determinado estilo e, o que importa, buscar o seu estilo para ser claro na sua forma de se comunicar. Quem não diz claramente – oxalá de forma atraente – o que deseja corre o risco de não ser ouvido e lido, ainda que sua mensagem seja de suma importância. Não basta ter razão. Há que se ter, também, leitores e interlocutores. Caminhar sozinho e falar para as paredes é pouco interessante. Calma, isso não implica banalizar e popularizar o que se escreve só para ser “querido”. Você, ao ler colegas que aqui já concluíram seus trabalhos, poderá ter bons exemplos do que quer ou do que não quer.

Antes de lançar alguma nota sobre o que você encontrará pela frente, podemos fazer uma pequena reflexão sobre a “nova” forma de trabalharmos

no mundo escolar e acadêmico em função da Pandemia de Covid-19, agora já com cerca de 18 meses e sem perspectiva de fim no curto prazo. Haveremos de conviver (e tomara, viver) com ela por sabe-se lá quanto tempo. Não vamos fazer aqui quaisquer previsões futurísticas pelo simples fato de que elas estão aí para amplo consumo nas mídias e pouco teríamos a dizer de novidadeiro. Há previsões catastrofistas e outras quase na linha oposta. O mundo da educação já está e foi impactado de forma severa, e, de novo, as positivities e negatividades desse fenômeno serão sentidas de muitas formas e por muitos anos. Por ora, gratos por estarmos vivos quando tantos já partiram precoce e desnecessariamente. Gostaríamos, no entanto, de comentar só um ínfimo detalhe que todos devem estar sentindo: a onipotência, onipresença – ainda bem que não onisciência – do aplicativo *whatsapp*. Ferramenta genial que nos permite comunicação de baixo custo e eficaz – uma conquista do capitalismo? – que, com o advento da Pandemia, mudou sua função de forma impactante, posto que, se antes o usávamos muito para brincar e fofocar – o que continua, certamente –, hoje é usado muito mais para o trabalho. Uma vez que estamos trabalhando quase sempre no computador ou no celular ligados à internet (ficar meio dia sem a rede já nos provoca(ria) temores), o tempo dedicado ao *whats* é enorme, mas cada vez mais dedicado ao trabalho. As mensagens que não são do mundo do trabalho são cada vez mais curtas e rápidas, pois a montanha de pendências que o *e-mail* ou o *whats* nos agregaram é sempre infinda, correndo-se o paradoxo pelo qual, quanto mais fazemos, mais somos “eficientes”, e, por tabela, mais demandas surgem. Por favor, não queremos denunciar nada nem ninguém, tampouco prever futuros distópicos, utópicos ou seja lá o que for. O objetivo aqui é simplesmente que você, leitor, pense em como é sua cotidianidade e como o espaço-tempo presente precisa ser refletido em nossas salas de aula. O estar (em algum lugar) é indissociável do ser (quem eu/nós somos). Penso que os organizadores e escritores deste volume não têm a pretensão de solução para eventuais problemas que colocam, mas, de novo, é papel de todo educador dialogar com seus alunos acerca do mundo vivido. Nesse sentido, os trabalhos que seguem haverão de fazer diagnósticos e, eventualmente, propor alternativas ou conclusões que, novamente, haverão de encontrar leitores reflexivos. E, assim, novamente, a palavra MOVIMENTOS – sempre no plural, pois plural são nossas visões de mundo, de ciência e de educar – se justifica.

Uma das melhores características desse constante trabalho de lecionar e orientar no Pós passa pela conclusão destes trabalhos, mas não nos tenham como exagerados, o que muito nos anima é a companhia desses alunos. Muitos deles concluem seus trabalhos, mas ficam conosco numa amizade e parceria que perdura mesmo quando retornam para suas cidades ou locais de trabalho. O estar (longe) não nos deixa distantes (seres de afeto). O vínculo

que se mantém extrapola o acadêmico e isso é muito rico e importante, afinal, os afetos são imprescindíveis à vida. Ninguém é sozinho. Ainda bem.

Os trabalhos que você irá eleger para ler lhe trarão, quem sabe, algumas novidades, e, mais provável, provocarão algumas dúvidas sobre os temas que acompanham todo educador que reflete sobre suas práticas. Não importa muito o tema ou assunto do texto, posto que os eixos são basilares: os sujeitos alunos e os sujeitos professores na sua relação entre si e na relação com o conhecimento. O que fazer com esse conhecimento, além do saber técnico sempre necessário para o professor? Como ensinar? Como o aluno aprende? Como abordar este ou aquele tema diante desse sujeito que chamamos aluno, mas que pode ter 10 ou 50 anos, que pode estar na EJA ou no Doutorado?

Crie você a sua pergunta que lhe “aflige” no momento. O básico é desconfiar de quem, docenciando, pouco se pergunta ou se aflige. Não a aflição que paralisa ou nos transforma em sujeitos ácidos e reclamações que confundem hiperdenuncismo com criticidade. Que a docência permita a estupefação de permanentemente aprender com os alunos, e, de novo, desconfiar de quem, docenciando, pouco repara, ouve e admira os alunos.

Logo os textos mostrarão um consenso mínimo: não basta o domínio técnico dos saberes da academia para sermos profissionais relevantes aos alunos no ensinar Geografia. O saber precisa ser contextualizado ao mundo dos alunos ou é apenas informação, atualidade que logo se desatualiza; informação que pouco diz ao aluno e quase não cria raízes para que a aula continue viva na mente dele, mesmo após o sinal ou o relógio dizer que a aula acabou. Nesse sentido, a Geografia Escolar – essa que é ensinada na Educação Básica – continuará perseguindo uma efetiva relevância com o nosso público, o aluno. A Geografia Escolar continuará perseguindo o propósito de oferecer lentes que ajudem nossos alunos a melhor perceberem a sociedade em que vivem para que, auxiliados pela escola e pelos professores, possam fazer suas opções de vida de forma mais livre, criativa e solidária.

Se há outro consenso entre nós, sejamos organizadores ou escritores, é de que a sociedade que temos e vemos concentra um número absurdo de mazelas e injustiças sociais que aviltam a humanidade de parcelas enormes de nossa população. A Educação, as aulas de Geografia, seja nas universidades ou nas escolas, podem não poder mudar (sic) esta realidade, mas têm o imperativo categórico de denunciar o que diminui a dignidade humana. Ainda vivemos tempos em que pão, saneamento, moradia, transporte e outros serviços essenciais faltam ou são precários. Liberdade, justiça, fraternidade e outros valores “abstratos” ainda parecem distantes do cotidiano. A escola pode discutir todos esses temas e valorizar a busca da democracia, da cidadania e da solidariedade que potencialmente habita em cada um de nós, mas ainda é utopia enquanto vida em sociedade.

Que todos nós, educadores, possamos trazer, por meio dos assuntos abordados em nossas aulas, os temas da felicidade e do sofrimento que passam por todos os grupamentos humanos. Sem a pretensão da receita para a felicidade, mas buscando nos espaços e tempos exemplos para nos orientar na busca de mais dignidade e fraternidade.

Resumindo, para que vocês vão com fome aos **Volumes V e VI** da Série **Movimentos: confiar na razão**. Desconfiar da razão. Confiar na emoção. Desconfiar da emoção¹. Razão e emoção não nos garantem paz nem felicidade, mas são categorias de reflexão das quais dispomos para tentar dignificar nossa existência junto a esta profissão que tanto nos desanima, desafia e engrandece: a docência.

Boa leitura, boas viagens. Boas inspirações, boas perguntas.
Boas caminhadas, boas parcerias.

Porto Alegre, 2 de julho de 2021

Os Organizadores

A sexta é fria. Continuo te amando.

1 Uma singela homenagem ao grande mestre – centenário – Edgar Morin, cuja vida tem um adjetivo: extraordinária.



1

Desmanchar imagens de um continente: a África na educação geográfica

Démonter les images d'un continent:
l'Afrique dans l'éducation géographique

*Raphaëla de Toledo Desiderio;
Ivaine Maria Tonini*

Resumo

Trata-se de um fragmento de uma pesquisa-experimentação. Experimentação como pensamento, como criação, como potência de subjetivação, e não como vontade de verdade. Um exercício de pensamento com e pelas imagens na educação geográfica. Uma escrita que resulta de uma pesquisa que intencionou problematizar a África presente nas imagens didáticas a partir do estereótipo e da alteridade, principais estratégias do discurso colonial. Dentre os exercícios realizados está a colagem. A partir da técnica de colagem como possibilidade de tratar a imagem como um espaço de experiência, pensamos a educação pelas imagens num diálogo entre a Geografia e a Educação a partir da dimensão das subjetividades, do espaço como histórias e trajetórias e não como superfície, como localização geográfica. Mobilizamos o pensamento a encontrar outras paragens e passagens para ver Áfricas que escapem desse desejo de ilustrar, representar, documentar e fixar os espaços em imagens que paralisam o pensamento. Para isso, foi preciso desarranjar as imagens, suprimir legendas, mover o continente fixo nas páginas dos livros didáticos e levá-las para brincar, ou seja, deslocá-las do lugar de ilustração/representação e experimentar com e a partir delas outros encontros, outras imagens. Este exercício também oportunizou um pensamento que toma a espacialidade da questão racial como dimensão fundamental para os debates e práticas educativas na educação geográfica.

Palavras-chave: Imagem. África. Educação Geográfica. Experimentações. Composições.

Resume

Il s'agit d'un fragment de recherche-expérimentation. L'expérimentation comme pensée, comme création, comme pouvoir de subjectivation et non comme volonté de vérité. Un exercice de réflexion avec et à travers les images de l'éducation géographique. Une écriture issue d'une recherche qui a pour objectif la problématisation de l'Afrique présentée par les images didactiques à partir du stéréotype et de l'altérité, principales stratégies du discours colonial. Parmi les exercices réalisés, il y a le collage. À l'aide de la technique du collage et en la prenant comme une possibilité de voir l'image comme espace d'expérience, nous pensons l'éducation à travers les images dans un dialogue entre géographie et éducation basé sur la dimension des subjectivités, de l'espace comme histoires et trajectoires et non comme surface, comme localisation géographique. Nous mobilisons la pensée pour trouver d'autres arrêts et passages afin de voir plusieurs Afriques qui échappent à cette volonté d'illustrer, de représenter, de documenter et de fixer des espaces dans des images qui paralysent la pensée. Pour ce faire, il a fallu démonter les images, supprimer les sous-titres, déplacer le continent fixe sur les pages des manuels et jouer avec elles, c'est-à-dire les déplacer du lieu de l'illustration / représentation et expérimenter avec et à partir de ces illustrations d'autres rencontres, d'autres images. Cet exercice a également été l'occasion d'une réflexion qui prend la spatialité de la question raciale comme une dimension fondamentale des débats et des pratiques pédagogiques en éducation géographique.

Mots-clés: Image. Afrique. Éducation géographique. Expériences. Compositions.

O artigo trata de apresentar fragmentos da pesquisa de doutorado intitulada “Composições e afetos com fotoáfricas – exercícios de pensamento na educação geográfica”. A pesquisa foi elaborada a partir de exercícios de pensamento com e pelas imagens didáticas do continente africano presentes em livros didáticos de Geografia. Interessava-nos investigar quais as implicações da presença dessas imagens para a construção de saberes sobre o continente africano na Geografia escolar. Apresentamos, nesse fragmento, possibilidades de pensar as fotografias didáticas da África para além dos clichês e estereótipos, transformando-as em espaços de experiência. A partir do processo de pesquisa e do que se passa com as pesquisadoras, apresentamos aqui alguns encontros. Encontros por meio dos quais desestabilizamos o lugar que é reservado às imagens nos livros didáticos: o de representação, de evidência, de ilustração e documento. Através dos exercícios de pensamento que realizamos, buscamos modos de desarranjar, desorganizar,

desmanchar, escapar dessa África aprisionada nas páginas dos livros. O que vemos nessas imagens? Elaboramos questões para que com que elas nos movimentássemos, nos deslocássemos do já dado sobre o continente para encontrarmos outros modos de lidar com essas imagens. Inventamos pistas para tais deslocamentos. A técnica da colagem foi utilizada para criar composições de fotoáfricas, composições capazes de desmanchar uma África, aquela que ocupa as páginas dos livros didáticos, e arrastá-la a outros processos de pensamento. A pesquisa tomou como referência diálogos entre os campos das imagens, da educação, da Geografia, dos estudos pós-coloniais e africanos, explorando os elementos que constituem o discurso colonial.

A África extrapola o contorno de um continente, ultrapassa os limites estabelecidos do que é para ser África e espalha-se pelo mundo. Espalha-se ora como cultura subalterna, ora como espaço de diversidade, ora como corpos de africanos que se movem e experimentam mundos fora do lugar que lhes foi estabelecido. Experimentam espacialidades que se projetam para além da superfície física. A África é beleza, é urbana, é pobreza, é delicadeza, é vida, é morte, é preta, é branca. É africana em toda a sua diversidade étnico-cultural, mas também é asiática, europeia, americana. Esbarra, mais do que outros continentes, numa avalanche de invenções e estereótipias inerentes ao discurso colonial. Na Geografia escolar, aos africanos, cabe uma localização geográfica e uma cor de pele: são pretos, pobres e habitam o território africano.

Mas e se questionássemos esse hábito de pensar o espaço como superfície e o concebêssemos como um encontro de estórias e trajetórias coexistentes, como propõe Massey (2008)? Olhar para o continente africano, para suas espacialidades e concebê-las como uma “simultaneidade de estórias-até agora” (MASSEY, 2008) têm suas implicações, já que não fomos educados para pensarmos em geografias, mas aprendemos a lidar com uma geografia escolar que transforma os espaços em superfícies sobre as quais nos localizamos, espaços que nos restringem e nos fixam. Espaços cujas estórias são incessantemente achatadas por um punhado de clichês, pelo regime visual de nosso tempo que está a serviço de ficcionar, forjar o espaço em imagens que o tomam como superfície: “lá está a África” (o dedo indica um limite no mapa). “Elas perguntaram onde você tinha aprendido a falar inglês, se havia casas de verdade na África e se você já tinha visto um carro antes de vir para os Estados Unidos” (ADICHIE, 2017, p. 126).

Esta, por exemplo, faz parte de uma série de imagens da África que circulam e são vistas. Uma série de imagens cujo poder é o de apenas informar, ilustrar, comunicar algo a alguém. Imagens que pretendem ser uma representação do real e por isso nos fazem acreditar que o continente é um espaço homogêneo, um espaço onde sempre é dia, um espaço não animado por pessoas, mas por grandes mamíferos habitando parques ou reservas, um espaço

partido pela cor da pele, e por isso adjetivado/estereotipado, um espaço substituído por uma sequência histórica, uma história que só ganha existência com a chegada do colonizador. Um continente que, em poucas páginas de livros didáticos, passa de um território colonizado para um continente descolonizado, mas ainda assim incapaz de participar da história do mundo (de uma história). A “descolonização” dos países é um fracasso para o continente que desde então é palco de guerras civis intermináveis, por exemplo. Espaço que não é urbano (com exceção do Egito e da África do Sul), que não é industrializado, é somente produtor e exportador de matérias-primas, espaço quintal de produção, o espaço-imagem, o espaço cartesiano de algumas coordenadas geográficas, isto é, daquelas que precisam ser vistas e consumidas somente como imagens. Não é a África como acontecimento, como vida.

Este artigo trata então de apresentar modos por meio dos quais pesquisadoras e professoras mobilizaram seus pensamentos para criar, inventar possibilidades de colocar esse espaço fixo das imagens presentes em livros didáticos em movimento, buscando estratégias para arrastá-las desse lugar de ilustração, evidência, representação. São fragmentos de uma pesquisa que intencionou mobilizar e desmanchar a África das imagens didáticas que circulam na geografia escolar mediante os livros didáticos e promover encontros. Encontros que tornaram possível a elaboração de outras composições, outras imagens, outras Áfricas. Encontros capazes de nos mobilizar a pensar e criar geografias africanas em suas relações com a educação das relações étnico-raciais.

Num primeiro momento, apresentamos trechos da pesquisa com e pelas imagens encontradas em livros didáticos de Geografia. Estas nos convocaram a pensar a força do regime imagético na construção de nossas imaginações a respeito do continente africano. Aqui, o pensamento é atravessado, como não poderia deixar de ser, pelas espacialidades das questões étnico-raciais e também pela dificuldade de sair do contorno do que é para ser África, da África como o já dado.

No segundo momento, aparecem os exercícios de pensamento que nos aproximaram de outras Áfricas, e que tornaram possível arrastar as imagens dos livros didáticos, desmanchá-las para criar outras composições. Composições capazes de enfraquecer o poder que as imagens têm ao ilustrar, comunicar, informar e representar um modo de ver o continente africano. A partir desses exercícios, criamos um espaço para pensar a África aprisionada pelas imagens dos livros didáticos como potência de uma pesquisa em educação geográfica. Nesse espaço, o continente e suas estórias escaparam ao já dado das imagens que geralmente circulam na geografia escolar. A colagem apareceu como uma estratégia capaz de tratar a imagem como um espaço de experimentação a partir da dimensão das subjetividades, do espaço como trajetórias

e estórias, e não apenas como superfície, como localização geográfica e como um desenrolar de uma sequência histórica que não contempla a multiplicidade das espacialidades contemporâneas.

Imagens-que-dizem-da-áfrica: a educação pelas imagens

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

É fundamental dialogar a respeito desse regime imagético na construção das memórias e imaginações sobre os lugares. Imagens aparecem em nossas práticas cotidianas ora como informação, ora como ficção, ilustração ou documento, por isso são capazes de dizer sobre o mundo.

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

Essas informações-em-imagens se tornaram parte integrante de um repertório de que nos valem para nos movimentar no mundo. Sua presença e recorrência configuram uma *educação visual* (OLIVEIRA JR.; SOARES, 2012), já que as imagens são naturalizadas, como se somente determinada imagem fosse possível. A repetição dos ângulos, os tipos de enquadramento, de iluminação e a captura das imagens “ratificam a memória visual já constituída” (OLIVEIRA JR.; SOARES, 2012, p. 123). Já não duvidamos das imagens. Estas ocupam um lugar na produção da realidade e participam de nossa imaginação sobre as grafias do espaço, por isso nos educam. E “esse modo de imaginar o espaço gera uma maneira de agir no território, de produzir territórios, de criar geografias para o mundo” (OLIVEIRA JR., 2009, p. 24). Qual é “realidade” produzida pelas imagens presentes nos livros didáticos de Geografia a respeito do continente africano?

A pesquisa com as imagens se deu por meio de miradas em livros didáticos de Geografia do 9º ano do Ensino Fundamental¹, assim como mediante

1 ADAS, M.; ADAS, Sergio. **Expedições geográficas**. Componente Curricular: Geografia 9º ano. São Paulo: Moderna, 2015; LUCCI, E. A.; BRANCO, A. L. **Geografia: homem & espaço: 9º ano**. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2015. Esses livros didáticos eram, na época da pesquisa, os livros utilizados nas escolas campo de estágio da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado: Práticas de Ensino de Geografia, ministrada pela autora.

exercícios de experimentação. A opção pela pesquisa com imagens presentes em livros didáticos faz-nos compreendê-los como um artefato cultural, um aparato educacional de massa (LARROSA, 2004) responsável pela produção e organização de uma série de informações espaciais. Nesse sentido, reconhecemo-los como um objeto capaz de produzir, reproduzir e dissolver realidades. Além disso, o livro didático, como política pública, está presente nas escolas públicas de todo o território nacional.

As fotografias, por exemplo, têm marcado presença nos livros didáticos de forma significativa. Conforme Oliveira Jr. e Soares (2012, p. 115), “as fotografias atualmente constituem cerca de metade do material impresso nos livros didáticos de Geografia, sendo em maior número do que qualquer outra imagem, inclusive mapas”. Apesar de aparecerem em abundância, não promovem experiências com o espaço, pois servem apenas para ilustrar ou exemplificar conteúdos específicos. Folheando as páginas dos livros didáticos, percebemos que as fotografias parecem se repetir, tamanha semelhança entre elas. São homogêneas no que querem mostrar e na forma como querem ser vistas.

Figura 1 – Composição de fotoáfricas I



Fonte: Desiderio, 2017.

Nessa composição de imagens, acessamos uma África, a África dos livros didáticos. Ilustrado e representado por mapas políticos, o continente africano é localizado e esquadrihado pelas linhas imaginárias e coordenadas geográficas estabelecidas politicamente. Nesse emaranhado de linhas que se cruzam, a

maior parte do continente ocupa a zona tropical do planeta, não porque o seu eixo de inclinação faça com que essa porção receba maior incidência de raios solares, mas porque a maior parte de sua área está localizada e se estende entre o que se denominou trópicos de Câncer e Capricórnio. A posição do continente parece estar dada – numa perspectiva eurocêntrica – e é apresentada na abertura do capítulo que trata dos aspectos naturais do continente.

O continente é partido, dividido entre África do Norte e África Subsaariana. Segundo Adas e Adas (2011), esse modo de regionalizar o continente toma como base critérios étnicos ou culturais. Assim, há a África do Norte, com predominância da população branca, língua árabe e islamismo. Como ilustração dessa África, há uma fotografia de um oásis com plantações em primeiro plano e, ao fundo, a Cadeia do Atlas no Marrocos, reforçando o contraste entre o verde da planície e a aridez das encostas. Na imagem-texto, os autores afirmam:

A cadeia do Atlas condiciona o povoamento na África do Norte, especialmente no Magreb. Entre o Atlas e o Mar Mediterrâneo, estendem-se planícies férteis de clima mediterrâneo, densamente povoadas, onde se cultivam vários produtos (cereais, uvas e oliveiras etc.) e ocorre a exploração mineral do fosfato [...]. Ao sul da Cadeia de Atlas surge o Deserto do Saara cujo principal recurso mineral é o petróleo (ADAS; ADAS, 2011, p. 236).

Nesse trecho, é possível observar que os autores descrevem uma porção do continente africano, destacando sua proximidade com o Mar Mediterrâneo, relacionando as características físicas do território aos recursos que ele oferece. Mas se nessa África a população é branca e se aproxima dos europeus pelo Mar Mediterrâneo, há uma outra África: a Subsaariana ou negra. Fica evidente que a ideia de África presente no livro didático é aquela que reforça a existência de duas Áfricas “com aspectos geográficos diferentes, classificadas em estágios de desenvolvimento diversos, povoadas por etnias distintas, branca e negra e, por fim, uma com e a outra sem história” (HERNADEZ, 2008, p. 21).

A África Subsaariana do livro didático é a região da pobreza, já que grande parcela da população vive nos países com os Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) mais baixos do planeta. Nessa porção do continente, mais da metade da população economicamente ativa se ocupa da agricultura e a falta de alimentos gera subnutrição e fome, situação que é agravada pelas secas na região do *Sahel* e pelas guerras civis que destroem plantações e dificultam a entrega de alimentos pela ajuda humanitária.

Um dos aspectos para os quais chamamos atenção nesse trecho se refere à insistência de apresentar o continente africano a partir de dois blocos homogêneos que invisibilizam histórias e trajetórias diversas e ratificar essa invenção através de uma imagem-mapa para representar uma regionalização elaborada

a partir de critérios étnicos culturais. Nos livros, as imagens cartográficas são acionadas a fim de validar a invenção de que os brancos ocupam a porção norte do território e de que um deserto os separaria da população negra, pobre, faminta e em guerra. Nesse caso, as pessoas, as vidas são transformadas em população. A população é representada por setas, retas ou gráficos (GONÇALVES, 2013). São mapas temáticos que fixam as pessoas brancas e negras em territórios específicos – os brancos estão no norte e os pretos, no sul. Os gráficos apresentam os números. As diferenças étnico-raciais dos africanos não podem ser visualizadas pelas imagens cartográficas, já que reduzem a vida a uma paleta de cores, de tons marrons mais escuros para os mais claros.

Esse modo de lidar com a cartografia na geografia escolar é recorrente nos livros didáticos. A cor da pele – raça – está diretamente relacionada à pobreza e à localização geográfica, já que os negros da África Subsaariana são os mais pobres. Nesse caso,

as imagens tendem a fixar a diferença existente entre os referentes acionados a partir de uma perspectiva que posiciona o diferente como excluído [...]. Diversidade e diferença parecem termos similares, seus usos parecem ser os mesmos entre as imagens dos livros didáticos [...] (TONINI, 2013, p. 188).

As diferenças – étnicas, culturais, históricas, econômicas – que compõem o discurso colonial são (re)produzidas e representadas de diferentes maneiras nas imagens didáticas. No caso do continente africano, a cor da pele, ou seja, a racialização continua a ser o principal atributo acionado para diferenciar vidas dentro e fora da África. A África dos livros didáticos é a África colonial. Uma África que passa, em poucas páginas, de um continente colonizado a um território descolonizado. O território e sua gente são, portanto, apresentados ao estudante como um espaço do planeta que só se torna parte da história “desde a ocasião da Conferência de Berlim de 1885, que dividira a África em esferas de influência entre os poderes europeus” (THIONG’O, 2015, p. 21).

Estamos diante de uma Geografia que torna invisível qualquer possibilidade de (re)conhecer a África antes do final do século XIX, exceção feita para a sua participação na organização do sistema mundo moderno-colonial inaugurado entre os séculos XV e XVI. Nessa ocasião, a África desempenhou importante papel: o da diáspora, o de uma geografia do comércio de mão de obra escrava para as colônias americanas, de pessoas tornadas mercadoria, moeda de troca entre os continentes.

As imagens presentes na composição de fotoáfricas I (Figura 1) são algumas das que estão presentes nos livros didáticos utilizados na pesquisa. Elas foram arrastadas de seus lugares e reunidas para pensarmos qual é a África que o livro didático deseja nos mostrar. Percebemos que lidamos com uma

geografia escolar que cria uma sequência de conteúdos que ainda privilegia o paradigma “a terra e o homem”, que fragmenta os conteúdos em informações sobre aspectos físicos ou naturais, de localização geográfica, dos aspectos econômicos, de problemas como a fome, das guerras civis, dos refugiados, da pobreza e os transforma em uma sequência temporal. Uma Geografia que concebe o espaço em termos temporais e não reconhece as diferenças geográficas. Nesse modo de pensar as espacialidades, os países do continente africano, mesmo os que se “destacam”, estariam sempre atrasados, sempre muito distantes de alcançar os países desenvolvidos, como se isso fosse possível e desejado por todos os povos ou pessoas do mundo.

Desmanchando imagens de um continente... Encontros com outras Áfricas – a imagem como espaço de experiência

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

Meu pai cobria nossas paredes com os mais diversos materiais de ensino. Havia o almanaque anual da Sociedade Missionária da Igreja, com fotos e bispos e outros dignitários. O mais interessante, porém, eram as grandes colagens que meu pai criava. Ele encomendou a um carpinteiro da aldeia várias molduras de madeira branca, grandes, mas leves, as quais forrava com papel pardo ou preto. Nesse papel ele colava todo tipo de ilustrações em cores vivas, tiradas de revistas velhas [...]. Havia também um homenzinho dando uma passada enorme. Chamava-se Johnnie Walker. Havia nascido em 1820, segundo a imagem, e ainda continuava forte. Quando fiquei sabendo, muitos anos depois, que aquele homem extraordinário era apenas um anúncio de uísque escocês, tive uma enorme sensação de perda pessoal. Havia ainda um anúncio da Rede Ferroviária da Nigéria em que os grandes “N” e “R” de “Nigéria Railways” também serviam para “National Route” [Rede Nacional]. Isso me causava problemas, pois me lembro de ler o cartaz como “Nigerian National Railway Route” [Rede Nacional Ferroviária Nigeriana] – o que também fazia sentido (ACHEBE, 2012, p. 20).

A educação pelas imagens na parede de casa atravessava sua vida escolar. As colagens de seu pai embaralhavam imagens de um mundo que se transformava. Deixavam à mostra, por exemplo, a conversão à religião do colonizador, enquanto a maior parte da aldeia mantinha com força suas tradições *igbo*. Um homem anúncio e um anúncio da rede ferroviária brincavam com a imaginação do menino. Dizia ele: “Assim, minha educação começava nas paredes de casa” (ACHEBE, 2012, p. 21). Há neste trecho, assim como em muitos outros trechos de obras literárias africanas, uma possibilidade de encontro com o corpo, com o espaço, com a imagem e com o tempo. Dimensões que para Godoy (2013, p. 219) configuram uma “política da geografia”.

Esse encontro com as dimensões de uma “política da geografia” implicou no modo como passamos a movimentar a África em nós, a desmanchá-la. A possibilidade de riscar, recortar, suprimir legendas, inventar mundos e mobilizar o já dado, brincando com “o jogo entre visível, real, imaginário e ficcional suscitado pelas imagens” (WUNDER, 2009, p. 68), surgiu desses encontros. Encontros com as Áfricas dos africanos, com as suas perspectivas sobre o continente, sobre o que têm a dizer sobre suas histórias e geografias pessoais. A literatura, assim como trechos de obras de escritores africanos ou que-dizem-da-África, nos colocou diante de Áfricas mais sensíveis, violentas e tristes também, mas Áfricas habitadas por “gente de verdade”, por histórias incríveis que misturam as histórias e geografias do continente às ficções e imaginações: “Não há imagem sem imaginação” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 2008).

A partir desses encontros, percebíamos o quanto a África do livro didático de Geografia no Brasil é eurocentrada, colonial e desconectada da força de vida que pulsa no continente. O estereótipo e a alteridade recobrem essas imagens nos fazendo ver apenas uma África branca e uma negra e não todas as cores que vibram quando percebemos as vidas que habitam um território.

Aquele continente fixo, estático, homogêneo, sem histórias presente nas imagens dos livros didáticos, ia se movendo à medida que recortávamos, desmontávamos, suprimíamos as legendas dessas imagens. Desarranjávamos a ordem, a sequência de tais registros visuais e criávamos outras composições. Colagens, como fazia o pai de Chinua Achebe. A técnica da colagem foi utilizada para criar composições de fotoáfricas. Essas composições foram capazes de fazer com que a África escapasse do lugar que ocupa nas páginas dos livros didáticos e que fosse arrastada a outros processos de pensamento do que pode ser o continente africano quando o olhamos a partir de diferentes perspectivas. Foram capazes também de criar estratégias educativas para desestabilizar uma Geografia escolar que segue persistindo em fazer circular imagens que não contribuem para a superação dos estereótipos. Imagens que reforçam a alteridade do continente a partir do discurso de atraso e subdesenvolvimento, da racialização do continente.

Não se trata só de uma prática de substituição das imagens do livro didático por outras imagens. Trata-se de um processo de experimentação, ou seja, do exercício de pensar com e pelas imagens, exercícios que envolvem a dificuldade que é sair do já dado, do que está posto como África nessas imagens com as quais nos acostumamos a imaginar o continente e criar outras experiências possíveis, outras composições, outros encontros.

As imagens dos livros didáticos não podem e não querem promover esses encontros, já que atuam pelo clichê. E o clichê age justamente na percepção, serve para classificar e adjetivar pessoas e lugares, para reproduzir

discursos dominantes, age como uma barreira de contenção para a sensibilidade, acalma a força e os afetos dos encontros. A África do livro didático é uma África da contenção, da reserva, não só de grandes mamíferos espalhados por parques e reservas em diversos países, mas uma reserva de clichês.

A presença dessas imagens servindo apenas à ilustração e exemplificação de conteúdos torna bastante complexo o exercício de questionar o hábito de pensar o espaço como superfície, como propõe Massey (2008) para concebê-lo como “um encontro de estórias até agora”. Mesmo porque a autora concebe o pensamento sobre o espaço, em linhas bastante gerais, como produto de inter-relações e isso implica reconhecê-lo em sua multiplicidade. O espaço está sempre por fazer-se, não está pronto e acabado. As conexões e interações podem ou não ser estabelecidas, e os lugares têm suas diferenças espaciais, diferenças que são apagadas quando concebemos o espaço a partir de uma sequência histórica.

Essa é a “única narrativa” (MASSEY, 2008, p. 24) possível para os lugares, a inevitável história da globalização. Para a autora, “essa proposição transforma a geografia em história, o espaço em tempo”. É comum observarmos tal narrativa nos materiais didáticos de Geografia quando da classificação do mundo em países: desenvolvido, subdesenvolvido e “em desenvolvimento”.

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

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

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

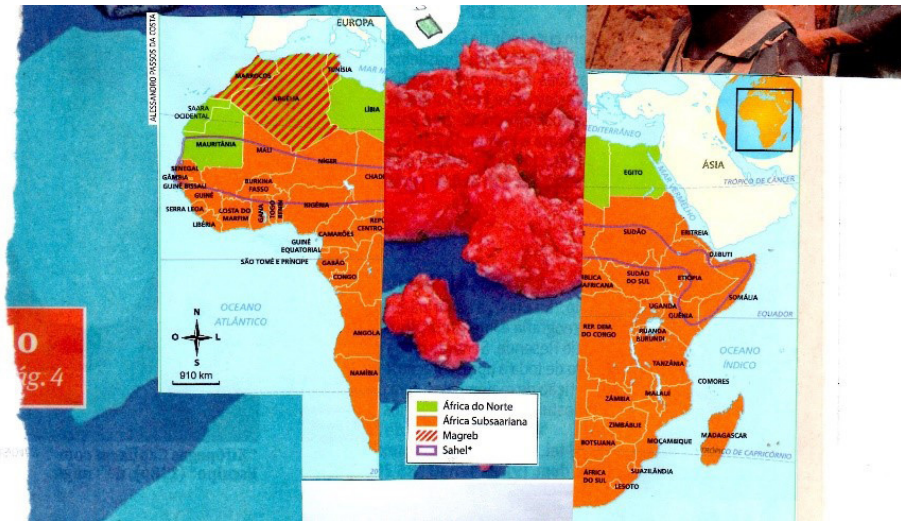
E continua dizendo que fez a mesma coisa com a Europa. Inseriu a abertura do capítulo mostrando uma foto “bonita de algum lugar da Europa e o aluno pensa que aquilo é “a” Europa” (OLIVEIRA JR.; SOARES, 2013, p. 201).

Por que não inverter essa ordem? Se os livros nos mostram a mesma fotografia por muitos anos, é lógico que vamos “pensar” que aquilo é “a” coisa, o lugar que é para ser visto. É para ser visto dessa maneira e não de outra. Um modo de operar pela repetição. Oliveira Jr. e Soares (2013) questionam esse ponto de vista do autor: por que não inverter essa ordem? Sene respondeu afirmando que o contrário faria com que não houvesse tanta reflexão porque romperia de cara com o senso comum.

Para não romper logo de cara com o senso comum, o mais adequado é continuar reproduzindo a lógica da geografia colonial, eurocentrada? Continuar escolhendo uma fotografia mostrando a miséria para fazer o estudante pensar sobre o continente africano?

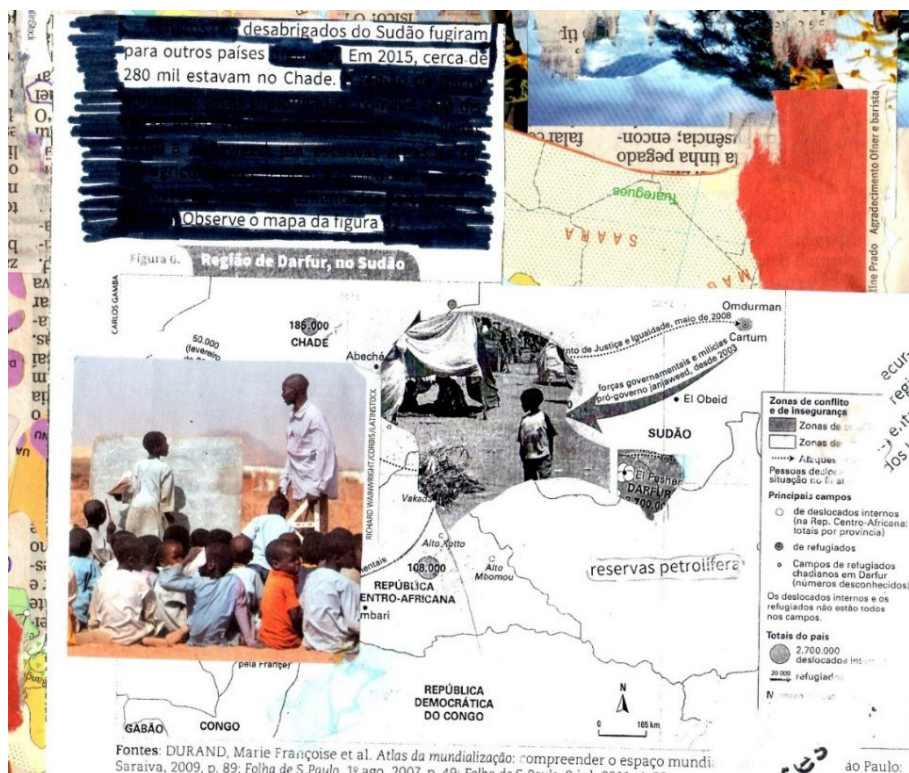
Por isso, as experimentações colocam exatamente tal disputa em jogo. Por que não problematizar essas imagens, promovendo encontros e produzindo outras composições sobre um espaço tão vasto e diverso?

Figura 2 – Composição de fotoáfricas II



Fonte: Desiderio, 2017.

Figura 3 – Composição de fotoáfricas III



Fonte: Desiderio, 2017.

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

Conclusões

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

2 Estudantes do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). As experimentações realizadas estão disponíveis na tese intitulada *Composições e afetos com fotoáfricas: exercícios de pensamento na educação geográfica*. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/2/browse?value=Desiderio%2C+Raphaela+de+Toledo&type=author>. Acesso em: 5 jun. 2020.

maneira como aparecem, as imagens servem à ilustração de conteúdos. Servem ao funcionamento do que já está dado, estão ali para representar algo, para ilustrar as informações presentes nos textos. No caso do continente africano, também servem para manter uma série de estereótipos e clichês. Nesse sentido, tendem a enfraquecer a potência das imagens. Mas podemos (re) movê-las desse lugar e com essas mesmas imagens criar outras composições. Composições capazes de desestabilizar, desmanchar essa Geografia que torna os espaços homogêneos, vazios, fragmentados, fixos, estáticos e que transforma o espaço em tempo quando segue a lógica da narrativa única da globalização.

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

A África escapa da fotografia, “ilude essa identidade que outros lhe conferiram, driblando os mitos redutores e folclóricos que tendem a servir-lhe de moldura” (COUTO, 2005, p. 75). Parece que os africanos não estão interessados em algumas imagens que os definam. Os próprios africanos se desconhecem. Muitas comunidades vivem há séculos conhecendo outras comunidades a partir dessa mesma dinâmica externa, ou seja, de como o mundo conhece a África. Africanos também conhecem africanos por generalizações e estereótipos criados em outros territórios: “as tribos guerreiras’, ‘os zulus orgulhosos’, os ‘swahilis hospitaleiros’” (COUTO, 2005, p. 80), assim como nós e tantos outros que se desconhecem ainda que habitando o mesmo espaço. Cremos que essa não é uma característica exclusiva dos africanos, como alguns desejam que seja. Mas as fotografias didáticas proliferam insistentemente e incessantemente a África como lugar da alteridade, do continente que tenta ocupar um espaço nessa lógica globalizada e do consumo, mas que está sempre “atrasado”.

As imagens-texto, as imagens-fotografia e as imagens-mapa da África nos livros didáticos servem a posicionar um espaço-superfície que não é mais “colonizado”, mas é subdesenvolvido, pobre, atrasado, marginalizado. Operam incessantemente na reprodução da lógica binária, da contraposição, reforçando a invenção da raça e agindo de modo a paralisar o pensamento. Mas a imagem do continente escapa em mil fragmentos quando as acionamos fora desse regime didático. Escapa quando as deslocamos desse lugar que ocupam, quando as mobilizamos para encontrar outras passagens e paragens que não a do desejo de didatizar os espaços em imagens e de pedagogizar modos de ver.

Os exercícios de pensamento com as fotografias na educação geográfica mostraram que, para propor possibilidades de deslocar a África desse regime

visual, é imprescindível atuar na subjetividade, na sensibilidade que se dá pelo encontro com as estórias e as trajetórias espaciais do continente africano, um continente em movimento. Trata-se de atuar na dimensão da vida que se dá pela experiência, pela experiência como pensamento, não como desejo de nos fazer ver uma África, mas permitir-se afetar, contagiar por outros modos de ver Áfricas, inventar um modo de criar outros arranjos para o pensamento com e pelas imagens na educação geográfica e na vida.

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

REFERÊNCIAS

- ACHEBE, C. **A educação de uma criança sob o Protetorado Britânico**: ensaios. Tradução de Isa Mara Lando. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ADAS, M.; ADAS, S. **Expedições geográficas**. Componente Curricular: Geografia: 9º ano. São Paulo: Moderna, 2011.
- ADICHIE, C. N. **No seu pescoço**. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- COUTO, M. **Pensatemplos**. Textos de opinião. 3. ed. Portugal: Caminho, 2005.
- DESIDERIO, R. T. **Composições e afetos com fotoáfricas**: exercícios de pensamento na educação geográfica. 2019. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Geociências. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/166065>. Acesso em: 20 ago. 2019.
- DIDI-HUBERMAN, G. Quando as imagens tocam o real. In: **Pós**. Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 204-219, nov. 2012.
- GODOY, A. Mídia, imagens, espaço: notas sobre uma poética e uma política como dramatização geográfica. In: CAZETTA, V.; OLIVEIRA JR., W. M. de (Orgs.). **Grafias do espaço**: imagens da educação geográfica contemporânea. Campinas: Alínea, 2013.
- GONÇALVES, A. R. Desfazimento de caligramas do espaço: sobre imagens, geografias e coisas ditas. In: CAZETTA, V.; OLIVEIRA JR., W. M. de (Orgs.). **Grafias do espaço**: imagens da educação geográfica contemporânea. Campinas: Alínea, 2013.
- HERNANDEZ, L. L. **A África na sala de aula**: visita à história contemporânea. 2. ed. São Paulo: Selo Negro, 2008.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascarados. 4. ed. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

OLIVEIRA JR., W. M.; SOARES, E. S. Entrevista com o Prof. Dr. José Eustáquio de Sene: Fotografias e(m) livros didáticos de Geografia. **Revista Brasileira de Educação Geográfica**, Campinas, v. 3, n. 6, p. 192-225, jul./dez. 2013.

OLIVEIRA JR., W. M.; SOARES, E. S. Fotografias didáticas e geografia escolar: entre evidências e fabulações. **Revista Percursos**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 114-133, jul./dez. 2012.

OLIVEIRA JR., W. M. Grafar o espaço, educar os olhos. Rumo a geografias menores. **Revista Pro-Posições**. Dossiê “A educação pelas imagens e suas geografias”. Unicamp, v. 20, n. 3 (60) set./dez. 2009.

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

TONINI, I. M. Notas sobre imagens para ensinar geografia. **Revista Brasileira de Geografia**, Campinas, v. 3, n. 6, p. 177-191, jul./dez. 2013.

WUNDER, A. Uma educação visual por entre literatura, fotografia e filosofia. **Políticas Educativas**, v. 3, n. 1, p. 65-78, 2009.

2

O ensino das mudanças climáticas e dos riscos atmosféricos na Geografia escolar (Espanha). Uma análise de textos de Ciências Sociais

La enseñanza del cambio climático y los riesgos atmosféricos en la Geografía escolar (España). Un análisis a partir de los libros de texto de Ciencias Sociales¹

Álvaro Francisco Morote

Resumo

No ensino da Geografia escolar, nos últimos anos, a linha de trabalho relacionada com a Climatologia e o tempo atmosférico tem assumido um papel destacado. E isso devido ao interesse despertado pelas mudanças climáticas, que se tornou um dos principais desafios do século atual, XXI. No caso da educação, vale destacar também a complexidade na hora de analisar e explicar as causas e consequências desse fenómeno e como lidar com ele nas aulas de Geografia e/ou Ciências Sociais. O objetivo deste trabalho é realizar uma compilação de diferentes resultados obtidos em uma linha de pesquisa recente como a análise das mudanças climáticas e dos riscos atmosféricos em livros didáticos de Ciências Sociais (Educação Básica) na Espanha. Assim, com os resultados obtidos, pretende-se fazer uma síntese e diferentes propostas para futuras pesquisas de melhoria do ensino com base nesses recursos, que continuam a ser as principais ferramentas utilizadas na sala de aula. Os resultados obtidos indicam que os livros didáticos são abundantes em erros, estereótipos e excessivo catastrofismo, tanto no conteúdo quanto nas imagens. Portanto, apresenta-se uma imagem desse fenómeno bastante influenciada pela mídia e com pouco rigor científico. Em conclusão, deve-se destacar que ainda há um longo cami-

1 Esta investigación se inserta en el proyecto “Las representaciones sociales de los contenidos escolares en el desarrollo de las competencias docentes” (PGC2018-094491-B-C32) financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y cofinanciado con fondos FEDER de la UE.

nho a percorrer para completar a análise desses recursos educacionais e, além disso, sua análise se faz necessária, pois, a curto e médio prazo, eles continuarão sendo os principais.

Palavras-chave: Livros Didáticos. Mudança Climática. Riscos Atmosféricos. Geografia. Educação.

Resumen

En la enseñanza de la Geografía escolar, en los últimos años, la línea de trabajo relacionada con la Climatología y el tiempo atmosférico ha cobrado un notable protagonismo. Y ello, debido al interés suscitado por el cambio climático que se ha convertido en uno de los principales desafíos del actual s. XXI. Para el caso del ámbito educativo, cabe destacar también la complejidad a la hora de analizar y explicar las causas y consecuencias de este fenómeno y como tratarlo en las aulas de Geografía y/o Ciencias Sociales. El objetivo de este trabajo es llevar a cabo una compilación de diferentes resultados obtenidos en una línea de investigación reciente como es el caso del análisis del cambio climático y los riesgos atmosféricos en los manuales escolares de Ciencias Sociales (Educación Primaria) en España. Por tanto, con los resultados obtenidos se pretende realizar una síntesis y diferentes propuestas de investigación futura para mejorar la enseñanza a partir de estos recursos que siguen siendo las principales herramientas utilizadas en el aula. Los resultados obtenidos indican que en los libros de texto abundan errores, estereotipos y un excesivo catastrofismo, tanto de los contenidos como de las imágenes. Por tanto, se presenta una imagen de este fenómeno muy influenciada por los medios de comunicación y con un escaso rigor científico. Como conclusión, cabe indicar que aún queda un largo camino para completar el análisis sobre estos recursos educativos y, además, su análisis resulta necesario porque, a corto y medio plazo, seguirán siendo los principales recursos utilizados en las clases de Ciencias Sociales.

Palabras clave: Alfredo Veiga-Neto. Libros de Texto. Cambio Climático. Riesgos Atmosféricos. Geografía. Educación.

En la enseñanza de la Geografía escolar, en los últimos años, la línea de trabajo relacionada con la Climatología y el tiempo atmosférico ha cobrado un notable protagonismo (MARTÍNEZ-FERNÁNDEZ y OLCINA, 2019). Y ello, como indican varios autores (CHANG y PASCUA, 2016; ROMERO y OLCINA, 2021; MARTÍNEZ-MEDINA y LÓPEZ-FERNÁNDEZ, 2016; MOROTE y OLCINA, 2020; SEBASTIÁ y TONDA, 2018), se debe al interés social por su importancia en el análisis de las cuestiones

ambientales y socio-territoriales en el actual contexto de cambio climático. El conocimiento y la enseñanza de los contenidos sobre el cambio climático es una tarea compleja (OLCINA, 2017), incluso en la actualidad, a la comunidad científica le resulta algo controvertido tener una explicación sencilla de la evolución de los rasgos climáticos a escala planetaria y su estado actual debido a: 1) la amalgama de factores que intervienen (OZDEM et al., 2014); y 2) los estereotipos y noticias falsas creadas por parte de los medios de comunicación (KAŽYS, 2018; MARTÍN-VIDE, 2009).

En el ámbito educativo, según indican MOROTE y OLCINA (2020), el interés por el cambio climático se ha acrecentado debido a que este representa uno de los principales desafíos del s. XXI (KAGAWA y SELBY, 2012) y por la complejidad a la hora de analizar y explicar sus causas y consecuencias (OLCINA, 2017). La investigación sobre la enseñanza del cambio climático es una cuestión que preocupa e interesa a la colectividad y, en particular, a la comunidad docente, pues en parte el futuro de la sociedad depende de la toma de conciencia sobre este grave problema (SERANTES, 2015). En el caso español, la explicación de este fenómeno cobra una mayor relevancia en el ámbito educativo debido a la necesidad de tratarlo en las aulas como establecen los vigentes currículos de Educación Primaria (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero), Secundaria y Bachillerato (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre). Por lo tanto, como explican diferentes autores (EKLUND, 2018; MOROTE y OLCINA, 2020), esto supone un reto para la enseñanza por parte de los docentes debido a la responsabilidad de formar a los más jóvenes en la comprensión y posible adaptación a este fenómeno.

¿Por qué es importante enseñar con rigor y dar importancia en el ámbito educativo a las cuestiones vinculadas sobre el cambio climático? Sin duda, porque la sensibilización y concienciación de la sociedad y las cohortes más jóvenes en estas cuestiones resulta de vital importancia para la adaptación al cambio climático. Esto es algo que en España varios autores insisten desde hace algunos años (MARTÍNEZ-FERNÁNDEZ y OLCINA, 2019; MOROTE y OLCINA, 2020; OLCINA, 2017). Sin embargo, a la hora de contemplar las medidas de adaptación a este fenómeno, prácticamente se obvia, siendo el factor educación una variable no estructural marginada (MOROTE y OLCINA, 2020). Incluso hay investigaciones sobre las representaciones sociales del profesorado en formación que han analizado el escaso valor e interés que le dan a este factor (“educación”) los/as futuros/as maestros/as (MOROTE y HERNÁNDEZ, 2020). Pero la explicación del clima requiere de estudios disciplinares que entiendan los mecanismos meteorológicos y las continuidades de situaciones atmosféricas en el clima, así como su repercusión en el paisaje y sociedad (PARRA y MOROTE, 2020). Recientemente, los estudios llevados a cabo sobre educación escolar y Climatología, se ha podido comprobar que el

profesorado en formación enfoca en mayor grado sus miradas hacia la pedagogía y, en menor medida, a la formación disciplinar (Geografía) (MOROTE y SOUTO, 2020). Por este motivo, se ha iniciado una línea de investigación centrada en las representaciones sociales del cambio climático y de las expectativas que poseen los futuros docentes (MOROTE et al., 2021)

¿Cuáles son los principales efectos del cambio climático que afectan o afectarán en el futuro a la península Ibérica? Cabría comenzar con la terminología acuñada por Calvo (2001) quien indica que España, y más concretamente el área mediterránea, es una región riesgo. Por tanto, unos de los problemas que serán aumentados (si no lo son ya) en esta región será el incremento, tanto en intensidad como en frecuencia, de los fenómenos atmosféricos extremos: inundaciones, sequías, olas de calor, etc. (*INTERGOVERNMENTAL PANEL ON CLIMATE CHANGE [IPCC], 2018*). Por tanto, de cumplirse las previsiones, existe la necesidad de conseguir una sociedad mejor formada, adaptada y concienciada a estos fenómenos donde la formación escolar debe ser un pilar fundamental (MOROTE, 2021a).

En España, el desafío del cambio climático se ve agravado en el ámbito educativo, además, por varios motivos: 1) los medios de información de dónde el profesorado en formación recibe los contenidos; y 2) el caso rigor científico con el que tratan los libros de texto esta temática (objeto de estudio de este trabajo). Para el caso de la primera cuestión, Morote et al. (2021) han comprobado como los medios de comunicación basados en las redes sociales, Internet (prensa digital) y la televisión constituyen los principales medios (un total del 86,2% de las respuestas) y, destacando que los trabajos académicos (contenidos trabajados en la universidad a partir de investigaciones), tan sólo representa el 5,3%. En cuanto a la segunda cuestión, el tratamiento del cambio climático no es el más adecuado y, como explican Morote y Olcina (2020) la información sobre esta temática “sea escasa y quizá sea necesario prestar una mayor atención y rigor científico a estos contenidos con la apuesta de una mayor y mejor formación del profesorado (actual y futuro) y no tanto la creación de nuevas asignaturas” (p. 174). Esta necesidad también ha sido avalada recientemente por las Naciones Unidas con su impulso decidido por la educación en materias de cambio climático y de extremos asociados como acción básica para conseguir los denominados Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Agenda 2030), concretamente con el objetivo n 13 “Acción por el clima” (ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS [ONU], 2015). Además, hace unos años, el propio IPCC (2014) ya dejó constancia en su V informe que la educación es una de las acciones fundamentales para la adaptación de la sociedad al cambio climático ya que, según se indica, una sociedad mejor formada sobre estas cuestiones será más segura ante las consecuencias del actual proceso de calentamiento térmico planetario.

En relación a los libros de texto, en España, y más concretamente en el área de Ciencias Sociales, estos recursos siguen siendo la principal herramienta utilizada en el aula, cuando no la única (RODRÍGUEZ et al., 2017). Por su parte, Bel y Colomer (2018) argumentan que estos recursos se han constituido tradicionalmente como una herramienta central en las aulas. El interés que han cobrado los libros de texto de Ciencias Sociales en la investigación educativa se debe, de manera general, a su condición de fuentes documentales privilegiadas ya que permiten aproximarse a lo que sucede en las aulas (PRATS, 2012; SÁIZ, 2011; VALLS, 2008). No obstante como ponen de manifiesto Morote y Olcina (2020), tienen esa limitación, es decir, no se sabe realmente lo que el profesor enseña. Pero debido a la escasez de trabajos sobre esta temática (libros de texto, cambio climático) supone un avance en la investigación en Didáctica de la Geografía (TONINI et al., 2015).

En España, a pesar de que diferentes geógrafos han investigado sobre la manualística (SOUTO, 2002), esta no constituye una línea de investigación tan consolidada ni internacionalizada como sí ha sucedido con Historia. Souto (2000) ya puso de manifiesto la existencia de una escasa atención por parte de la Asociación Española de Geografía (AGE) al estudio de los libros de texto y, en general, a cualquier temática vinculada a la Didáctica, hecho que contrastaba con lo que estaba sucediendo en otros países. Al respecto, casi dos décadas más tarde, Olcina (2017), coincidiendo con el VII Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía (2015, Alicante, España), además de mostrar un análisis de cómo se estudia el tiempo y clima según los libros de texto de Secundaria y Bachillerato, mostró su preocupación por la falta de trabajos académicos desde el estudio de los manuales escolares. Por tanto, tras dos décadas de las críticas advertidas por Souto (2002), diferentes autores (OLCINA, 2017; MOROTE y OLCINA, 2020) han mostrado como este reto en la Didáctica de la Geografía española, aún no se ha resuelto.

Algunos de los trabajos realizados en el ámbito español sobre la manualística de la Climatología son los de Martínez-Medina y López-Fernández (2016) en el que se realiza un análisis a partir de los manuales escolares de Ciencias Sociales (Educación Primaria); el estado actual de la enseñanza de la Climatología en Secundaria y Bachillerato (OLCINA, 2017); y sobre el cambio climático como los de Arrebola y Martínez (2017) donde se realiza una revisión de las actividades propuestas en Educación Primaria, y el de Serantes (2015), en Secundaria, tanto desde las Ciencias Sociales y Ciencias Naturales (Biología, Ecología, Física, etc.). También destacan publicaciones recientes sobre los manuales escolares de Ciencias Sociales (Educación Primaria), como las de Morote (2020) sobre la enseñanza de la Climatología a partir de las actividades y recursos; sobre los contenidos del cambio climático (MOROTE y OLCINA, 2020), y sobre las propuestas y soluciones que se insertan en los libros de texto

para solucionar el cambio climático (MOROTE, 2021b). Además, en relación a temáticas más específicas, y vinculadas con el cambio climático, como son los riesgos atmosféricos, se pueden destacar publicaciones recientes sobre los riesgos de inundación (SOUTO et al., 2019) y las sequías (MOROTE, 2021a).

El objetivo de este trabajo es llevar a cabo una compilación de diferentes resultados obtenidos en una línea de investigación reciente como es el caso del análisis del cambio climático y los riesgos atmosféricos a partir de los manuales escolares de Ciencias Sociales (Educación Primaria) en España. De este modo, se podrá realizar una síntesis y diferentes propuestas de investigación futura para mejorar la enseñanza a partir de estos recursos.

Resultados

Los contenidos sobre el cambio climático y riesgos atmosféricos. Escaso rigor científico y ausencia del factor humano en la contemplación del riesgo

Los contenidos sobre el cambio climático en los libros de Ciencias Sociales de Educación Primaria se suelen insertar en el temario vinculado con la Climatología. No obstante, también se encuentra la explicación este fenómeno en algunas unidades didácticas vinculadas con el los ríos y los problemas ambientales. A partir del análisis realizado en libros de texto de 5º y 6º que corresponden con los manuales de las editoriales más representativas utilizadas en España (Anaya, Bromera, Santillana, SM y Vicens Vives) se ha podido poner de manifiesto que, salvo la editorial Bromera (una de las principales editoriales del territorio valenciano) que le dedica un total de 16 páginas, el resto de le presta a esta temática tan sólo un par de páginas. Esto tampoco es algo del todo negativo puesto que en el temario sobre Climatología se tienen que tratar una amalgama de temas como son las características de los climas españoles, europeos, del mundo, así como los factores y elementos que influyen en el clima. De manera general, estos temas se ubican en la parte introductoria de los manuales después del contenido sobre “la Tierra y el Universo”. Además, cabe indicar que en 6º, transversalmente se trabajan algunos contenidos vinculados con el tiempo y clima dentro de otras unidades didácticas en el que es necesario tratar para entender diferentes contenidos como son la hidrografía, el paisaje o el relieve. Esto, si se tiene en cuenta la formación del profesorado, puede ser de gran complejidad a la hora de enseñar estos contenidos ya que el problema más relevante estriba en la confusión entre tiempo y clima, pues una gran parte de docentes no sabe diferenciarlos. Además, resulta complicado proponer un aprendizaje de las regularidades de tipos de tiempo si no se comprende el significado de éste.

En cuanto a los contenidos del cambio climático, cabe destacar que estos ocupan una posición y representación marginal dentro de las unidades didácticas (ver Tabla 1). Estos, se suelen incorporar al final del temario en apartados sobre “cambio climático”, “riesgos naturales” o “problemas ambientales” y representando alrededor del 10% de los contenidos sobre el clima. Esta representación es mayor en el curso de 5º ya que en 6º como se ha comentado en líneas anteriores las unidades didácticas trabajan temas más transversales. Ejemplo de ello son los temas de “Los problemas medioambientales” (editorial Anaya), “El impacto humano en el medio ambiente” (editorial Santillana) o “Los paisajes de Europa” (editorial SM). E, incluso se ha podido comprobar que editoriales como Vicens Vives, en 6º no insertan ningún contenido sobre este fenómeno.

Tabla 1 – Título de las unidades didácticas donde se recoge información sobre el cambio climático en los manuales escolares de Ciencias Sociales (Educación Primaria)

Curso	Editorial	Título	Páginas dedicadas al cambio climático
5º	Anaya	Tema 4. El clima	2 (14,3%)
		Tema 5. Los climas y la hidrografía en España	2 (12,5%)
	Bromera	Tema 2. Clima y paisaje	2 (14,3%)
	Santillana	Tema 4. La atmósfera y el clima	2 (12,5%)
	SM	Tema 2. El clima	2 (9,1%)
	Vicens Vives	Tema 3. El clima y la vegetación	2 (11,1%)
6º	Anaya	Tema 3. Los problemas medioambientales	4 (28,6%)
	Bromera	Tema 2. El clima y la vegetación	1 (6,2%)
	Santillana	Tema 5. El impacto humano en el medio ambiente	1 (8,3%)
	SM	Tema 2. Los paisajes de Europa	2 (1,1%)
	Vicens Vives	Tema 3. La intervención del ser humano en el medio	No hay información

Fuente: Morote y Olcina (2020). Elaboración propia.

Algunas de las ideas que se pueden extraer del análisis de cómo se explica el cambio climático en los libros de texto son las que se comentaran a continuación. La primera de ellas es que este tema se trata con muy poco rigor científico, donde abundan las afirmaciones y explicaciones que no son corroboradas ni con fuentes ni datos científicos. Un ejemplo es que no se suele relacionar el cambio climático con otros cambios sucedidos en el planeta (glaciaciones, etc). Por ejemplo, esto se puede observar a la hora de explicar las principales causas de este fenómeno como es el calentamiento global debido al incremento de los gases de efecto invernadero. Aquí se encuentra uno de los errores más importantes y comunes que se reproducen en los manuales: en todos los libros consultados se cita el dióxido de carbono (CO_2) como el principal causante del cambio del clima. Sin embargo, el principal gas de efecto invernadero presente en la atmósfera no es el CO_2 , sino el vapor de agua (H_2O). No obstante, tras este análisis se ha podido comprobar como tres de diez libros citan al menos este último gas de efecto invernadero. No resulta del todo negativo, pues se trata de uno de los errores más graves sobre el cambio climático, y es positivo, aunque aún escaso, que el 30% de los manuales escolares consultados lo expliquen. Se debería tener más en cuenta esta precisión y explicar el porcentaje que representa cada gas de efecto invernadero en la atmósfera para que el alumnado pueda entender la magnitud de los datos. MOROTE y Olcina (2020) indican que se debería explicar que: “1) el CO_2 representa el 0,033% de los diferentes gases que componen la atmósfera, siendo el principal gas de efecto invernadero el vapor de agua (el 4%); y 2) matizar que el principal gas de efecto invernadero provocado por el hombre (por la contaminación) es el CO_2 , pero, sin embargo, el principal que se encuentra de forma natural en el planeta es el vapor de agua” (p. 171).

Otro de los contenidos clásicos que se suelen insertan en los libros de texto sobre el cambio climático son las soluciones y propuestas a este fenómeno. A partir de este análisis, se han podido identificar tres tipos de propuestas: 1) propuestas sobre recomendaciones a seguir, tanto colectivas como individuales, en vinculación con la adopción de ámbitos sostenibles y eficiencia del uso de los recursos naturales; 2) actividades en las que el alumnado debe proponer soluciones; y 3) información sobre diferentes cumbres internacionales en las que se recogen las principales medidas para resolver el cambio climático (ver Tabla 2). La mayoría de las soluciones que se proponen en los libros de texto se caracterizan por ser reducidas y por su simplicidad (a modo de consejos-decálogos) y sin tener en cuenta la escala local y/o regional. En cuanto al número de actividades, éstas suelen ser una por editorial. Esto, en parte, es algo normal ya que al apartado de la explicación del cambio climático se dedica entre 1-2 páginas como ya se ha comentado. En cuanto a la simplicidad de las propuestas que se proponen, esto ya ha

sido advertido por Martínez-Fernández y Olcina (2019) para Educación Primaria y Olcina (2017) para Educación Secundaria. Estos autores ponen de manifiesto que en los manuales escolares hay una escasa atención dedicada al cambio climático y actividades poco reflexivas para motivar al alumnado, repercutiendo, de esta manera, a la hora de lograr una mirada más crítica y comprometida a este problema global. Por tanto, se tratarían de prácticas educativas que no fomentarían una ciudadanía crítica en la que se trata un problema socio-ambiental relevante.

Tabla 2 – Propuestas y soluciones al cambio climático que se recogen en los manuales escolares de Ciencias Sociales (Educación Primaria)

Curso y editorial	Propuestas-decálogo	Soluciones por parte del alumnado	Cumbres de Cambio Climático
5º Anaya	X		
6º Anaya	X		
5º Bromera	X		X
6º Bromera			X
5º Santillana		X	
6º Santillana			X
5º SM		X	
6º SM	X		
5º Vicens Vives		X	X
6º Vicens Vives	-	-	-

Fuente: Morote (2021b). Elaboración propia.

Para llevar a cabo una mejora de las propuestas y actividades sobre la enseñanza del cambio climático, cabría tener presente el factor humano (una de las componentes de la variable vulnerabilidad). Esto es sumamente importante tratar, por ejemplo, cuando se enseñan contenidos sobre riesgos naturales. En este sentido, se ha podido comprobar como la variable vulnerabilidad en los libros de texto destaca por su ausencia como factor que incrementa el riesgo (en este caso, los vinculados al cambio climático). En este sentido, a partir del análisis de los libros de texto de Educación Primaria, se ha podido comprobar como prácticamente en ningún manual se hace mención al factor

humano en la aseveración del riesgo, siendo el factor peligrosidad el principal que influye en los desastres naturales.

En relación con las consecuencias del cambio climático, se ha podido comprobar que los principales efectos tienen que ver con los riesgos naturales (inundaciones y sequías). Para el caso de las inundaciones se ha podido comprobar que en los libros de texto se sigue comentado el esquema clásico y obsoleto del ciclo de erosión de Davis (finales del s. XIX) (SOUTO et al., 2019). Y, además, cabe indicar que prácticamente no aparece ni se relaciona cómo puede afectar la acción antrópica en el régimen natural de los ríos. En cuanto a lo anterior, según indican diversos informes sobre los efectos del cambio climático (EUROPEAN ENVIRONMENT AGENCY, [EEA], 2017), urge la necesidad de dar una mayor dedicación e interés a este factor (vulnerabilidad) ya que se trata de una cuestión de primer orden en el territorio europeo para conseguir una mayor adaptación al cambio climático y al previsible aumento de los riesgos naturales hasta final del siglo XXI.

En cuanto al análisis del riesgo de sequía, se han podido comprobar diferentes deficiencias que deberían mejorarse. La primera de ellas es que esta temática adquiere una escasa atención y confusa en los libros de texto. Por ejemplo, se confunde “sequía” con “escasez de agua”. En segundo lugar, cabe destacar que una de las causas principales de este fenómeno está directamente vinculada al cambio climático. Y, en tercer lugar, en relación con las imágenes, estas tienen la finalidad de dar una imagen catastrófica y, además, descontextualizada con los contenidos (ver punto 2.3). Respecto a la primera deficiencia, se ha podido comprobar que sólo 2 de 10 manuales escolares hacen una correcta explicación del fenómeno de la sequía. Este dato representa un bajo porcentaje debido a la trascendencia socio-ambiental actual que tiene este problema, especialmente en la región mediterránea (área con importante demanda de agua y con un clima caracterizado en algunas áreas por ser de tipo semi-árido). Por otra parte, ningún libro de texto incorpora información sobre las definiciones y diferencias entre sequía pluviométrica e hidrológica. Son conceptos sencillos pero que a la hora de introducir el factor humano (demanda y usos de agua, etc.), cabría matizar y precisar (MOROTE, 2021a). No obstante, también caben destacar algunos aspectos positivos (aunque minoritarios) como es el caso del manual de 6º (editorial SM) que explica que la sequía también es un fenómeno natural. Esto es lo que recogen los informes sobre cambio climático (IPCC, 2018) y por tanto, es notablemente positivo que se inserte.

También cabe destacar diferentes términos que se suelen asociar al de sequía pero que poco tienen que ver con este fenómeno si no se explica o se matiza. Son los casos de los conceptos de “sequía estival”, “estiaje”, “España seca”, “aridez”, “escasez de agua” y “desertificación”. Estos términos se suelen

vincular con el riesgo de sequía pero, sin embargo, no se argumenta la interrelación que tiene el factor vulnerabilidad (ser humano) y cómo este puede incidir en que un territorio sea más vulnerable a este riesgo. Morote (2021a) explica que un buen ejemplo sería diferenciar entre “sequía pluviométrica” e “hidrológica” y, además, recoge un listado de una explicación sencilla de las definiciones que se podrían incorporar en estos recursos educativos (ver Tabla 3). Al respecto, la mejora de esta matización no debería ser una limitación en los manuales escolares teniendo en cuenta que se relacionan con el 3^{er} ciclo de Educación Primaria (11-12 años) y cursos previos a la ESO, donde los estudiantes pueden tener un aprendizaje más crítico (MARTÍNEZ-FERNÁNDEZ y OLCINA, 2019). En cuanto las causas de las sequías caben destacar que la mayoría de los manuales (9 de 10) hacen mención a que el cambio climático es la causa principal. Esto debería matizarse ya que, en todo caso, según las previsiones de los informes internacionales sobre cambio climático (IPCC, 2018), estos eventos no son una causa directa, sino que serán más frecuentes e intensos en el futuro. Esto mismo, muy acertadamente lo recoge el libro de 5^o (editorial Bromera).

Tabla 3 – Definiciones que se deberían contemplar en los manuales escolares sobre: sequía estival y estiaje, España seca, aridez, escasez de agua y desertificación

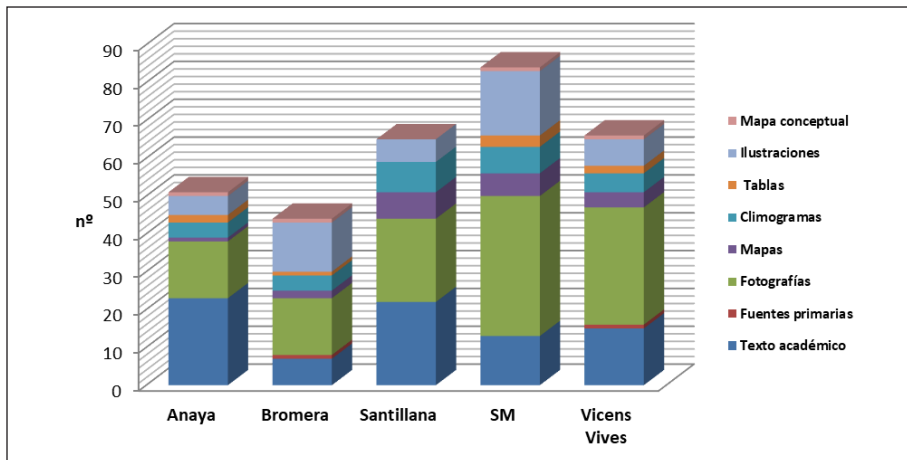
Sequía estival: Tiempo seco de larga duración perteneciente o relativo al estío (meses de verano).
Estiaje: Nivel más bajo o caudal mínimo que en ciertas épocas del año tienen las aguas de un río, estero, laguna, etc., por causa de la sequía.
España seca: Territorio comúnmente asociado a las regiones del sur y sureste peninsular caracterizadas por la escasez de precipitaciones.
Aridez: Cualidad de árido (seco, estéril, de poca humedad).
Escasez de agua: Poquedad o mengua de algo (en este caso de recursos hídricos).
Desertificación: Proceso de degradación ecológica en el que el suelo fértil y productivo pierde total o parcialmente el potencial de producción. Según la Real Academia de la Lengua respecto a “desertificar” lo define como transformar en desierto amplias extensiones de tierras fértiles.

Fuente: Morote (2021a). Elaboración propia.

Recursos sobre el clima y el tiempo atmosférico. La imagen como principal medio para transmitir conocimiento

Una de las tareas clásicas en la investigación y análisis sobre los libros de texto son el diagnóstico de los recursos que se insertan. En relación con los manuales de Ciencias Sociales españoles, se ha podido comprobar que, en vinculación con el temario de Climatología, en 5º curso se han identificado un total de 310 recursos. Las editoriales que más recursos dedican a esta temática son SM (84; el 27,10%), Vicens Vives (66; el 21,29%) y Santillana (65; 20,97%) (ver Figura 1). En cuanto a la tipología de estos, cabe destacar que la mayoría corresponde a fotografías (38,71%), textos académicos (25,81%) y, en tercer lugar, ilustraciones (dibujos) (15,48%). En menor porcentaje destacan recursos como los climogramas (9,03%) o mapas (6,45%). Respecto a estos últimos, por lo general se trata de mapas de la península ibérica donde se enmarcan los diferentes climas de España. Cabe indicar también el reducido uso de fuentes primarias con tan sólo el 0,65%. Respecto a las fotografías, su uso dentro de la unidad didáctica llega a representar hasta el 46,97% en la editorial Vicens Vives o el 44,05% en SM.

Figura 1 – Recursos sobre el tiempo atmosférico y el clima en los manuales escolares de Ciencias Sociales (5º de Educación Primaria)

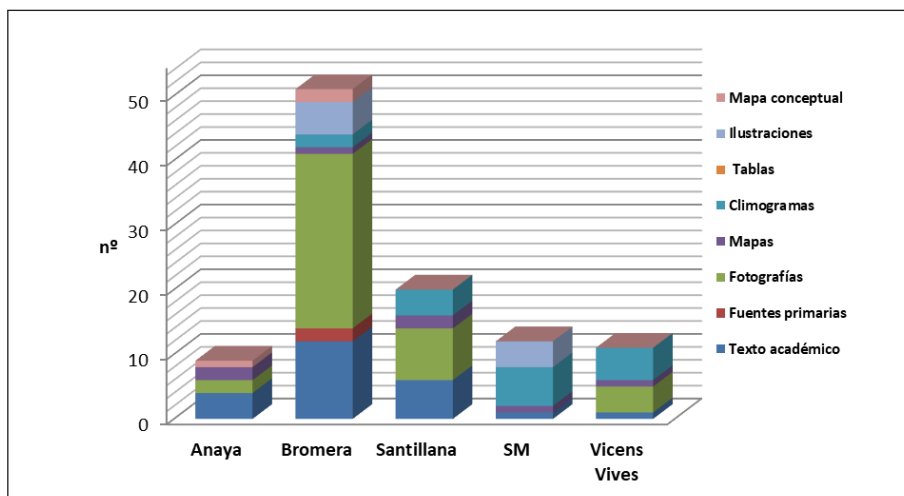


Fuente: Morote (2020). Elaboración propia.

Para el caso de 6º de Educación Primaria, al dedicarle una menor atención a los contenidos sobre Climatología, el número de recursos se reduce (un total de 103). Las imágenes siguen siendo el recurso más utilizado (el 39,81%) y, al igual que sucedía en 5º, el texto académico se sitúa en segunda posición (el 23,30%) (ver Figura 2). Como diferencia al 5º curso, cabe indicar un mayor

protagonismo del uso del climograma (el 16,50%) debido, especialmente, por el uso que hace la editorial SM con la incorporación de hasta 6 climogramas (el 50% del total de todos los recursos de esta editorial). En 6º, tan sólo la editorial Bromera le dedica una mayor atención al tiempo y clima. En Bromera, la cifra de recursos asciende a 51, destacando el uso de las fotografías con el 52,94% del total que, en ambos cursos (5º y 6º), se vinculan con el paisaje y el tipo de vegetación que se adscribe a los diferentes climas.

Figura 2 – Recursos sobre el tiempo atmosférico y el clima en los manuales escolares de Ciencias Sociales (6º de Educación Primaria)



Fuente: Morote (2020). Elaboración propia.

En relación con las actividades y recursos a los que se vinculan (actividades sobre el tiempo atmosférico y clima), para el caso de los libros de 5º, destacan aquellas que se relacionan con recursos textuales (el 50,93%). Con porcentajes inferiores se encuentran las actividades que se adhieren a recursos icónicos (ilustraciones, fotografías, gráficos, etc.) (el 19,44%), recursos combinados (recursos icónicos y textuales) (el 15,28%), y el 14,35% restante a recursos externos (consulta de webs, blogs, etc.). Sin embargo, a la hora de analizar las editoriales individualmente se encuentran diferencias significativas. Por ejemplo, destacan dos editoriales donde se dedica un mayor interés a las actividades que se vinculan con recursos icónicos (Bromera con el 50%) o SM (el 33,33%). En especial se trata de actividades que se relacionan con fotografías de instrumentos de medición, imágenes de paisajes y de vegetación, climogramas o fenómenos extremos atmosféricos. Otro ejemplo es la editorial Santillana que vincula 10 actividades (el 17,54% del total) a recursos externos. Éstas se relacionan con el uso y la búsqueda de información mediante las

Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) (básicamente el uso de internet): “Busca imágenes de tres plantas que crezcan en zonas de clima oceánico”; “Busca información sobre las causas del cambio climático y completa este cuadro con cuatro de esos motivos”; “Consulta en la página web de la Agencia Estatal de Meteorología (AEMET) las temperaturas mínimas y máximas de tu municipio durante una semana y regístralas en un gráfico”. Por lo general se adjuntan enlaces para poder consultar la información pero cabe destacar que para el caso de la AEMET no se podría consultar la información de cualquier municipio ya que sólo se pueden consultar aquellas localizaciones donde este organismo tiene una estación meteorológica que suele coincidir con capitales de provincia o infraestructuras estratégicas (aeropuertos, puertos, etc.).

El uso de las imágenes en los libros de texto. El catastrofismo y esteticismo como principal rasgo definidor

Una vez analizados los contenidos (y su explicación) y los recursos utilizados en los manuales escolares, resulta de notable interés examinar el objetivo y sentido de las imágenes que se insertan que, como ya se ha destacado (ver punto 2.2.) son el principal recurso. Cabe indicar que como imágenes, se engloban tanto las fotografías, gráficos, climogramas, mapas, etc., es decir, cualquier elemento visual-temático que se inserta dentro del temario (un total de 204 imágenes) (ver Tabla 4). En 5º destacan principalmente las imágenes que se caracterizan por ser de apoyo al contenido académico (el 48,04%). Un caso especial es la editorial SM donde estas (las de apoyo) representan el 75% del total. En las editoriales Anaya y Bromera adquieren un mayor protagonismo las que tienen una función estética. En Anaya, estas ascienden al 73,91% mientras que en Bromera representan el 40,91%. Respecto a los manuales de 6º, el número de imágenes sobre tiempo y clima se reduce a 58 y destacando que el 60,34% del total corresponden con la editorial Bromera. Teniendo en cuenta el conjunto de todas las editoriales, al igual que sucede con 5º, destacan las de apoyo (el 43,10%) pero, en gran medida, debido al mayor número que suman las adscritas a la editorial Bromera (un total de 35). En esta editorial, las de apoyo representan el 48,57%, y en Vicens Vives, de las 6 que se han incorporado, todas son también de estas características. Sin embargo, en la editorial Santillana destacan las que son meramente estéticas (el 100%) y en SM las que se relacionan con la realización de ejercicios (el 100%).

Tabla 4 – Tipo de imágenes sobre el tiempo atmosférico y el clima en los manuales escolares de Ciencias Sociales (Educación Primaria)

Curso	Editorial	Total	Meramente estéticas	De apoyo	Análisis de ejercicios
5º	Anaya	23	17 (73,91%)	1 (4,35%)	5 (21,74%)
	Bromera	44	18 (40,91%)	12 (27,27%)	14 (31,25%)
	Santillana	42	6 (14,29%)	21 (50%)	15 (35,71%)
	SM	56	3 (5,36%)	42 (75%)	11(19,64%)
	Vicens Vives	39	12 (30,77%)	22 (56,41%)	5 (12,82%)
	Total	204	56 (27,45%)	98 (48,04%)	50 (24,51%)
6º	Anaya	4	2 (50%)	2 (50%)	0
	Bromera	35	10 (28,57%)	17 (48,57%)	8 (22,86%)
	Santillana	8	8 (100%)	0	0
	SM	5	0	0	5 (100%)
	Vicens Vives	6	0	6 (100%)	0
	Total	58	20 (34,48%)	25 (43,10%)	13 (22,41%)

Fuente: Morote (2020). Elaboración propia.

Como explica Sáiz (2011), los manuales escolares actuales han aumentado el número y espacio ocupado por las actividades y los recursos visuales. Una de las posibles causas de que exista una abundante presencia de estos recursos se debe a los cambios producidos en materia de educación durante la década de los setenta que, unidos a las mejoras en técnicas de impresión, introdujeron un mayor número de imágenes y que se comenzase a un uso didáctico de ellas (VALLS, 2007). Además, cabe indicar que los libros de texto han incorporado imágenes de tipología muy diversa, las cuales deberán ser tratadas de forma distinta en función de sus características concretamente cuando son obras creadas en la actualidad, como en el caso de los dibujos elaborados por parte de las editoriales (VALLS, 2007).

Respecto a las imágenes sobre el cambio climático y los riesgos atmosféricos, cabe indicar que están adquiriendo un sentido de catastrofismo. Se trata de ilustraciones que llaman la atención a la audiencia pero que poco tienen que ver con las consecuencias de estos fenómenos. Son, por tanto, como ponen de manifiesto Morote y Olcina (2020) y Sáiz (2011), imágenes que pueden llegar a manipular y confundir, en este caso, al estudiante, y sobre todo porque lo que

se busca es incorporar imágenes estéticas. Es el caso, por ejemplo, de la imagen referida al Monzón (6º curso de la editorial Santillana). El Monzón se trata de un viento estacional cargado de humedad que en los meses de verano sopla de sur a norte, especialmente en el sur de Asia (océano Índico). Las cifras de precipitación pueden ascender hasta los 10.000 mm en esta época del año (caso de Cherrapunji, ladera sur del Himalaya). A ello, cabe sumar que la población se ubica en los llanos de inundación. Por tanto, que se inunden las aldeas y las viviendas es algo normal. De hecho, la tipología de las construcciones de forma palafítica se trata de una arquitectura de adaptación a este fenómeno.

Figura 3 – Imágenes sobre el cambio climático que se insertan en los manuales escolares de Ciencias Sociales (editorial Santillana)



Fuente: Morote y Olcina (2020).

Otras de las imágenes típicas que se insertan para explicar el cambio climático son las vinculadas con el deshielo y los osos polares (ver Figura 3). En cuanto a la sequía, cabe indicar la imagen que incorpora la editorial Vicens Vives (5º de Educación Primaria) sobre un paisaje de Almería (sureste español) en relación con la desertización. Sin embargo, si por algo se caracteriza gran parte de esta provincia es por presentar un paisaje semiárido. No cabe olvidar que en algunos puntos las precipitaciones medias anuales no superan los 200 mm/año como sucede en la propia ciudad de Almería (AGENCIA ESTATAL DE METEOROLOGÍA [AEMET], 2021). E, incluso, se añaden imágenes sobre desiertos de otros ámbitos (fuera de España) cuando se explica este fenómeno para el caso español (ver Figura 4). Por tanto, se trata de estereotipos y errores de concepto notablemente influenciados por los medios de comunicación y que se deberían tener en cuenta a la hora de llevar a cabo una mejor enseñanza de la disciplina geográfica (MOROTE, 2021a).

Figura 4 – Fotografía de un desierto que incorpora el libro de texto de 6º de Educación Primaria (editorial Santillana)



Fuente: Morote (2021a). Nota: se trata de una imagen de un desierto fuera del ámbito territorial español que se inserta a la hora de explicar la sequía en la península Ibérica.

Conclusiones

En este trabajo se ha realizado una aproximación y síntesis de una línea de investigación relativamente reciente para el caso español: “análisis de los contenidos sobre el cambio climático y los riesgos atmosféricos y/o naturales en los libros de texto de Ciencias Sociales de Educación Primaria”. Por tanto, esta contribución supone un avance significativo en el conocimiento sobre las

cuestiones vinculadas con la enseñanza de la Climatología. Además, el interés por esta temática se acrecienta si se tiene en cuenta que los manuales escolares siguen siendo el principal recurso utilizado en las clases de Ciencias Sociales (RODRÍGUEZ y MARTÍNEZ, 2016). Como limitación a este tipo de trabajo es que su análisis no permite conocer realmente lo que sucede en el aula ni lo que enseña el docente. Por ello, actualmente se ha comenzado a desarrollar una línea de investigación que relaciona las decisiones del/la docente con el sentido práctico que se genera en las rutinas y tradiciones del saber escolar. Se pretende avanzar en el análisis de las representaciones de lo que se considera una explicación sobre el cambio climático en relación con las noticias que aparecen en los medios, sin considerar la fiabilidad de las mismas.

Resulta notablemente positivo que se inserten contenidos sobre los riesgos naturales y el cambio climático en los libros de texto ya desde los cursos de Educación Primaria. Esto es de vital necesidad para lograr concienciar a las cohortes más jóvenes de los riesgos y efectos que supone el actual proceso de calentamiento planetario. No obstante, como aquí se ha podido observar, se presentan en estos recursos errores, estereotipos y un excesivo catastrofismo, tanto de los contenidos como de las imágenes. Por ejemplo, a la hora de hablar de las sequías se abusa del mensaje catastrofista con la incorporación de imágenes de desiertos de ámbitos territoriales ajenos a la península Ibérica o incluso fotografías de paisajes de la provincia de Almería para hablar de la sequía. Esto es un error, ya que el paisaje del sureste peninsular, si por algo se caracteriza es por la escasez de precipitaciones (en algunos puntos por debajo de los 150 mm/año). Por tanto, estas imágenes poco tienen que ver con la sequía. Igualmente sucede con la explicación de este término que, como se ha podido analizar en líneas anteriores, no hay unanimidad entre las editoriales.

Algo similar sucede con las imágenes y contenidos sobre las inundaciones. No cabe duda que este tipo de riesgos atmosféricos implican consecuencias negativas allí donde suceden. Esto es más evidente en la actualidad debido a la ocupación de espacios (antiguas áreas de marjal, ocupación de ríos, barrancos, etc., incluso inundaciones derivadas por el incremento de la escorrentía por el aumento de la superficie impermeable). Pero no es menos cierto que tradicionalmente, y en algunos puntos que aun así sucede, que las inundaciones siguen siendo positivas. Este fenómeno implica la creación de suelos fértiles, la derivación de aguas de escorrentía para riego, etc. Esta imagen de catastrofismo puede estar notablemente influenciada por los medios de comunicación y más concretamente cuando se tratan contenidos como la sequía (muy interrelacionada con el cambio climático). En este sentido, Martín-Vide (2009) indica la importancia que tiene tratar esta temática debido a la manipulación y falsedad que se hace desde los medios de comunicación. Por su parte, Kažys (2018) argumenta el conflicto que supone la información no

veraz desde estos medios respecto al cambio climático debido a la falsedad y manipulación, mientras que Allen et al. (2018) dan importancia a la influencia que tienen sobre la sociedad actual estos medios debido a las denominadas *fakenews*. Esta influencia también queda reflejada en los manuales según indican Morote y Olcina (2020) y García-Francisco et al. (2009). Estos últimos han analizado que predominan las referencias externas al manual vinculadas principalmente con direcciones de Internet, asiduamente como fuente de procedencia de la información, pero de manera general como medio para aumentar conocimientos o fomentar determinadas actividades. Por tanto, una de las principales conclusiones e ideas tras el análisis de los libros de texto es que no se explica de una forma correcta, o al menos no se concientia al alumnado, de que el clima mediterráneo es un clima de extremos donde son característicos periodos en el que las lluvias escasean en comparación con los valores normales y, por otro lado, cada cierto tiempo se suceden episodios de precipitaciones de fuerte intensidad horaria.

Finalmente, como retos de investigación futura cabe destacar el análisis y profundización en la temática sobre el riesgo de inundación (aproximación que se está realizando en la actualidad) y extender esta revisión (tanto del cambio climático como del resto de riesgos naturales) a las etapas de Educación Secundaria y Bachillerato. Por tanto, aún queda un largo camino para completar el análisis sobre estos recursos educativos que, a corto y medio plazo, seguirán siendo los principales recursos utilizados en las aulas de Ciencias Sociales.

BIBLIOGRAFÍA

- AGENCIA ESTATAL DE METEOROLOGÍA. Datos climatológicos. 2021. Disponible en: <http://www.aemet.es/es/serviciosclimaticos/datosclimatologicos/valoresclimatologicos?l=6325O&k=and>. Acceso en: 5 mar. 2021.
- ALLEN, D. E.; MCALEER, M.; MCHARDY-REID, D. Fake news and indifference to scientific fact: President Trump's confused tweets on global warming, climate change and weather. *Scientometrics*, 117(1), p. 625-629, 2018.
- ARREBOLA, J. C.; MARTÍNEZ, R. El cambio climático en los libros de texto españoles de Educación Primaria: Un análisis de las actividades. En: CRISTINA, A., SANDE, E.; HELENA, M. (Eds.). **Actas del VIII Congreso Ibérico de Didáctica da Geografia**. Lisboa: Associação de Professores de Geografia, 2017. p. 560-581.
- BEL, J. C.; COLOMER, J. C. Teoría y metodología de investigación sobre libros de texto: análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista Brasileira de Educação*, 23, p. 1-23, 2018.

CALVO, F. (2001). **Sociedades y Territorios en Riesgo**. Barcelona: Ediciones Serbal.

CHANG, C. H.; PASCUA, L. Singapore students' misconceptions of climate change. **International Research in Geographical and Environmental Education**, 25(1), p. 84-96. 2016.

EKLUND, S. **Climate change education with a bright horizon?: pedagogical reflections on teacher training for climate education that aims to empower students**. 2008. (Tesis Doctoral) – Stockholm of University, 2018.

GARCÍA-FRANCISCO, J.; PARDO, P.; REBOLLO, L. F. La desertificación y otros problemas ambientales en los libros de texto de geografía de educación secundaria en España. En: PILLET, F.; CAÑIZARES, M. C.; RUIZ, A. (Coord.). **Geografía, territorio y paisaje. El estado de la cuestión: actas del XXI Congreso de Geógrafos Españoles**. Asociación de Geógrafos Españoles, 2009. p. 1757-1772.

INTERGOVERNMENTAL PANEL ON CLIMATE CHANGE. *Climate Change 2013 and Climate Change 2014* (3 vols.). 2014. Disponible en: <http://www.ipcc.ch/>. Acceso: 5 mar. 2021.

INTERGOVERNMENTAL PANEL ON CLIMATE CHANGE. *Special Report Global warming of 1.5°C*. 2018. Disponible en: <https://www.ipcc.ch/report/sr15/>. Acceso: 5 mar. 2021.

KAGAWA, F.; SELBY, D. Ready for the storm: education for disaster risk reduction and climate change adaptation and mitigation. **Journal of Education for Sustainable Development**, 6(2), p. 207-217, 2012.

KAŽYS, J. Climate change information on internet by different Baltic Sea Region languages: risks of disinformation & misinterpretation. **Journal of Security and Sustainability Issues**, 7(4), p. 685-695, 2018.

MARTÍN-VIDE, J. Diez verdades y diez mentiras en relación al cambio climático. **Enseñanza de las Ciencias de la Tierra**, 17(2), 120-127, 2009.

MARTÍNEZ-FERNÁNDEZ, L. C.; OLCINA, J. La enseñanza escolar del tiempo atmosférico y del clima en España: currículo educativo y propuestas didácticas. **Anales de Geografía de la Universidad Complutense**, 39 (1), p. 125-148, 2019.

MARTÍNEZ-MEDINA, R.; LÓPEZ-FERNÁNDEZ, J. A. La enseñanza de la climatología en los manuales escolares de ciencias sociales en Educación Primaria. En: SEBASTIÁ, R; TONDA, E. (Eds.). **La investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía**. Alicante: Universidad de Alicante, 2016. p. 245-258.

MOROTE, A. F. ¿Cómo se trata el tiempo y clima en la Educación Primaria? Una exploración a partir de los recursos y actividades de los manuales escolares de Ciencias Sociales. **Espacio, Tiempo y Forma, Serie VI, Geografía**, 13, p. 119-144, 2020.

MOROTE, A. F. La explicación del riesgo de sequía en la Geografía escolar: una exploración desde los manuales escolares de Ciencias Sociales (Educación

Primaria). **Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles**, 88, p. 1-32, 2021a. <https://doi.org/10.21138/bage.3047>.

MOROTE, A. F. ¿Qué proponen los libros de texto españoles para solucionar el cambio climático? Un análisis desde las Ciencias Sociales (Educación Primaria). **XIV International Conference on Education and Innovation**. Digital Society (PromoEDUCA), Coimbra Polytechnic Higher School of Education and the Department of Didactics and School, Organization of the University of Granada. Coimbra (Portugal), 2021b.

MOROTE, A. F.; HERNÁNDEZ, M. Social representations of flooding of future teachers of primary education (Social Sciences): a geographical approach in the spanish mediterranean region. **Sustainability**, 12 (15), p. 1-14, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.3390/su12156065>.

MOROTE, A. F.; OLCINA, J. El estudio del cambio climático en la Educación Primaria: una exploración a partir de los manuales escolares de Ciencias Sociales de la Comunidad Valenciana. **Cuadernos Geográficos**, 59 (3), p. 158-177, 2020. Disponible em: <http://dx.doi.org/10.30827/cuadgeo.v59i3.11972>.

MOROTE, A. F.; SOUTO, X. M. Educar para convivir con el riesgo de inundación. **Estudios Geográficos**, 81 (288), 1-14, 2020. <https://doi.org/10.3989/estgeogr.202051.031>.

MOROTE, A. F.; CAMPO, B.; COLOMER, J. C. Percepción del cambio climático en alumnado de 4º del Grado en Educación Primaria (Universidad de Valencia, España) a partir de la información de los medios de comunicación. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 24 (1), p. 131-144, 2021.

OLCINA, J. La enseñanza del tiempo atmosférico y del clima en los niveles educativos no universitarios. Propuestas didácticas. In: SEBASTIÁ, R.; TONDA, E. M. (Eds.). **Enseñanza y aprendizaje de la Geografía para el siglo XXI**. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante, p. 119-148, 2017.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. **Sustainable Development Goals**. UNDP, **Sustainable Development Agenda**. 2015. Disponible en: <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/resources.html>. Acceso: 5 mar. 2021.

OZDEM, Y.; DAL, B.; OZTURK, N.; SONMEZ, D.; ALPER, U. What is that thing called climate change? An investigation into the understanding of climate change by seventh-grade students. **International Research in Geographical and Environmental Education**, 23, p. 294-313, 2014.

PARRA, D.; MOROTE, A. F. Memoria escolar y conocimientos didáctico-disciplinares en la representación de la educación geográfica e histórica del profesorado en formación. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 95(34.3), 11-32, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.82028>.

- PRATS, J. Criterios para la elección del libro de texto de historia. **Histodidáctica**, 70, p. 7-13, 2012.
- RODRÍGUEZ, R. R.; SIMÓN, M. M.; MOLINA, S. La Región de Murcia en los manuales escolares de educación secundaria. Una narrativa a la sombra de España y Europa. **Historia y Memoria de la Educación**, 6, p. 241-277, 2017.
- RODRÍGUEZ, J.; MARTÍNEZ, J. Libros de texto y control del *currículum* en el contexto de la sociedad digital. **Cadernos CEDES**, 36(100), p. 319-336, 2016.
- ROMERO, J.; OLCINA, J. **Cambio climático en el Mediterráneo**: procesos, riesgos y políticas. Valencia: Tirant Humanidades, 2021.
- SÁIZ, J. Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. **Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales**, 25, p. 37-64, 2011.
- SEBASTIÁ, R.; TONDA E. M. Enseñar y aprender el tiempo atmosférico y clima. En: GARCÍA DE LA VEGA, A. (Coord.). **Reflexiones sobre educación geográfica**: revisión disciplinar e innovación didáctica. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 2018. p. 153-176.
- SERANTES, A. Como abordan o Cambio Climático os libros de texto da Ensinanza Secundaria Obligatoria na España. **AmbientalMente Sustentable**, 20, p. 249-262, 2015. doi 10.17979/ams.2015.2.20.1609.1603.
- SOUTO, X. M. **La Geografía en los libros de texto de la Enseñanza Secundaria**. Debate sobre la edición del informe de la AGE, elaborado por Jacobo García y Daniel Marías, así como la carta de la profesora M. Luisa de Lázaro (2000). Asociación Española de Geografía, 2000.
- SOUTO, X. M. Los manuales escolares y su influencia en la instrucción escolar. **Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**, Universidad de Barcelona, 5 de diciembre de 2002, v. VII, 414, 2002. Disponible en: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-414.htm>. Acceso: 5 mar. 2021.
- SOUTO, X. M.; MOROTE, A. F.; GARCÍA, D. Crisis y riesgos naturales en la educación social. El caso del riesgo de inundación en Educación Primaria. 2019. En: AGE y Universidad de Valencia. **Crisis y espacios de oportunidad. Retos para la Geografía**, 2019. p. 171-185.
- TONINI, I. M.; CLAUDINO, S.; SOUTO, X. M. Manuais escolares de Geografia de Brasil, Espanha e Portugal: quais as inovações didáticas para o ensino de Geografia? Investigar para Inovar. En: SEBASTIÁ, R.; TONDA, E. M. (Coords.). **La enseñanza de La Geografía**. Alicante, CEE Limencop, 2015. p. 191-205.
- VALLS, R. **Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI**. Madrid: UNED, 2007.
- VALLS, R. **La enseñanza de la Historia y textos escolares**. Madrid: Zorzal, 2008.

3

Leitura, literatura e educação geográfica: diferentes formas de ver e pensar

Reading, literature and geographic education: Different ways of see and think

Luciano Martins da Rosa;
Liz Cristiane Dias

Resumo

O capítulo discorre a respeito das interlocuções entre Leitura, Literatura e Educação Geográfica em uma perspectiva de construção de referencial teórico básico acerca do tema, bem como de aplicação prática que essa linguagem assume no Ensino da Geografia. O texto foi organizado a partir de pesquisas anteriores que culminaram em uma Dissertação de Mestrado, a qual, visa discorrer sobre o espaço que essa interlocução vem ganhando no campo das metodologias e linguagens no ensino da Geografia, ao entender a Literatura como geográfica por si só, um instrumento capaz de desenvolver o raciocínio geográfico. Utilizou-se, a título de exemplificação, desse processo, desníveis e estereótipos sociais e regionais, apresentados a partir da análise da obra *O continente*, de Erico Verissimo. Conclui-se que as interlocuções entre Leitura, Literatura e Educação Geográfica são formas potentes de pensar a ciência geográfica, superando a ideia de um recurso ilustrativo ou complementar ao ensino, sendo essencial à disciplina.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Literatura. Interlocuções. Raciocínio Geográfico.

Abstract

The chapter talk about the interlocutions between Reading, Literature and Geographic education in one basic theoretic referential construction perspective about the theme, as well as a practice application that this language assume on the Geography

Teaching. The text was organized from the previous researches that culminate in a Masters Dissertation, which aims to describe about the space in which this interlocution has been obtaining in the methodologies and languages area on the Geography Teaching, when understanding the Literature as geographic by itself, one device able to develop the geographic reasoning. It was used by way of example of this process, unevenness and social and regional stereotypes, presented from the analyze of “The Continent”, Erico Verissimo book. Concludes that the interlocutions between Reading, Literature and Geography Teaching are potent ways of think the geographic science, surpassing the idea of an illustrative resource or complementary the teaching, being essential to the discipline.

Keywords: Geography Teaching. Literature. Interlocutions. Geographical Reasoning.

Este capítulo tratará das relações entre Geografia, Educação Geográfica, Leitura (anterior) e Literatura (posterior e formalizada). Um breve histórico da relação interdisciplinar que une as duas áreas centrais – Geografia e Literatura – se faz pertinente também na medida em que pode servir de base a maiores aprofundamentos dessa discussão, que acaba por evocar, ainda, em outras áreas, a ideia de leitura e educação e sua importância para o pensamento crítico.

Nesse sentido, Freire (1989) colabora por nos possibilitar pensar a Educação Geográfica em conjunto com a “leitura do mundo” ou numa ideia de ação contra-hegemônica, que se relaciona com a proposta central do capítulo de desconstruir estereótipos tradicionais – tanto da Geografia quanto das Letras.

Em um sentido amplo, a ideia de Educação Geográfica, aqui trabalhada, é compreendida além da formalidade da educação escolar, isto é, ela atua na aprendizagem da Geografia no cotidiano, que se dá a partir da relação com o meio, bem como por intermédio de agentes modeladores e instrumentos, metodologias e ferramentas espaciais. Para o desdobramento deste texto, em especial, dá-se ênfase às linguagens, à leitura e à Literatura (defendida enquanto geográfica por si só), que contribuem à ciência e ao processo de ensinar e aprender Geografia.

Assim, o conceito de espaço social do geógrafo Marcelo Lopes de Souza (2013) se fará pertinente, bem como os quadros geográficos, conceito de Paulo César da Costa Gomes (2017), e sua relação com as múltiplas linguagens e a Literatura em especial.

Antes, porém, não é possível seguir adiante sem uma breve apresentação particular, a qual é necessária para contextualizar e justificar todo o percurso desta escrita. De Rolante, município do interior gaúcho, de uma família muito ligada aos contos e causos com histórias de pessoas, paisagens e animais fantásticos do Rio Grande do Sul, a Literatura sempre foi um objeto (também geográfico) para mim, o que acabou por suavizar o percurso acadêmico como pesquisador. O encontro com uma orientadora – com quem exploro esta narrativa – disposta a ouvir e compartilhar vivências, literárias e vitais, fez de um prazer a ciência e seu rigor. A graduação e a pós-graduação possibilitaram enxergar essa linguagem por um viés diferente, contra-hegemônico e de desconstrução em muitos sentidos. Assim nasceu este capítulo, que é um recorte da Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas em 2019, intitulada *Literatura de ficção e educação geográfica: tradição inventada, modelação social e discurso na obra “O continente”, de Erico Verissimo*.

Com essa premissa, buscamos trazer reflexões com o objetivo de tratar as relações entre Geografia, Educação Geográfica, Leitura e Literatura, um breve histórico a partir de interlocuções interdisciplinares que fazem da Literatura Geográfica no contexto apresentado e a aplicação real desse movimento, com base nas nossas experiências como professores e pesquisadores.

Leitura e Literatura: suas conexões e seu desenvolvimento na Geografia

Pensando de forma interdisciplinar a relação Geografia-Literatura, é necessário que se entenda que essa abordagem não é tão recente. Suzuki (2017) trata de introduzir as primeiras “incursões” dessa relação, datando de meados do século XIX na obra *Cosmos*, de Alexander Von Humboldt, os primeiros movimentos nesse sentido, o que foi impulsionado na primeira metade do século XX por autores na Europa e Estados Unidos da América, como Vidal de la Blache, H. R. Mill e J. K. Wright. Percebe-se, desde então, a pujança da temática, que aparece pelas mãos de importantes geógrafos.

No contexto brasileiro, Lima-Guimarães (2000), na década de 1940, traz geógrafos franceses que, liderados por Pierre Monbeig (da Geografia Humana Francesa, expoente da Universidade de São Paulo), já procuravam resgatar a riqueza geográfica em diferentes gêneros literários. Essa busca se dá, primeiramente, pela crítica às carregadas leituras geográficas presentes nos enfadonhos manuais e cartilhas de Geografia da primeira metade do século XX, cujas literaturas “não geográficas” passaram a ser tratadas como opções à disciplina por despertarem imagens e “uma compreensão mais próxima da realidade dos fenômenos geográficos nos alunos” (LIMA-GUIMARÃES,

2000, p. 9), aparecendo como um recurso ilustrativo para a Geografia. Também, é de Pierre Monbeig a contribuição do pensar a linguagem geográfica enquanto literária, valorizando o texto, a linguagem, mesmo não sendo Literatura (SUZUKI, 2017, p. 131). Seus primeiros trabalhos discutiam Euclides da Cunha (o qual Monbeig considerava um antropogeógrafo) e *Os sertões*.

Entre os diferentes referenciais utilizados, é evidente que a Geografia Humanista e Cultural foram as que mais se preocuparam com a temática em sua origem. Essas áreas, porém, segundo Suzuki (2017, p. 132), foram negadas inicialmente pela Geografia Marxista, em evidência a partir da Universidade de São Paulo. Assim, a expansão da relação entre Geografia e Literatura se dá décadas após o nascimento dessa vertente, somente nos anos 1970 e, principalmente na última década. Foi também nos anos de chumbo que a Crítica Literária, por meio de alguns geógrafos marxistas, teve sua importância.

Williams (2000), ao tratar de Marxismo e Literatura, fala desta última como um conceito do século XVIII, que se referia a tudo que era impresso e de *status* privilegiado, estando disponível apenas a uma elite social minoritária, e então atrelada à ideia de leitura (escassa). Ainda hoje, a leitura segue como uma categoria social e histórica que, conseqüentemente, também molda a linguagem do autor.

O conceito de leitura nessa abordagem se refere, especificamente, a determinada forma de desvendar sinais, compreendê-los e relacionar-se com eles, criando diferentes (re)leituras e (re)interpretações dos objetos. Rosa (2017) complementa trazendo, nesse sentido:

A própria ação de compreender o significado desses sinais, para além de uma simples decodificação, neste caso, uma leitura sem compreensão, sugere dessa tarefa um grande valor cultural e até mesmo de cidadania, dentro do que se espera para esse conceito a partir de uma análise histórica de cidadania, em que percebe-se com evidência o letramento e a literatura, além de outras questões, voltados apenas a uma minoritária elite em tempos pretéritos (ROSA, 2017, p. 23).

Evidenciando a Leitura e, posteriormente, a Literatura não apenas como atos simbólicos de uma simples decodificação, mas também como um ato político-ideológico, entendemos que estiveram (e ainda estão) restritas a uma pequena parcela da população por um longo período da história. Compreendemos que ainda estão quando nos deparamos com a (falta de) democratização no âmbito do acesso e do poder de compra/consumo.

Por essa lógica e direcionamento, quase imediatamente é possível relacionar Paulo Freire ao sentido que se busca expressar, quando o autor escreve que o ato de ler “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9),

referindo-se à leitura do mundo como entorno, contexto vivido e percepção de cada indivíduo sobre o mundo. É a partir dessa perspectiva de aprendizado que o autor reflete a respeito de sua experiência e ligação com a “leitura” desde a infância com base na observação dos mais velhos, o que se pode entender aqui como uma modelação, ao falar da expressão de crenças, gostos e valores.

Em relação ao percurso da conexão Geografia-Literatura, o geógrafo, também francês, Marc Brosseau assinala que “o diálogo com a literatura pode [...] inscrever-se também em um trabalho de reflexão sobre nosso próprio modo de escrever a Geografia” (BROSSEAU, 2007, p. 66), entendido como a Geografia nas entrelinhas da Literatura, mas também as possibilidades de contribuição da Literatura de forma isolada no trato dos textos geográficos. De alguma forma, faz refletir a respeito do oposto: não teria a Literatura espaço essencial nas entrelinhas da própria Geografia?

Afirma-se aqui que sim, afinal, os quadros geográficos – conceito defendido por Gomes (2017) que será abordado na sequência –, assim como as representações espaciais e formas variadas de expressão, necessitam de um organismo vivo que suporte e se faça entender pelo geográfico ou sujeito comum, no ambiente escolar ou em campo, que reagirá e dará sentido à Geografia expressa, e esse organismo se apresenta de forma cordial e bem-sucedida na Literatura. As interdependências existem. Antonio Candido (2006) contribui nessa discussão escrevendo que

a literatura é, pois, **um sistema vivo** de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo (CANDIDO, 2006, p. 77, grifo nosso).

Assim, apesar de uma relativa falta de distribuição ou democracia no acesso a esse tipo de obra, a Literatura não possui um público exclusivo na contemporaneidade, não havendo definição de idade, classe social ou gênero, e as obras literárias acabam por interagir entre si, assim como os leitores agem sobre elas, aumentando a carga simbólica a cada sujeito que passa por uma obra.

Apresentada já na década de 1990 nos Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outros documentos, como a recente Base Nacional Comum Curricular, a Literatura Brasileira é tida, ainda, como uma expressão de cultura nacional gerada no seio da Literatura e Língua Portuguesa (BRASIL, 2000), o que pode se configurar como mais uma justificativa ao seu uso com conceitos geográficos específicos, seja na leitura ou na análise do discurso ligado à Geografia, entendendo (e concordando com a sequência das contribuições) que

não se tornará mais geográfica ou justificável à ciência da área se ligada a um conceito ou categoria de análise do espaço geográfico.

Silva e Barbosa (2014, p. 86) também defendem o uso da Literatura na Geografia ainda que sem o recorte de conceitos, pois percebem a Geografia no implícito das entrelinhas, com a organização textual, promovendo, a partir dela própria, “as condições históricas e geográficas em que as mesmas foram compostas, e não se pode ignorar tais elementos conjunturais”.

Concordamos com Williams (2000) quando acreditamos que a Literatura é sempre parte da cultura e das experiências vividas do autor. Também com Pinheiro (2013, p. 79), ao afirmar que a linguagem literária segue “padrões estéticos, acadêmicos e gramaticais” moldados a partir do contexto – social, político, ideológico etc. – do autor e do leitor. Pinheiro (2014) ainda fala do espaço literário enquanto ato de criar e recriar o espaço, ou seja, de certa forma a produção a partir do que é espacializado literalmente. Para o autor, o conhecimento geográfico (e, na perspectiva entendida neste trabalho, a Educação Geográfica de igual modo) pode ser enriquecido pela Literatura, pela “utilização dos elementos de interpretação do real” (2014, p. 42), contribuindo, também, na ideia de que cada indivíduo cria ou recria a realidade enquanto a conhece, produzindo subjetividades a partir das experiências.

Superando as percepções de Monbeig e de outros geógrafos a primeiro se utilizarem da Literatura na Geografia, Silva e Barbosa (2014), bem como Rosa (2017), entendem que, atualmente, a Literatura deve ser explorada como resultado de um processo e não apenas como uma ilustração para o ensino de Geografia, podendo ela ser encarada como geográfica por si só. Também, é importante ressaltar que essa área – a qual considera a Literatura uma linguagem para o Ensino de Geografia – detém a maior parte das discussões atuais da Geografia com a Literatura. Compreende-se que isso se dá pelo fato de esta última ocupar um importante espaço no campo das metodologias e linguagens do ensino, cada vez mais urgentes a partir de demandas relacionadas ao percurso escolar deficitário e à concepção de Educação e Geografia mnemônicas.

Nesse espaço de diálogo entre as áreas, é importante considerar as contribuições de Fuentes (2007), quando escreve sobre a Geografia do Romance – é imprescindível escrever sobre seus textos ao abordar tal temática, mesmo que sob um panorama diferente. Na obra, o autor radicado no México discorre a respeito da escrita e dos processos geográficos de diferentes autores da literatura universal, indagando-se sobre a contemporaneidade e o futuro do romance, principalmente a partir da rapidez das tecnologias. As inquietações de Fuentes não param por aí. O autor vai além ao questionar o que um romance pode dizer que outra forma de expressão não possa.

Com isso, o autor acaba por corroborar com o pretendido neste texto ao escrever que o romance acrescenta algo ao mundo, mas não demonstra o

mundo em si: é algo novo, não uma reprodução da realidade social ou geográfica. “(O romance) cria complementos verbais do mundo” e reflete “o espírito do tempo, (mas) não é idêntico a ele” (FUENTES, 2007, p. 19). A obra literária acrescenta perspectivas de leitura e interpretação da realidade vivida pelos sujeitos que escrevem e que leem.

Logo, considera-se (o romance) geográfico porque, assim, qualquer obra pode ser vista tanto pelo olhar do geógrafo como além, de modo que passa no âmbito da sociedade contemporânea com suas especificidades e rugosidades. Contudo, não há necessidade de localização espacial específica, nem mesmo nomes de lugares ou de termos da Geografia Física para que se compreenda como geográfico, a própria crítica ajuda a entender essa visão “para além dos mapas”, ou seja, para além dos clichês e do senso comum do que é Geografia. Ademais, Fuentes acaba por objetivar e dar voz aos excluídos em seus processos, o que faz refletir o papel do geógrafo (trabalhando ou não com a Literatura) na busca por uma alternativa não hegemônica. Seria uma (re)educação geográfica?

Para além da Literatura na Geografia, porém, entende-se aqui ser imprescindível relacionar-se com a crítica literária, de dentro do campo em que a Geografia vem se importando. Nesse sentido, Santos (1983) é essencial. O autor defende a crítica como uma ciência da Literatura, abordando os termos que ajudam a compreender essa área com um olhar além do geográfico, fundamental, indo da Literatura em si, passando pela crítica e chegando ao Ensino da Literatura, que se relaciona diretamente com as intenções deste texto, pois comunga do mesmo espaço do Ensino e da Educação Geográfica, de educação formal ou informal.

Santos (1983, p. 15) afirma que a Literatura é diferente da obra literária, sendo esta o ato do escritor de realizar uma denúncia. Para ele, “a Literatura é o lugar do desejo, isto é, um ponto de resistência ao registro”, no que se pode entender como uma crítica à arte pela arte, ou escrita pela escrita, não sendo uma forma de registro qualquer, mas lugar (também geográfico) de anseios sociais. Ainda, a Literatura não se encontra desligada da problemática humana. “É por ser ela mesma a própria voz desta problemática que não carece de ir atrás de outro fim que não o que já é em si” (SANTOS, 1983, p. 16). Ou seja, o autor vai ao encontro de igual perspectiva já apresentada aqui, em que se entende a Literatura enquanto geográfica por si só, ainda que sem tratar especificamente da Geografia, mas no sentido das relações sociais e do contexto (espaço-temporal) do autor e das obras.

Santos (1983, p. 20) afirma a “evidência” de que a Literatura é “o espaço das coisas imagináveis”, estando acima do cotidiano, contendo em si “a potência do real”. Por último, dentro das contribuições do autor, acede-se com o lugar da produção da teoria literária: a própria crítica, que faz raciocinar uma

determinada forma de compreender uma obra e é responsável por aquilo que pode ser chamado de ensino literário (SANTOS, 1983, p. 169), principalmente no que diz respeito ao que chega em sala de aula referente à Literatura ou até mesmo à Geografia.

No entendimento de que se lê pouco, pode ser importante uma contextualização crítica já com uma teoria da Literatura produzida a partir de determinado conteúdo. Pois, “em mãos de quem fica o trabalho de esclarecer a literatura?” (SANTOS, 1983, p. 172). Nesse sentido, o ensino literário pode consistir, também, numa forma de transposição didática de uma obra que é pertinente à Geografia.

Freire (1989, p. 12) novamente conversa com esse raciocínio ao tratar da “insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados”, concepção que deve ser superada – já que no contexto da Geografia o fazer da Literatura geográfica por si só, a partir da própria crítica, é mais importante do que a leitura pela leitura.

Educação Geográfica nos espaços e o raciocínio próprio da Geografia

Ao se discutir raciocínio geográfico, tendo o Brasil como pano de fundo ou campo das manifestações espaciais pensadas, Gomes (2017) propõe a Geografia como uma forma de pensamento estruturado por meio gráfico. A forma de raciocínio geográfico, para o autor, se dá pela significação, por um jogo de posições entre elementos espacialmente localizados.

Gomes escreve que

esses quadros são sistemas de informações geográficas que se apresentam sob variadas formas gráficas, e no limite até sob a forma de texto. [...] Estão também relacionadas com a capacidade de imaginação, ou seja, embora de forma diferente, há um forte potencial para as imagens textuais ou visuais produzirem novas imagens (GOMES, 2017, p. 140).

Assim, o autor defende que a imaginação geográfica é provocada pelo uso dessas imagens chamadas de quadros geográficos. Nesse primeiro momento, as imagens a que se refere são as formas em que o pensamento geográfico é estruturado, para além de figuras como imagens, mas complementa tratando de imagens visuais (figuras, gráficos, esquemas) e textuais – o que nos permite pensar na representação geográfica a partir da Literatura. Portanto, essas imagens textuais, ou essa estruturação por meio de quadros, podem viabilizar ao professor geógrafo fomentar outras e novas imagens da Geografia, possibilidades e interpretações diversas – por meio das já postas:

os quadros. O autor se refere a essas novas possibilidades “convocadas” pelos quadros geográficos como imaginários geográficos.

Gomes (2017, p. 140-141) explica tal definição considerando duas interpretações (ao menos) possíveis a um quadro – cujo textual enfatizamos. A primeira leitura pode ser diretamente relacionada ao quadro, o que ele apresenta literalmente, em forma visual/textual clara. Paralelamente, poderão ser “evocadas outras imagens”, reagrupando as informações iniciais e interpretando-as. Assim, na prática, a leitura e análise de uma obra literária faz evocar novas imagens, associações e reinterpretações a partir de diferentes contextos que moldam aqueles dados (ou quadros) específicos explícitos na Literatura, buscando, de certa forma, os implícitos.

Ainda quanto ao raciocínio geográfico defendido pelo autor, afirma que “precisamos, no diálogo com os outros campos do conhecimento, ter claramente estabelecida a justificativa do valor do raciocínio geográfico para apresentar seu alcance, sua abrangência e sua importância” (GOMES, 2017, p. 144). E, nesse sentido, o conceito será defendido posteriormente em conjunto com a aprendizagem geográfica, a partir da descrição dos princípios desse raciocínio, fundamental para pensar a Educação Geográfica proposta – e assim como o autor enfatiza, e aqui lhe é dada referência pela pertinência: uma justificativa do valor do raciocínio geográfico é fundamental, em evidência pelo diálogo com um campo do conhecimento diferente, como a Literatura.

E, quanto aos quadros geográficos e sua inter-relação com outras áreas, o autor afirma que “sempre que esses quadros, fundados na localização [das coisas, pessoas e fenômenos], são usados como instrumento do raciocínio, há nisso uma forma geográfica de pensar”, pois “a Geografia é também uma forma de pensar” (GOMES, 2017, p. 146). Essa defesa se dá ao considerar que o quadro geográfico não é uma ferramenta pertencente aos geógrafos, mas uma forma de organizar o pensamento no sentido geográfico, e que pode ser utilizada por diferentes campos, já que a Geografia (essa forma de pensar) é essencial e pertinente também aos demais.

Yves Lacoste (1988), em sua “Geografia dos Professores” como a Geografia Escolar, fala da disciplina centrada na memória e na informação, numa Geografia que busca compreender o mundo e pensar o espaço para transformá-lo, pegando da Geografia dos “Estados Maiores” a sua importância estratégica para isso se realizar. Castellar (2005) entende a Geografia Escolar para além da descrição e informação, enquadrando-a numa ideia de construção de conhecimento, e definindo o ensino de Geografia como um conjunto de saberes que ocupam os conceitos próprios e os contextos sociais em que se apoiam.

Ensinar na perspectiva da construção dos saberes não é apenas dominar conteúdos, mas ter, ao mesmo tempo, um discurso conceitual organizado com

uma proposta adequada de atividades, buscando superar os obstáculos da aprendizagem (CASTELLAR, 2005, p. 223).

Assim, refere-se a um domínio conceitual e dos conteúdos não pelo simples “repassar mnemônico disciplinar”, mas numa perspectiva de organização que permita pensar em atividades relacionadas ao contexto para superar os desafios do processo de ensino-aprendizagem.

Castellar (2005, p. 220) aborda, também, o pensar da didática na Educação Geográfica, citando que pensar pedagogicamente os saberes geográficos numa perspectiva metodológica e significativa para os alunos implica desenvolver ações que reestruturem os conteúdos, inovem os procedimentos e estabeleçam com clareza os objetivos. Callai (2011) trata da vivência das formas de aprender Geografia para o estabelecimento das bases para o ensino de Geografia, ou seja, também um domínio das diferentes linguagens geográficas. Quando a autora fala de conhecimento, ela expressa uma preocupação sobre que tipo de conhecimento geográfico se trabalha na formação docente, descartando a ideia de uma simples transposição didática da Geografia científica à Geografia escolar, mas centrada em diferentes elementos, considerando quem ensina, para quem se ensina, o contexto (onde), o que se ensina, as estratégias (como) e os resultados com avaliação e replanejamento.

Sacramento (2010), tratando de apresentar a Didática da Geografia, cita Delgado de Carvalho como o primeiro autor brasileiro a se preocupar com o Ensino de Geografia. O autor criticava o currículo brasileiro dos anos 1920, considerando a Geografia uma disciplina mnemotécnica e sem sentido para o aluno. Sacramento (2010) lembra, também, do livro didático como único referencial e material didático dos professores. Nisso, pode-se relacionar até mesmo com o período das críticas pelo qual passava a Geografia brasileira que, como já relatado, a partir dos anos 1940 incorporou a Literatura em suas discussões. Ainda hoje o campo da Literatura desempenha um papel importante para o ensino de Geografia, porque amplia o material utilizado em sala de aula, levando em conta que ainda se usa apenas o livro didático como o único material, basicamente, disponível para o estudo da disciplina em grande parte das escolas públicas e privadas.

No que diz respeito à educação geográfica mais recente, Castellar e Moraes (2010) referem-se a ela como uma alternativa, uma contribuição para além da sala de aula e o conhecimento mnemônico ou mnemotécnico, enfadonho ou apenas ilustrativo. Segundo as autoras:

A educação geográfica contribui para que os alunos reconheçam a ação social e cultural de diferentes lugares, as interações entre as sociedades e a dinâmica da natureza que ocorrem em diferentes momentos históricos. Isso porque a vida em sociedade é dinâmica, e o espaço geográfico absorve as contradições em relação aos ritmos estabelecidos pelas inovações no campo da informação e da técnica, o que implica, de certa maneira, alterações no comportamento

e na cultura da população dos diferentes lugares (CASTELLAR; MORAES, 2010, p. 9-10)

Assim, Educação Geográfica pode também significar um ensino de Geografia para além do espaço escolar como referência, com o estudante como peça central no processo de compreender as dinâmicas que moldam o espaço geográfico. Seguindo na didática e na Educação Geográfica, e tratando das relações com os conteúdos e conceitos geográficos, Sacramento (2010) fala do domínio que os professores necessitam ter. Nesse sentido, destaca-se a afirmação de que

a escolha dos conteúdos pelo professor é também feita por sua concepção de geografia que é estabelecida por uma determinada época, num período histórico vivenciados pelos agentes desse processo. Os tipos de conteúdos podem permanecer no currículo dependendo do interesse e do contexto no qual a sociedade naquele momento está inserida (SACRAMENTO, 2010, p. 7).

Pelo destaque no interesse e no contexto histórico da sociedade, além de ideologia própria do professor que escolhe os conteúdos, o escrito de Sacramento (2010) é essencial para essa discussão. Já que se pensa na modelação propiciada por uma obra literária, considerada um tipo de mídia e, nesse sentido, que ainda possui a influência de outro sujeito, o professor (que além da sala de aula pode ser o currículo, uma base nacional para determinado ciclo, um projeto de Estado ou Governo, um diretor etc.), que pode exercer mais um tipo de modelação sobre o educando (para além do modo simbólico do meio de comunicação), o modelo vivo que realiza um comportamento ou uma instrução verbal que descreve um comportamento.

Ademais, com Callai (2011, p. 2), reafirmamos nossa posição na compreensão da Educação Geográfica como algo maior do que o simples ensinar e aprender Geografia. A autora discute a importância do sujeito na construção das bases de sua inserção e compreensão de mundo por meio do entendimento/reconhecimento de sua espacialidade.

A Educação Geográfica, assim, trata de entender a sociedade a partir da espacialização dos fenômenos, contribuindo na construção da cidadania, ultrapassando a ideia de informações geográficas junto de diferentes linguagens e instrumentos para a aprendizagem. A apresentação dos saberes como contributivos à compreensão do mundo, além da forma com que eles fornecem base para agir na condição de sujeito nesse mundo, são fundamentos-chave desse conceito.

Nesse sentido, o entendimento/reconhecimento da espacialidade pelos sujeitos deve-se dar (quando no estágio correspondente) com diferentes visões de mundo e desconstruções culturais. Seria imprudente pensar numa ideia de cultura ou pensamento histórico imparcial, pois não há. Como afirma Freire

(1996), deve-se pensar apenas se a ideologia seguida é inclusiva ou excludente, pois sua “morte” é proclamada e sugerida na Geografia, nas Ciências Humanas e na Escola, e pode-se afirmar que “só ideologicamente posso matar as ideologias, mas é possível que não perceba a natureza ideológica do discurso que fala de sua morte” (FREIRE, 1996, p. 83).

Mas, afinal, conforme mencionado no título da seção: quais espaços seriam o encontro do raciocínio e da Educação Geográfica? Ao mencionar esses espaços, são evocados os conceitos de Espaço Geográfico e Espaço Social, a partir de Souza (2013).

O espaço social ganha campo primordial na discussão para a compreensão da Educação Geográfica. Diferentemente do que outras vertentes entendem, para Souza (2013, p. 22) ele está ligado ao espaço geográfico concreto, não sendo apenas uma rede de relações ou posições relativas em uma estrutura social “independente”, conceito que ousa ao mexer até com a discussão secular da “identidade da Geografia” e suas polarizações. Numa primeira aproximação conceitual, espaço social é aquele apropriado, transformado e produzido pela sociedade.

Certa diferenciação é necessária, visto que o espaço social, assim, é mais central e específico do que o geográfico, na visão da referência, sendo de suas interfaces a gênese de território e lugar; por exemplo, conceitos extremamente ligados ao imaginário social. Espaço Social, segundo Souza (2013, p. 32), é formado por uma série de objetos geográficos, e é considerado “material” e “palpável”.

Assim, cabanas, galpões em vilarejos, roças, ocas, barragens e várzeas são objetos geográficos, e a Educação Geográfica, estritamente ligada à ideia de Espaço Social, utiliza-se e importa-se com esses diferentes objetos (e, também, “lugares”, “territórios” e outros conceitos, a partir das derivações desse espaço). E é por isso que se afirma uma Geografia para além das salas de aula, também ligada ao raciocínio geográfico e sua independência da formalidade ou dos currículos, parâmetros e concepções hegemônicas do ensinar e aprender.

No entendimento da autoria deste artigo, são os espaços sociais, assim, campos de manifestação esperados da Educação Geográfica. Porém, esses espaços buscam ir além, e pensa-se nessa ideia ou conceituação considerando-se para além do tangível. Liga-se, por exemplo, à chamada “noção intuitiva do território”, indo também ao encontro de Souza (2013) e relacionando-se essa noção de espaço a uma projeção de poder – invisível, mas evidente – que demarca espaços diferentes. Essas noções são também relações sociais e moldam os espaços sociais.

Por fim, dentro dessa abordagem da relação Literatura-Geografia na Educação Geográfica, ou pensando no processo de alfabetização e educação escolar

formal, Pennac (1993) provoca sobre o prazer da leitura e as possibilidades que essa inserção poderia dar ao aluno e ao professor, bem como à escola e à educação, escrevendo que o papel da instituição parece se limitar,

em toda parte e sempre, ao ensino de técnicas, ao dever do comentário, cortando o acesso imediato aos livros pela proscrição do prazer de ler. Parece estabelecido por toda a eternidade, em todas as latitudes, que o prazer não deva figurar nos programas das escolas e que o conhecimento não pode ser outra coisa senão fruto de um sofrimento bem comportado (PENNAC, 1993, p. 78).

Nesse sentido, enfim, este capítulo pode servir como uma “ode” à Literatura na Geografia e em todo o processo de Educação Geográfica, já que é permeado por sugestões e abordagens nessa/dessa área, que vem se mostrando propícia para esse tipo de trabalho, necessário e essencial para a discussão das problemáticas sociais e culturais locais e regionais, principalmente na escola e para além de seus muros.

Ainda sobre a Literatura e sua conexão com o raciocínio próprio da Geografia, o escritor italiano Umberto Eco nos apresenta possibilidades. Dentro da relação, por vezes estreita, entre ficção e realidade, é necessário compreender que os leitores não conhecem todos os ambientes descritos, nem a verdade histórica/geográfica/social por trás de cada obra; Assim, tem papel importante na relação autor-leitor a confiança depositada no autor enquanto pesquisador, com credibilidade junto ao leitor ao tratar da realidade, mesmo dentro de sua criação. A ficção deve ser levada a sério enquanto linguagem, possuindo suas razões de ser. Por outro lado, há uma grande quantidade de romances ficcionais que visivelmente estão em interpretações forçadas da realidade e, da mesma forma que confia em determinados autores, o chamado “leitor-modelo” por vezes não se preocupa com a ficção em questão, pois compreende o objetivo proposto naquele determinado momento, que não necessariamente precisa transmitir um todo plausível. Nessa perspectiva, Eco traz que

um dos acordos ficcionais básicos de todo romance histórico é o seguinte: a história pode ter um sem-número de personagens imaginários, porém o restante deve corresponder mais ou menos ao que aconteceu naquela época no mundo real (ECO, 1994, p. 112).

Nesse sentido, prevalece, então, a ideia de que é prudente aceitar uma ficção com verdade histórica em detrimento de uma ideia oposta, por exemplo, em que personagens históricos se relacionam num contexto histórico equivocado. De forma geral, a partir dos mecanismos apresentados pelo autor, além de suas perspectivas literárias, é aconselhável aceitar quando ele escreve que “(a ficção) nos proporciona a oportunidade de utilizar infinitamente nossas

faculdades para perceber o mundo e reconstituir o passado” (ECO, 1994, p. 137), sendo possível entender que isso se dá a partir das perspectivas das experiências individuais, sociais, históricas e geográficas que cada indivíduo está ligado e determinado a tratar/contar. Assim, mostra-se importante pensar a construção de uma identidade geográfica a partir da Literatura, que dá suporte para tal, ao retratar em parte o espaço geográfico e, com isso, é fundamental a discussão da ficção como elemento parcial sob ideologia de caráter dúbio e, assim, promotora de uma construção de identidade baseada em algo falho e incorreto, por vezes romantizado.

Com esse argumento, é válido trazer a contribuição da própria pesquisa e dissertação da qual este capítulo é recorte. Na análise de *O continente – de O tempo e o vento*, de Erico Verissimo –, que apresentamos (ROSA, 2019), entendemos como uma romantização dos ideários de gaúcho típico e da mulher sul-rio-grandense forte, bem como uma construção de identidade baseada principalmente na ligação com a terra, a paisagem ou o território, no que exploramos o conceito de telurismo – a influência do solo sobre o caráter, os costumes e as ações dos habitantes de dado local.

Exploramos uma desconstrução de estereótipos que abarcou um rompimento com a reprodução de ideias hegemônicas baseadas em tradições inventadas ou parcialidades da formação territorial, além da própria abordagem do telurismo na realidade. Trata-se de uma reflexão em relação à construção de uma identidade que pode ser excludente, refletindo sobre os seus processos formadores por meio do raciocínio geográfico que também preocupa-se com a compreensão da inserção dos sujeitos em seus lugares de pertencimento, além das formas de atuar ativamente na produção do espaço geográfico.

Um culto a guerras e revoluções, a fundação de um povo assentado no heroísmo e na dificuldade para assim conquistar seus objetivos terrenos e – para além – de redenção eterna pela memória fazem parte do enredo trabalhado geograficamente. É uma possibilidade de se trabalhar com a Literatura no ensino de Geografia, como propomos numa análise discursiva da obra baseada em um tripé temático entre telurismo, relações étnico-raciais e relações de gênero, a partir de um conhecimento prévio da obra. Ainda, por trabalharmos questões ligadas à modelação, verificamos essa criação de estereótipos também pela perpetuação de histórias como essa mediante as mídias, da literatura à televisão e ao cinema.

O raciocínio e a Educação Geográfica acabam, então, transbordando, no texto literário-ficcional, compreensão obtida a partir dos principais referenciais, da mesma forma com que se apresentam nos espaços – em que o “social” revelou-se fundamental para compreender os objetivos deste texto.

Retornando às contribuições freirianas que auxiliam na formatação deste capítulo, é possível pensar no sentido da leitura crítica e sua importância

aos grupos populares – principalmente, a partir da construção, aqui defendida, da Educação Geográfica. O autor fala de uma melhor compreensão dos indivíduos, pela leitura crítica do mundo – seu entorno e realidade – em relação aos seus problemas, tratando de uma espécie de autoconhecimento ante as injustiças sociais.

É neste sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica (FREIRE, 1989, p. 14).

Essa ideia de ação contra-hegemônica remete à desconstrução de estereótipos entendida no centro da Educação Geográfica, possibilitando pensar pelo viés da relação entre as diferenças essenciais para a ficção e a leitura de uma obra literária, a percepção da realidade vivida no cotidiano, no território descrito e analisado (e até no lugar), as condições reais e a construção de determinada sociedade, povo ou ambiente de forma crítica.

Considerações finais

Vem se construindo em textos geográficos uma recente tradição de “não concluir”. Sob a pujança das discussões aqui levantadas, a respeito das linguagens – essencialmente a literária – e o ensino da Geografia ligado ao raciocínio geográfico, é de bom tom seguir na mesma direção: o texto não se encerra nestas considerações finais, mas convida a uma reflexão permanente.

Enquanto geógrafos, não vamos além das principais referências da Literatura para apresentá-la numa relação com a Geografia. Ela tem epistemologia própria, além do que fora brevemente apresentado na síntese das suas inter-relações, conexões e desenvolvimento junto da Geografia. Porém, a possibilidade de sua leitura, enquanto quadro geográfico, a mobiliza para uma efetiva educação geográfica por meio de um suporte teórico-metodológico com base na descrição – elemento básico dos quadros geográficos apresentados por Gomes (2017) –, que possibilita congregar habilidades para uma forma de ver e pensar por meio de um sistema de informações geográficas potente.

Novamente com a referência de Freire (1989), quando a leitura de mundo precede a da palavra, pode-se elaborar que não somente a Literatura é essencial para a leitura e compreensão geográfica, mas também a compreensão do espaço, do seu corpo e do seu entorno pode depender de um raciocínio geográfico que, nesse sentido, pode ser estimulada e apreendida a partir do uso da Literatura com suas informações e problematizações. Esse ponto vai ao encontro de Brotton (2014, p. 10), quando este se refere ao aprender e ter consciência de si mesmo em relação ao resto do mundo físico a partir do processamento espacial de informações, que dá base à alfabetização cartográfica.

A leitura e, posteriormente, a Literatura possibilitam a criação de imaginários geográficos a partir do ato de explorar os princípios do raciocínio geográfico, a forma geográfica de ler o mundo. Se tivermos as informações das leituras propiciadas pela Literatura no ensino da Geografia — hoje não mais apenas para substituírem ou ilustrarem os enfadonhos manuais geográficos do passado, mas considerando linguagem geográfica essencial — com a localização e os fenômenos espaciais como centrais, teremos quadros geográficos concretos.

Reafirmamos, por fim, que a leitura e a Literatura não são apenas meios ou produtos, mas formas de pensar e instrumentos para o desenvolvimento do raciocínio geográfico, potencialmente ainda pouco explorados na Educação Geográfica em seus diferentes espaços, dentro e para além das salas de aula. Da mesma forma, essa reafirmação abarca a possibilidade que a ciência geográfica traz de apontar desníveis sociais latentes e propor junto ao Ensino formas de visualizar e romper com arraigamentos que vão do cotidiano das nossas vivências, enquanto sujeitos no interior do Rio Grande do Sul, em meio a causos e estereótipos fantásticos, até a academia, onde o discurso muitas vezes também não é rompido, mas perpetuado. A Literatura é uma forma potente de pensar e desvendar a Geografia.

REFERÊNCIAS

- BROSSEAU, Marc. Geografia e literatura. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENTHAL, Zeny (Org.). **Literatura, música e espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007. p. 17-77.
- BROTTON, Jerry. **Uma história do mundo em doze mapas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- CALLAI, Helena Copetti. O conhecimento geográfico e a formação do professor de Geografia. **Revista Geográfica de América Central**, Heredia, Costa Rica, v. 2, p. 1-20, 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/4517/451744820036.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2018.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 9.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Cad. Cedes**, v. 25, n. 66, p. 209-225. Campinas, SP, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v25n66/a05v2566.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2021.
- ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. v. 4 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

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

FUENTES, Carlos. **Geografia do romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Quadros geográficos**: uma forma de ver, uma forma de pensar. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

LACOSTE, Yves. **A Geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 19. ed. Campinas: Papirus, 1988.

LIMA-GUIMARÃES, Solange Terezinha de. Geografia e literatura: alguns pontos sobre a percepção da paisagem. **Geosul**, Florianópolis, v. 15, n. 30, p. 7-33, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/14190/13014>. Acesso em: 1º abr. 2021.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PINHEIRO, Robinson Santos. **Geografia e Literatura**: Diálogo em torno da construção da identidade territorial sul-mato-grossense. Dourados, MS: Editora UFGD, 2014.

PINHEIRO, Robinson Santos. O espaço literário: apontamentos para o diálogo entre Geografia e Literatura. **Revista Geografares**, Vitória, n. 14, p. 72-83, 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/geografares/article/view/4123/3923>. Acesso em: 5 mar. 2021.

ROSA, Luciano Martins da. **A literatura brasileira no ensino de Geografia a partir de uma análise da concepção ambiental de “O Tempo e o Vento – O Continente, v. 1”, de Erico Verissimo**. 2017. 70 f. Monografia (Licenciatura em Geografia) – Instituto de Ciências Humanas, UFPel: Pelotas, RS, 2017.

ROSA, Luciano Martins da. **Literatura de ficção e Educação Geográfica**: tradição inventada, modelação social e discurso na obra O Continente, de Erico Verissimo. 2019. 146 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Ciências Humanas, UFPel: Pelotas, RS, 2019.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. Didática e Educação Geográfica: algumas notas. **Uni-Pluri/Versidad**, Medellín, v. 10, n. 3, p. 1-9, 2010. Disponível em: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/9581/8821>. Acesso em: 12 ago. 2018.

SANTOS, Wendel. **Crítica**: uma ciência da Literatura. Goiânia: Editora UFG, 1983.

SILVA, Igor Antônio; BARBOSA, Túlio. O ensino de geografia e a literatura: uma contribuição estética. **Caminhos da Geografia**, v. 15, n. 49, p. 80-89. Uberlândia, MG, 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/23358/14361>. Acesso em: 25 mar. 2021.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SUZUKI, Júlio César. Geografia e Literatura: abordagens e enfoques contemporâneos. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, São Paulo, n. 5, p. 129-147, 2017. Disponível em: <https://www.secscsp.org.br/files/artigo/e5e7f714/f8ed/443d/b048/0b3a58e284cc.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2021.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo y literatura**. 2. ed. Barcelona, Espanha: Ediciones Península, 2000.

4

Entendendo a importância da fotografia no ensino de Geografia por meio de questionários com autores e pesquisadores do Livro Didático de Geografia (LDG)

Understanding the importance of photography in teaching Geography through questionnaire with authors and researchers from the Geography Didactic Book (GDB)

***Alcimar Paulo Freisleben;
Nestor André Kaercher***

Resumo

Este capítulo faz parte da tese de doutorado – defendida no ano de 2018 no Posgea-Ufrgs, sob a orientação do professor Dr. Nestor André Kaercher – e busca refletir sobre a importância das fotografias dos livros didáticos de Geografia (LDGs) no aprendizado dos alunos e no papel que este instrumento tão utilizado teve (e ainda tem), no processo educacional. A metodologia utilizada neste capítulo baseou-se em revisão bibliográfica em artigos, livros, dissertações, teses e documentos oficiais referentes ao PNLD de vários anos. Também incluiu-se como procedimento metodológico a aplicação de questionários enviados a 10 professores autores e ou pesquisadores do LDG (sete autores e três pareceristas de LDG). Dentre as proposições baseadas nestas referências está a possibilidade de identificar os significados das fotografias (dos LDGs) e o papel didático/pedagógico dessas fotografias no ensino de Geografia. Assim, acreditamos que as fotografias do LDG são um importante recurso para o professor na construção dos conceitos geográficos, possibilitando aos alunos serem atores da transformação social na escola e no espaço geográfico de suas cidades. Ao adotar a linguagem fotográfica, o professor de Geografia estará contribuindo para a construção de aprendizagens mais significativas, e estas, aliadas aos conceitos geográficos, trarão maior sentido a sua prática

docente. Portanto, é imprescindível que o professor de Geografia aproxime o aluno de abordagens didáticas que utilizem fotografias (como as do LDG), para que a curiosidade e a reflexão possam se manifestar e gradativamente se transformar em conhecimento geográfico.

Palavras-chave: Fotografia. Livro Didático. Espaço Urbano. Ensino de Geografia.

Abstract

This chapter is part of the doctoral thesis – defended in 2018 at POSGEA-UFRGS, under the guidance of teacher Nestor André Kaercher (PhD) – and seeks to reflect on the importance of photographs from Geography didactic book (GDB) in learning students and the role that this widely used instrument had (and still has) in the educational process. The methodology used in this chapter was based on a bibliographic review of articles, books, dissertations, theses and official documents related to the PNLD of many years. Also included as a methodological procedure is an application of questionnaires sent to 10 GDB teacher authors and researchers (7 authors and 3 GDB reviewers). Among the propositions based on the references, there is the possibility of identifying the meanings of the photographs (of the GDB's) and the didactic/pedagogical role of these photographs in the teaching of Geography. Thus, we believe that GDB photographs are an important resource for the teacher in the construction of geographical concepts, enabling students to be actors of social transformation at school and in the geographical space of their cities. When adopting the photographic language, the Geography teacher should contribute to the construction of more relevant learning and these, combined with geographical concepts, will bring a greater meaning to his teaching practice. Therefore, it is essential that the Geography teacher brings the student closer to didactic approaches that use photographs (how as the GDB), so that curiosity and reflection are manifested and gradually become geographic knowledge.

Keywords: Photography. Didactic Book. Urban Space. Geography Teaching.

Acreditamos que o estudo do livro didático (LD) não pode ser feito de forma isolada, desprovido de seu contexto histórico, cultural e social e que, apesar de o LD ser alvo de críticas e lembrado como mais um recurso disponível ao professor, ele tem papel relevante na sala de aula, em diferentes áreas de conhecimento, em diferentes tempos e espaços, em escolas privadas e públicas.

Decorre desse contexto “a preocupação em aprofundar o olhar sobre ele, potencializando sua utilização para torná-lo um artefato de efetiva

aprendizagem, com vista à sua qualificação” (TONINI e GOULART, 2017, p. 259). Procurando uma compreensão maior, pertinente às questões do LD e das fotografias que compõem suas páginas, buscamos o auxílio de autores que vêm utilizando e pesquisando esta importante temática.

No campo da Educação, desde Comenius (1658), as imagens já apareciam como tendo potencial educativo. Nos dias atuais, elas não aparecem mais apenas como partícipes da criatividade, mas também tendo uma dimensão pedagógica, uma potência subjetivadora e questionadora.

As imagens fotográficas se apresentam como algo que precisa ser compreendido. Esse “alfabetismo visual” quer dizer que somos mais influenciados pelo mundo imagético que nos cerca, pelas subjetividades e pelas possibilidades de interlocução do conhecimento, do que pelas leituras ou pelo que ouvimos cotidianamente.

Seguindo esta linha de pensamento, Veiga-Neto nos provoca: “Somos analfabetos para a leitura das imagens, [...] valorizamos apenas um segmento do conhecimento: aquele que vem da palavra oral ou, mais ainda, escrita” (1999, p. 125).

Portanto, poderíamos afirmar que só somos alfabetizados parcialmente. Na escola, aprendemos a ler e decifrar basicamente só textos. Para Bondía (2002), a falta de motivação dos jovens advém sobretudo porque a escola mantém procedimentos de ensino e aprendizagem em relação com os textos, que seriam menos atrativos aos alunos em relação às imagens do mundo pós-alfabético.

As fotografias são representações que nós professores ainda não compreendemos muito bem, apesar de vivermos em um mundo onde elas estão cada vez mais presentes no nosso cotidiano. Hoje, vivemos em uma era de informações associadas diretamente às imagens. Saber interpretar os signos visuais tornou-se uma necessidade aos profissionais do ensino. E por isso o estudo associado às imagens se tornou um importante instrumento do professor para efetuar seu trabalho, tanto em pesquisas como no dia a dia em sala de aula.

Contudo, antes de somente utilizar a imagem como simples ilustração ou um apêndice de suas aulas, seria importante para o professor compreender a imagem dentro de alguns parâmetros teóricos. Pensar nela como parte integrante de um universo visual que pode ser de origem diversa, tais como cinema, história em quadrinhos, charges, artes plásticas e a fotografia.

Num exercício de crítica, reflexão e confronto com fotografias dos livros didáticos de Geografia (LDGs): antigas e recentes, do espaço urbano bem localizado, rico e com boa infraestrutura e daquele distante, pobre e com muita precariedade de equipamentos e serviços públicos, Benjamin nos dá suporte por meio do conceito de imagem dialética, no qual o embate entre o distante

e o próximo são as tensões e oscilações de presença e ausência, numa espécie de jogo dialético visual.

Para Benjamin (2006), somente as imagens dialéticas podem ser consideradas imagens críticas e autênticas, pois obrigam as pessoas a olharem-nas verdadeiramente, fazendo delas uma potência de reflexão e criticidade.

Assim, o dinamismo inquietante das imagens fotográficas nunca se impôs com tanta força como em nosso mundo contemporâneo. Mas entendê-las e analisá-las é um trabalho que requer certo conhecimento. Mesmo as fotografias dos LDs são um desafio para nós professores, por isso torna-se fundamental a pesquisa mais aprofundada sobre elas.

A análise e a interpretação de fotografias é um procedimento que gradativamente vem sendo mais explorado no cotidiano da sala de aula. Este trabalho busca mostrar a importância de o educador investir na capacitação para a prática da leitura crítica das fotografias que se apresentam no LDG, de modo mais sistemático e significativo.

Para Tonini (2003, p. 35), “ler imagens criticamente implica aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens, analisando ao mesmo tempo a forma como elas são construídas e o modo como operam na construção do conhecimento geográfico”. Referente à Geografia, essa leitura das imagens e da realidade que nos cerca é fundamental enquanto prática de ensino, pois a fotografia permite uma compreensão mais ampla dos fenômenos que ocorrem no espaço urbano.

Mas apesar de termos LDGs cada vez melhores com fotografias de boa qualidade, o professor de Geografia tem dificuldade em utilizar todo o potencial didático dessas fotografias em suas aulas. Isso nos leva a algumas perguntas norteadoras:

– Como as fotografias do LDG podem ajudar os professores nas aulas de Geografia?

– Como as fotografias do LDG podem auxiliar na construção do conhecimento geográfico dos alunos?

Considerando o importante papel que o LD tem no processo educacional, este trabalho busca fornecer subsídios para discussão do LDG e das fotografias do espaço urbano brasileiro que o ilustram, para qualificar o ensino de Geografia.

A metodologia utilizada na pesquisa baseou-se em revisão bibliográfica nas seguintes fontes: artigos publicados em periódicos, livros, dissertações e teses de pesquisadores dedicados a essa temática, anais de conferências, documentos oficiais referentes ao PNL D de vários anos, LDGs do Ensino Fundamental e Médio de meados de 1930 até os do PNL D 2017 (totalizando 39 livros). Também incluiu-se como procedimento metodológico a aplicação de questionários enviados por *e-mail* a dez professores (sete autores e

três pareceristas de LDG) – que iremos aprofundar neste capítulo. Dentre as proposições baseadas nestas referências está a possibilidade de identificar os significados das fotografias (dos LDs) e o papel didático/pedagógico destas fotografias no ensino de Geografia.

Entendendo a fotografia por meio de questionários com pesquisadores e autores do LDG

Neste trabalho, buscaremos entender como um LDG utiliza a linguagem visual, para tornar o livro mais compreensível aos educandos. Para isso, preparamos um questionário sobre a importância dessas fotografias nos LDGs para os dez autores-pesquisadores do LDG: Castellar, Vlach, Sene, Martins, Tonini, Sampaio, Oliveira Jr., Medeiros, Francischett e Alves (pseudônimo).

Além do LD, o professor de Geografia tem disponível uma gama de recursos para utilizar em suas aulas, que incluem documentos, notícias da imprensa, músicas, publicidades e as imagens (vídeos/documentários e fotografias). Realizar práticas como tirar fotos ou fazer vídeos com um celular e publicá-los na internet pode parecer algo mecânico. No entanto, editar e produzir conteúdo exige conhecimento das principais linguagens atuais da mídia, “saber utilizar uma câmera, dominar a dinâmica dos textos na internet, com seus *links* para outros textos. Saber conjugar texto, áudio, imagem, animação e vídeo, além de ampliar os espaços de interação, potencializam outras formas de aprender” (TONINI, 2013, p. 53).

Assim, todos esses recursos baseados na linguagem visual estão cada vez mais presentes na vida dos alunos, no cotidiano escolar e nos LDGs, principalmente a fotografia, facilitando a compreensão dessa disciplina.

A confecção de um LD demanda pesquisa dos tópicos e várias etapas de revisão durante a sua elaboração. O autor de LD precisa abordar conteúdos que estão em constante renovação e transformação, e esses conteúdos precisam adaptar-se ao seu público-alvo principal, que são os alunos. Tal adequação deve levar em conta a faixa etária e o nível socioeconômico desses alunos. Isso implica em também adequar a linguagem e as fotografias/imagens usadas.

Para compreendermos como tais fotografias são utilizadas na composição dos LDGs, preparamos um questionário com perguntas que pudessem esclarecer melhor qual a importância dessas fotografias no LDG para professores, autores, pesquisadores e pareceristas do LDG. Iniciamos essa parte da pesquisa em janeiro e finalizamos em novembro de 2015, totalizando dez questionários respondidos. Todos os sujeitos são (ou foram) professores de Geografia, com experiência em praticamente todos os níveis de ensino (Fundamental, Médio e Superior). E no geral quase todos possuem em torno de 20 anos de docência, ou até mais.

O questionário focou aspectos que se referem ao uso das fotografias nos LDGs, buscando assim responder a algumas questões que nos intrigam e que não são facilmente elucidadas por livros ou textos acadêmicos. Exemplo: por que são escolhidas determinadas fotografias em detrimento de outras? Quem escolhe as fotografias que farão parte do LD? Essa escolha é do próprio autor ou é função do diagramador/*designer* gráfico? Quem são os autores dessas fotografias? São fotógrafos estrangeiros ou brasileiros? As fotografias são adquiridas de bancos de imagens? Qual o sentido e quais os significados dessas fotografias? Geralmente, as perguntas não fazem parte do cotidiano do professor/autor do LD, já que suas preocupações maiores são com o conteúdo (na forma de texto) dos LDs.

Conforme esclarece Haslam (2006), a maioria dos autores tem mais familiaridade com as palavras que com as explicações visuais, portanto tendem a ilustrar suas ideias por meio do texto, mesmo em casos em que essas ideias poderiam ser mais bem compreendidas por meio de imagens.

Se ainda não está muito claro para os professores, qual é a real função das fotografias nos LDGs (se é meramente ilustrativa ou se possui uma função didática), isso muitas vezes se deve ao fato de que as pesquisas sobre o LD são mais centradas em aspectos conceituais e ideológicos e onde o próprio autor procura focar mais no texto escrito do LD.

Assim, através das respostas dos questionários, algumas contradições foram aparecendo, hipóteses sobre a fotografia no LD foram sendo desmistificadas, outras foram ao encontro das teorias vigentes e também novas ideias foram surgindo.

Não focamos dados estatísticos, números e percentuais das respostas obtidas nos questionários (não queremos nos esconder por trás dos números), pois acreditamos que a diversidade de ideias e pontos de vista que foram se revelando nas entrevistas nos trazem um material rico, heterogêneo e complexo, sobretudo quando as opiniões divergem entre si, pois nos fazem refletir, nos mostrando que não existem verdades absolutas ou certezas definitivas sobre esse tema.

Preferimos optar pelo caminho do confronto de ideias entre os entrevistados, para enriquecer esse debate tão interessante e importante para o ensino de Geografia. Assim, ao longo das respostas, vamos pontuando algumas falas, usando outros autores para confirmar algo dito pelos professores e manifestando nossa opinião sobre o assunto.

Esses professores estão dentro de alguma(s) das três categorias: autores, pareceristas ou pesquisadores do LDG são provenientes de vários estados brasileiros (SP, PR, PB e RS) e com experiências em várias áreas da Geografia, atuando tanto em sala de aula (fazendo uso cotidiano do LDG), como na autoria, parecer ou pesquisa de LDGs.

A escolha desses sujeitos foi proposital, pois acreditamos que tal diversificação de culturas, opiniões e experiências traria maior riqueza à nossa pesquisa.

As perguntas do questionário enviado aos autores e especialistas do LDG foram estas:

- a) Você acredita que as fotografias no LDG facilitam o aprendizado do aluno?
- b) Como são escolhidas as fotografias do LDG? Existe algum critério para essa escolha? Quem escolhe quais fotos farão parte do livro? São de fotógrafos brasileiros ou estrangeiros?
- c) No seu entendimento, como as fotografias presentes no LDG poderiam ser mais eficientes para o aprendizado de Geografia?
- d) As fotografias no LDG são meras ilustrações, descansos visuais ou elas podem estimular uma leitura reflexiva ou questionamentos por parte do aluno? Se sim, como?

A importância das fotografias dos LDGs atuais no aprendizado

Os professores que responderam a nosso questionário acreditam que as fotografias no LDG influenciam o conhecimento do aluno, e concordam que as fotografias nos LDGs atuais possuem um papel importante no aprendizado desses alunos. Para o professor Fernando Sampaio, “as imagens ilustram os textos do LDG, esclarecendo melhor o conteúdo escrito”. Segundo Belmiro (2000), as imagens no LD podem ter múltiplas funções na aprendizagem:

Em todos os diferentes usos e funções da ilustração nos livros didáticos, percebe-se que o eixo ilustração – texto – leitor não se constitui de forma simples, nem caminha na mesma direção. A suposição inicial de complementaridade nessa relação nem sempre é confirmada e, em muitos casos, a ilustração ultrapassa o texto, atrapalha o texto ou, mesmo, nada lhe acrescenta. Pior, continua como mero indicador de modernidade, sem lidar com as possibilidades de sensibilização para leituras de mundo (p. 23).

O *Guia do Livro Didático: Ensino Fundamental/Anos Finais do PNL* (2005), recomendava “o uso de estratégias de descanso visual, de pausa nas leituras”. Seriam as fotografias elementos de descanso visual?

Mapas, esquemas, fotografias etc., para Lima (2007), não devem ser compreendidos dessa forma se têm uma função didática, porém, como se observa, dentro da maioria das obras didáticas eles estão cumprindo apenas a função de dividir os textos, pois não são trabalhados ao longo do capítulo. Na verdade, as ilustrações são utilizadas para concentrar informações e facilitar a compreensão dos conteúdos trabalhados. Para a professora Ivaine Tonini,

as fotografias “não podem ser operadas apenas como um recurso ilustrativo, como geralmente acontece, e muito menos como descanso visual”.

Se as fotografias forem atrativas, logo capturam a atenção do aluno. Porém, muitas vezes as fotografias dos LDs não são notadas pelo leitor, não cumprem a função de acrescentar conhecimento, uma vez que estão soltas, desconectadas do texto. Cabe ao professor problematizá-las, dar um novo sentido a essas fotografias dos LDs.

As fotografias devem fazer a mediação entre aquilo que se quer dizer com palavras e aquilo que se “observa” a partir de um olhar sobre a realidade, na opinião da professora Dadá Martins. O professor Eustáquio de Sene também concorda com o grande potencial da fotografia do LDG no aprendizado, “*porque as fotos, para o bem e para o mal, são representações da realidade*”. É o que também acredita o professor Alvinho Alves, “em virtude de as fotografias ilustrarem conteúdos abordados no livro-texto”. E também a professora Mafalda Nesi Francischett, pois cada vez mais se percebe o grande potencial didático deste recurso multifacetado no ambiente escolar. Para ela, a fotografia “tem a capacidade de informar e comunicar seu conteúdo representativo”.

“As fotografias tanto potencializam mais rapidamente a informação como constituem modos de olhar o mundo através delas”, conforme a professora Ivaine Tonini, e por vivermos “em tempos que somos atravessados pela visibilidade dos acontecimentos durante 24 horas por dia, a escola precisa estabelecer conexões com o cotidiano do estudante”. Para isso, segundo a professora, as práticas pedagógicas devem fazer uso da fotografia, não como recurso didático apenas, mas também para “operar no registro de produção de conhecimentos, compreender a fotografia como um texto”. Para a professora Ivaine Tonini, a fotografia materializa uma espacialidade e oportuniza estabelecer inúmeras reflexões com o conteúdo a ser trabalhado na escola, e ainda

seduz e captura o olhar bem antes do texto escrito. Isto penso ser a grande sacada para o professor. Se olharmos rapidamente o livro didático, recurso presente em todas as escolas e em todos os países, ele está repleto de fotografias em quase todas as suas páginas. Então cabe ao professor fazer uso!

A fotografia tem o poder de sensibilizar o aluno para estudar e “compreender uma realidade que desconhece, ou porque pode perceber uma nova perspectiva para contemplar algo conhecido”, segundo a professora Vânia Vlach.

É importante também que o professor estabeleça outras relações entre texto e fotografia. Para a professora Sonia Castellar, “muitas vezes o aluno só terá acesso a fotografia de outro lugar por meio do LD”, já que em regiões remotas o acesso a internet ou outros materiais é mais difícil.

Mas os aprendizados realizados por meio das fotografias são muitos. Elas atuam tanto no aprendizado (exemplificação) dos conteúdos da Geografia, quanto no aprendizado da própria fotografia, ao dar a ela um sentido de prova da existência de algo que não está presente. Para o professor Wenceslao Machado de Oliveira Jr., tendo em vista que se pode fazer o questionamento desse segundo aspecto do aprendizado, o primeiro aspecto também necessitaria ser problematizado, indicando, sobretudo, que o “conteúdo apre(ende)do é também ele configurado pelas fotografias (é “entendido” através delas)” e, portanto, “poderia ter outro ‘entendimento’ caso as fotos ‘enquadrassem’ o assunto de outra maneira ou fossem outras fotos”; além disso:

A fotografia é tomada como sendo a própria “realidade espacial” colocada diante do aluno, sem ao menos se questionar como ela foi tirada, se o fotógrafo, por exemplo, avisou que iria ali, se deixou as pessoas se prepararem; ou sem se questionar como ela foi parar no LD, se a editora, por outro exemplo, só dispunha de uma única foto com qualidade e preço possíveis para ser ali publicada acerca daquele conteúdo etc.

Sem essas e outras problematizações às imagens, o mais intenso aprendizado das fotografias dos LDs é a sensação de que o mundo – o espaço – “é transparente e pode ser capt(ur)ado utilizando somente a visualidade”, segundo o professor Wenceslao Machado de Oliveira Jr.

Assim, a fotografia, quando problematizada, é um caminho para aprofundar o conhecimento dos alunos, para a realização de pesquisas, para a construção de uma ponte entre teoria e prática, para mobilizar atitudes de cidadania, de educação socioambiental etc. Porém, o uso da fotografia por si só não garante o sucesso do aprendizado, temos que atentar ao fato de que os objetivos didáticos sejam claros, previamente definidos e que estejam correlacionados com o texto (do LDG, ou de outro material). Se não for feita essa relação com o texto trabalhado no LDG, ela perde sua função didática.

A Geografia utiliza muitos recursos visuais para ajudar o aluno na construção do conhecimento (mapas, gráficos, desenhos, imagens de satélites e fotografias). Destes, a fotografia merece destaque, pois é o recurso com o qual o aluno está mais familiarizado, principalmente aquelas presentes nos LDGs, que acabam por influenciar de forma mais direta no aprendizado do aluno, principalmente quando utilizadas pelo professor como elemento provocador de debates e questionamentos de algum aspecto, fenômeno ou local que se queira destacar ou conhecer melhor.

A escolha das fotografias do LDG, os critérios usados e suas procedências

As respostas dos professores no que se refere à escolha das fotografias do LDG, os critérios usados para essa escolha e se elas são de fotógrafos brasileiros, estrangeiros ou de bancos de imagens apontam que o autor pode sugerir as fotografias que farão parte do livro, mas existem restrições do PNL D para determinadas imagens. Sobre isso e sobre a procedência dessas fotografias, o professor Fernando Sampaio esclarece:

São escolhidas pelos autores do livro, que sugerem quais fotos irão em determinados locais. As imagens podem ser semelhantes àquelas sugeridas pelo autor. Cabe ao editor adquiri-las, geralmente em um banco de imagens. Existem determinadas imagens que o PNL D restringe, como fotos com nudez, ou que fazem apologia ao uso de armas, drogas ou bebidas alcoólicas e fotos que mostram crianças ou adolescentes em situações degradantes.

Para o professor Marlon Medeiros um critério importante é que “a foto primeiramente tem que proporcionar um impacto visual, despertar a curiosidade do aluno”. E completa:

Também deve ser clara, sintética, objetiva e acrescentar alguma informação relevante ao aluno. Quando o autor vai escrevendo o livro, ele simultaneamente vai deixando espaços para as imagens de referência, mas algumas podem não passar pelo crivo do editor. Quando aprovadas pelo autor e pelo editor elas são compradas nos bancos de imagens (Corbis e Fotosearch).

A fotografia é escolhida pela editora, a qual tem poucas agências de fornecimento. O autor apenas indica que temática a fotografia deve mostrar, segundo a professora Ivaine Tonini. Porém, como a temática é muito ampla, “a mesma fotografia é facilmente inscrita em LDs diferentes, com finalidades de abordagens teóricas que muitas vezes se colocam em posições opostas”, conclui a professora. Isso se comprovou quando analisamos os LDGs mais antigos, principalmente os da década de 1960 e 1970, onde encontramos as mesmas fotografias em obras diferentes, o que certamente reduzia o custo para a editora.

Via de regra, a escolha das fotografias dos LDs segue os parâmetros ditados pelo PNL D. Mas outros fatores também são relevantes para essa escolha, como a questão de valores de acesso (muito altos), e, frequentemente, a dificuldade na identificação do autor de algumas fotografias. Tudo isso faz com que, em algumas situações, as fotografias que tinham sido pensadas para o LDG acabem “sendo substituídas por outras, de menor qualidade. Com isso, é perdida a ideia original proposta pelo autor”, explica a professora Mafalda Francischett.

Existe um profissional que escolhe as imagens após as descrições feitas no texto do livro, segundo a professora Dadá Martins, e quando as suas próprias fotografias estão à disposição, já as adiciona no projeto do LDG. Com as máquinas digitais cada vez mais acessíveis e produzindo imagens de boa qualidade, as fotografias da cidade ou região onde o autor reside podem ser feitas por ele mesmo. E complementa a professora:

Se não, estas solicitações vão para um profissional e depois de selecionadas por ele, retornam a nós e fazemos uma leitura delas e aprovamos ou reprovamos. Este movimento tem muitas idas e vindas e depende de muitos fatores, entre eles a disponibilidade e comércio de fotografia, o valor, a qualidade técnica que possibilite a impressão com boa qualidade no livro em papel. Temos, em nossos livros, fotografias de profissionais brasileiros, estrangeiros, geógrafos, não geógrafos e fotos nossas, de amigos e parentes.

Interessante saber que, como foi visto em alguns LDGs mais antigos, existem editoras que, nos dias de hoje, aceitam fotografias do próprio autor (ou de seus amigos e parentes), para serem usadas nos LDGs. Mas o que é mais comum é os autores dos livros indicarem fotografias de referência e a editora adquirir – em um banco de imagens ou diretamente de um fotógrafo (brasileiro ou estrangeiro). Quase sempre é o autor que escolhe/sugere as fotografias do LD, mas alguns critérios devem ser observados, segundo a professora Vânia Vlach,

considerando os objetivos do texto/contexto e tentando sensibilizar o aluno para aprofundar a questão abordada. Por conseguinte, a procedência ou a nacionalidade dos fotógrafos não é o ponto. Importante é identificá-los, conferir-lhes os devidos créditos.

O professor Eustáquio de Sene relata que as fotografias são escolhidas por ele e que o critério é: “O melhor casamento com o texto além da estética, claro. Solicito as fotos à iconografia, responsável pela pesquisa, e vem de tudo, imagens de fotógrafos brasileiros e estrangeiros”. Para ele, outro critério que uma fotografia precisa ter para fazer parte de um LDG são fotografias quase sempre panorâmicas, de grandes planos, principalmente aquelas das áreas urbanas.

Durante a elaboração dos originais ou no processo de reformulação das obras, “os autores indicam ou solicitam à editora as fotos por meio da elaboração de uma pauta iconográfica, na qual são descritas em detalhes as características das fotos desejadas”, explica o professor Alvinho Alves. Mas nem sempre a fotografia adquirida em um banco de imagens consegue se encaixar perfeitamente no texto do LDG.

O professor Wenceslao Jr. relata que orientou pesquisas e realizou entrevistas com autores e pesquisadores de imagens para LDs, ficando claro que essa escolha depende de muitos aspectos:

Desde a relação do autor com a editora até os custos das imagens, passando pela disponibilidade de material em bancos de imagens, direitos autorais, garantias de credibilidade, gosto estético (do autor, dos professores que escolhem os livros etc.), datas das imagens, entre outros fatores. Além disso, há também nas imagens a “pressão” da vulgata dos currículos habituais da disciplina que, muitas vezes, “exige” a escolha de certas imagens e não outras.

Acreditamos que o critério mais importante na escolha de uma fotografia para o autor do LDG seja o da sua força didática, aquela que impacta visualmente o leitor, mas entendemos que o custo de cada fotografia no mercado também deve ser considerado. Uma forma de diminuir um pouco esse custo e agilizar o processo da escolha das fotografias foi sugerida pela professora Dadá Martins, que utiliza algumas fotografias suas ou de amigos e parentes para compor seus LDGs.

Outros critérios também devem ser levados em consideração, como os do PNLG, que restringem certas fotografias que expressem preconceitos, ou com conteúdo ofensivo, degradante e de publicidades. Mas o que parece mais importante é que as fotografias escolhidas pelos autores dos LDs, na maioria das vezes, são aquelas que irão tocar/sensibilizar o aluno, levando ao questionamento e à reflexão, facilitando assim o aprendizado dos temas abordados nos LDGs.

Como as fotografias do LDG poderiam ser mais bem exploradas na Geografia

Existem muitas formas do professor explorar as fotografias presentes no LDG e torná-las mais eficientes no aprendizado de Geografia. Sobre isso, veremos como os professores estão trabalhando com esse recurso em sala de aula. O professor Fernando Sampaio explica como as utiliza em suas aulas de Geografia:

Uso as fotografias em forma de fichas com imagens coladas (sem legendas ou texto), onde peço aos alunos para descrever aquela fotografia e posteriormente analisá-la, ou fotografias de colagem em um cartaz contando uma narrativa relacionada a Geografia.

E o papel do professor neste momento? Para o professor Marlon Medeiros, “elas seriam melhor exploradas, quando houver uma melhor preparação do professor para trabalhar com estas fotografias”. E complementa:

Nos manuais do professor (da Editora SM) temos um encarte no final do livro, com orientações para o professor trabalhar com as imagens do LD (e também

textos complementares, sugestões de leituras etc.). Nos LDs dos alunos, a fotografia é explorada de várias formas, um exemplo é o LD (do 2^o ano do Ensino Médio), onde no local das atividades (Interpretando Textos e Imagens) sempre existe uma foto para ser analisada. Também nas páginas de abertura de cada unidade é colocada uma fotografia maior, com questões específicas sobre esta foto, para o professor explorar em sala com os alunos.

A professora Dadá Martins esclarece que “elas são mais eficientes quando favorecem a leitura do tema, mas a leitura do manual do professor também poderia facilitar este uso. Em muitos manuais há orientação de uso da fotografia”. Mas o que possibilita mesmo esse uso é a forma como ela foi utilizada no texto, a intenção e a sua função no texto e também o trabalho do professor, que é primordial nesse processo. Para a professora:

A fotografia precisa fazer sentido, ser questionada. Em nossas coleções temos atividades que devem ser respondidas a partir da análise e comparação de fotos. Este processo pode levar o aluno – e se o professor adotar a atividade e até criar outras – a ser um leitor de imagens. Ter oportunidade de questionar a foto... fazer perguntas às fotos, duvidar, observar criticamente a fotografia.

Percebe-se que parte dos professores ainda não entendeu a verdadeira importância das fotografias em sala de aula. Sobre isso, a professora Dadá Martins nos conta sua experiência:

Lembro-me que quando eu morava em São Paulo e lecionava na escola pública daquele estado, fui me inscrever em um curso oferecido pelo Sesc sobre o uso da fotografias na sala de aula. Todo o trabalho foi feito com fotos do Sebastião Salgado. Recebemos todo o material com tais fotografias (até hoje eu as utilizo com os meus alunos). Foram oferecidas 750 vagas. Sabe quantos professores apareceram? 150. O curso era gratuito, com direito a todas as aulas aos sábados, durante um mês e meio...sabem quantos terminaram o curso? Somente umas 100 pessoas.

Isso demonstra que ainda é preciso investir em uma boa formação inicial e incentivar os professores a serem curiosos, questionadores, pesquisadores de novas metodologias e de novos recursos didáticos (como a fotografia), a buscarem uma formação continuada além daquelas que são oferecidas pelos órgão públicos.

A pesquisa sobre o uso da fotografia no ensino de Geografia pode ser feita em conjunto com os alunos, pois “o professor e o aluno devem entender que ali está inscrito um conhecimento, uma maneira de olhar o mundo”, segundo a professora Ivaine Tonini: “Juntos devem educar o olhar para tensionar o conhecimento”.

As fotografias do LDG poderiam ser mais bem exploradas no aprendizado “se fossem mais ligadas, interligadas com o conteúdo e com a realidade proposta”. É o que acredita a professora Mafalda Francischett. E também a professora Sonia Castellar: “As fotografias podem ser melhor utilizadas se estiverem

relacionadas com o texto, com o conteúdo. É fundamental ter essa articulação”; se ela não existir, a fotografia ficará solta e desprovida de sentido. É o que também acredita o professor Eustáquio de Sene: “As fotos precisam ser de boa qualidade, de um tamanho razoável e, sobretudo, devem estar bem integradas com o texto”. Para o professor Alvinho Alves, as legendas e os exercícios que incentivem a leitura das fotografias do LD possuem importante papel no aprendizado, pois

amplia-se a capacidade ou potencial de as fotos contribuírem para o aprendizado dos alunos, adotando-se em alguns casos e sempre que possível, legendas explicativas, situando-as próximas aos assuntos abordados no livro didático, fazendo-as acompanhar por exercícios sistemáticos de leitura e interpretação.

O mais importante seria apontar como a Geografia é fortemente marcada pela presença de fotografias, na elaboração de seus saberes. Para o professor Wenceslao Jr.:

Quanto a ser mais eficientes, caberia primeiro pensar a que tipo de eficiência, pois se é a eficiência de aprender o conteúdo que é pretendido, me parece que seria uma questão de escolha de fotos que mais sintonizem com o conteúdo escrito (sem gerar dispersões, por exemplo) e, ao mesmo tempo, fossem mais impactantes de modo a ser mais facilmente compreendidas pelos alunos.

Também é importante que exista um espaço no LDG a fim de se discutir e problematizar suas fotografias. Para o professor Wenceslao Jr. ,

seria muito interessante ter nos livros didáticos de Geografia (e no PNLDD) questões (momentos? quadros?) que visassem problematizar a própria presença e significados das fotografias nos livros didáticos, de modo a tornar explícita a participação das imagens na construção dos saberes geográficos e geográficos, simultaneamente imbricados.


Um exemplo de exercício em que o aluno deve fazer a análise da fotografia pode ser encontrado em alguns LDGs mais atuais, como nos livros dos professores Fernando Sampaio e Marlon Medeiros (no final de muitos capítulos, existe uma atividade com fotografia).

Nessa atividade (fotografia 1), o aluno deve descrever a fotografia e os elementos que mais lhe chamam a atenção e, baseado nela (aqui, habitações de Salvador-BA, Fotografia 1), citar alguns fatores responsáveis pela existência de favelas no Nordeste do Brasil. Essa atividade leva o aluno a refletir sobre os diferentes espaços de sua cidade, ele percebe que o espaço urbano não é homogêneo (bairros nobres e favelas podem estar um ao lado do outro) e que existem dinâmicas/interesses atuando nesses espaços o tempo todo, fomentando a exclusão e a injustiça social.

Fotografia 1 – Atividade com análise da fotografia no LDG

ATIVIDADES

1. Como em outras regiões do Brasil, existem inúmeras favelas nas cidades nordestinas.
 - a) Descreva a imagem.
 - b) Que elementos mais chamam a atenção nessa fotografia?
 - c) Baseando-se na análise da imagem e nos conhecimentos adquiridos no capítulo, cite alguns fatores responsáveis pela existência de favelas na Região Nordeste.



Habitações em Salvador (BA), em 2011.

Fonte: *Geografia*, Ensino Fundamental, 7º ano, 2014.

Concordamos que as fotografias podem e devem ser exploradas de maneira mais eficiente, no ambiente escolar. Atividades como estas do LDG e outras que o professor pode criar com os alunos dinamizam as aulas e facilitam o aprendizado do conteúdo.

Mas é importante primeiro uma boa preparação do professor para poder trabalhar com tal recurso. Muitos professores de Geografia vislumbraram esse potencial e estão utilizando as fotografias do LDG (e também as da Internet), como um valioso recurso didático nas suas aulas. Mas é importante que essas fotografias instiguem a curiosidade, a dúvida, o olhar crítico do aluno e principalmente a reflexão. Portanto, é necessário que o aluno aprenda a ler/compreender essas fotografias, sempre com o auxílio do professor.

Mas o professor não deve contar/mostrar tudo o que sabe. Conforme Costella (2013), ele não dá de presente a aula, mas permite a reflexão e esta não é meramente passada ou cedida, ela vem pela conquista, e tudo o que se conquista deixa marcas que serão utilizadas em outras situações propostas. O professor deve aproveitar fatos que acontecem em sua vida, coisas que vê ou lê para transformar em desafios aos alunos. “O professor deve ser criativo, observador e humilde. A humildade o retira de um pedestal e o coloca próximo ao seu aluno, próximo à aprendizagem” (COSTELLA, 2013, p. 74). E quando o professor compreender com segurança como acontece a construção do conhecimento, no processo de aprendizagem (na teoria e na prática), ele poderá ser considerado um bom professor.

Como a fotografia no LDG pode estimular o aluno a uma leitura reflexiva

A fotografia no LDG pode estimular o aluno a uma leitura reflexiva da realidade apresentada naquela imagem? Ou ela teria outra função? Sobre isso o professor Fernando Sampaio acredita que “o mais importante é que os alunos já tenham desenvolvido o espírito crítico/reflexivo e o professor também. Somente a fotografia por si mesma não tem o poder de despertar esse espírito reflexivo”. Já para o professor Marlon Medeiros, a fotografia pode sensibilizar o aluno e levá-lo à reflexão do tema ali retratado, principalmente quando a fotografia trata de aspectos sociais. E cita um exemplo:

Uma foto de uma favela, de um conflito ou de uma área com infraestrutura precária pode fazer o aluno – principalmente o de classe social mais alta – refletir sobre tudo aquilo. Não é garantia que reflita, mas o documento abre esta possibilidade, basta o professor saber explorar adequadamente o assunto.

No mundo contemporâneo, as informações visuais, além de estarem presentes nos LD's, também são facilmente encontradas na internet. Então não seria conveniente utilizarmos fotografias mais impactantes nas nossas aulas, para levar os alunos a refletirem sobre esses fenômenos ou lugares, ao invés de somente se informarem sobre eles? Martinelli (1991) corrobora que as representações gráficas são usualmente utilizadas por geógrafos como meras ilustrações, enquanto “deveriam se colocar na condição de revelar o conteúdo da informação, o qual orientaria o discurso científico, permitindo ao leitor uma reflexão crítica sobre o assunto” (p. 78).

O *Guia do Livro Didático (PNLD 2008)* recomendava que os exercícios e atividades dos LD's promovessem as múltiplas competências:

As atividades e exercícios visam promover habilidades, atitudes e competências cognitivas relativas ao saber geográfico e à formação da cidadania, em variadas situações didáticas que exploram trabalhos em campo, filmes, *sites*, livros, propagandas, fotos, desenhos, esquemas, gráficos, tabelas e mapas (p. 49).

Sempre ouvimos que “uma imagem vale mais do que mil palavras”¹, mas alguns pesquisadores da História ainda veem pinturas, esculturas, fotografias e demais artefatos imagéticos com ressalvas, como se houvesse pouca credibilidade naquilo que não fosse escrito ou impresso. No entanto, imagens podem ser tão confiáveis quanto os textos escritos, por isso a importância do

1 A frase é atribuída ao jornalista e escritor alemão Kurt Tucholsky (1890-1935).

uso de imagens como evidência na construção do saber histórico, defende o historiador Peter Burke² (2017).

A imagem fotográfica pode sim ser um diferenciador na compreensão de determinado tema, em especial aqueles de que o aluno ainda não está inteirado. Mas isso depende do estímulo com que for feito, se ele somente vir a fotografia e não for provocado, estimulado ou mesmo orientado a questionar, ele vai somente consumir ou assistir passivamente à fotografia. Para a professora Dadá Martins, é preciso antes educar o aluno para a leitura da fotografia. A professora questiona: “Será que nós professores tivemos acesso a essa educação crítica”? Para ela,

a sociedade da imagem fotográfica, da televisão, do computador tem uma oferta enorme de imagens, e nem por isto esta imagem é garantia de criticidade [...] O que pode fazer da fotografia uma transformadora do ensino de Geografia não é a foto em si, mas sim o uso que se faz dela. E este uso pode ser feito para tudo, inclusive para facilitar a memorização e fortalecer o caráter conservador de práticas mnemônicas de ensino de Geografia. Mas também pode ser utilizado para a criticidade.

Em um mundo onde somos bombardeados diariamente por imagens, elas também estão no ambiente escolar. O sujeito escolar contemporâneo é produzido no visual, chega à escola com esse modo de ser, toda a sua vivência está carregada por essas marcas, acredita a professora Ivaine Tonini. Assim, “a escola deve dar esta continuidade em suas práticas. No entanto, o que ocorre é que as práticas percebem a fotografia como mero recurso ilustrativo”. Superar isso e buscar novos significados para a fotografia é tarefa dos professores. Sobre tal questão, a professora Sonia Castellar esclarece que “a fotografia pode representar um momento da realidade e dependendo do contexto pode contribuir para uma análise mais reflexiva. Depende muito da capacidade do professor fazer as articulações necessárias”.

É também o que acredita o professor Eustáquio de Sene. Para ele, a fotografia, quando trabalhada com o professor em sala de aula, pode sim estimular uma leitura reflexiva da realidade, mas, “ao mesmo tempo, o professor deve problematizar as fotos com os alunos, porque uma fotografia sempre representa uma faceta da realidade, não ‘a’ realidade”.

O professor Alvino também concorda que o papel do professor é fundamental no trabalho com fotos nas aulas de Geografia, mas no LDG elas têm funções diversas. Para ele,

cada fotografia é um caso, ou seja, a depender do assunto abordado no livro e retratado na foto, esse recurso poderá cumprir várias funções (informação,

2 Disponível em: <http://editoraunesp.com.br/blog/peter-burke-ressalta-a-importancia-do-uso-de-imagens-como-evidencia-na-construcao-do-saber-historico>. Acesso em: 21 out. 2017.

explicação, leitura crítica/reflexiva da realidade, científica, estética, denúncia etc.), a depender ainda do trabalho realizado pelo professor em sala de aula em relação à leitura e interpretação das imagens junto aos alunos.

O professor Wenceslao Jr. concorda, mas questiona: “O que seria uma leitura reflexiva da realidade?” E complementa:

Penso que a reflexão mais contundente se daria, se e quando, um professor pensa junto com os alunos, quais os signos da linguagem fotográfica que foram utilizados para que aquela foto nos dê a “sensação de real”, de modo que esses alunos possam estabelecer a reflexão dos próprios signos (fazer a reflexão seria, então, tanto problematizar o que está sendo visto quanto fazer uso desses mesmos signos para expressar outras coisas).

Também concordamos que a fotografia por si só não tem o poder de despertar o espírito reflexivo ou crítico do aluno, mas quando bem explorada e contextualizada pelo professor, pode levar o aluno a refletir mais profundamente sobre os problemas do nosso mundo e progressivamente buscar transformá-lo para melhor. Aquilo que preconizava Milton Santos (1998). Para ele,

a Educação não tem como objetivo real armar o cidadão para uma guerra, a da competição com os demais. Sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo (p. 126).

Além de todos esses recursos didáticos baseados na linguagem visual, acreditamos que a função do professor é essencial para que o aluno possa aprender Geografia e entender seu papel no mundo atual. Para Theves (2018), “o professor assume o papel de criar um ambiente pedagógico em que, levando em consideração o contexto social do grupo e seus conhecimentos já construídos, alavanca propostas didáticas buscando ampliar as ações e as aprendizagens dos alunos” (p. 93).

E, segundo Kaercher (2014), “a Geografia aqui é matéria-prima, pretexto para, a partir de seus conteúdos e conceitos, refletirmos a existência e nossa ação no mundo” (p. 40). Para o autor, a Geografia e seu conteúdo são pretextos para a discussão coletiva sobre o afeto/desejo que envolvem a relação não só com a disciplina Geografia, mas, sobretudo, com os alunos.

Para um melhor entendimento, organizamos e sintetizamos as respostas que obtivemos em nossos questionários feitos com os autores, pareceristas e pesquisadores do LDG (Quadro 1).

Quadro 1 – Síntese do questionário feito com os autores e especialistas do LDG

Perguntas	Síntese das Respostas
Você acredita que as fotografias no LDG facilitam o aprendizado do aluno?	Os professores acreditam que elas facilitam o aprendizado do aluno. Principalmente quando utilizadas como elemento provocador de questionamentos de algum aspecto, fenômeno ou local específico.
Como são escolhidas as fotografias do LDG? Existe algum critério para essa escolha? Quem escolhe quais fotos farão parte do livro? São de fotógrafos brasileiros ou estrangeiros?	Para eles são muitos os critérios na escolha das fotografias dos LDGs: força didática e estética ou o custo da fotografia. Apontam ainda que o autor pode sugerir as fotos que farão parte do LD, mas existem restrições do PNLG para determinadas imagens. As fotografias são adquiridas em bancos de imagens estrangeiros ou brasileiros (em alguns casos, feitas pelos próprios autores).
No seu entendimento, como as fotografias presentes no LDG poderiam ser mais eficientes para o aprendizado de Geografia?	Os professores concordam que elas devem ser exploradas com mais eficiência na escola, mas com uma boa preparação do professor, para poder trabalhar com essa ferramenta. Muitos deles já vislumbraram tal potencial e passaram a utilizá-las como valioso recurso didático em suas aulas de Geografia. Mas é importante que as fotografias instiguem, despertem a curiosidade e a dúvida do aluno.
As fotografias no LDG são meras ilustrações, descansos visuais ou elas podem estimular uma leitura reflexiva ou questionamentos por parte do aluno? Se sim, como?	Os professores acreditam que, dependendo do contexto, elas podem contribuir para uma análise mais reflexiva. Mas temos que atentar, pois a fotografia, por si só, não tem o poder de despertar o espírito reflexivo do aluno. No entanto, quando bem explorada e contextualizada pelo professor, pode levar o aluno à reflexão sobre questões da Geografia.

Fonte: Freisleben, 2015 (a partir dos questionários).

Considerações

Podemos constatar por meio das respostas do questionário que, apesar de o texto ainda ser o “carro chefe” dos LDGs, a fotografia (junto com as outras formas de ilustração) cada vez mais vem crescendo em importância, pois ela contextualiza a temática trabalhada nas aulas de Geografia, tornando o aprendizado mais agradável e efetivo.

Assim, o LD é, sem dúvida, um subsídio de grande relevância no processo de ensino-aprendizagem, como também uma ferramenta indispensável para a construção do conhecimento em sala de aula, cabendo aos professores percebê-lo como um instrumento auxiliar, buscando novas fontes de informação que contemplem os conteúdos abordados, como também diferentes formas de linguagem (como a visual), pois elas dinamizam as aulas e permitem maior aprofundamento dos temas estudados.

Muitos professores (e também a escola) ainda se baseiam na lógica do mundo verbal, ou seja, a palavra como instrumento de explicação do conteúdo. Porém, os alunos em seu cotidiano estão mais diretamente conectados a um mundo (virtual, por meio da internet) onde a linguagem que predomina em grande parte do tempo é a visual (não verbal), que auxilia o processo de aprendizagem e interação social. Portanto, faz-se necessário que os professores e a escola/universidade se apropriem dessa linguagem.

O professor comprometido com um conceito ampliado de educação deve deixar de lado práticas restritas à exposição oral, leitura do LD e memorização, e procurar novas metodologias e linguagens para oportunizar a aprendizagem por diferentes olhares. Uma linguagem em que a produção dos saberes aconteça por meio das provocações que as fotografias (como aquelas presentes no LDG) despertam, num dialogismo entre os saberes cotidianos trazidos pelos alunos e o conhecimento científico e sistematizado vindo do professor.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alvino et al. **Questionários enviados por email**. Francisco Beltrão/PR, mar./nov. 2015.

BELMIRO, Celia A. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 72, p. 11-31, ago. 2000.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: EdUFMG, 2006.

BONDÍA, Jorge L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPED, n. 19, p. 22-39, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf. Acesso em: 14 maio de 2018.

BURKE, Peter. **Peter Burke ressalta a importância do uso de imagens como evidência na construção do saber histórico**. Editora UNESP, 2017, p. 1-8. Disponível em: <http://editoraunesp.com.br/blog/peter-burke-ressalta-a-importancia-do-uso-de-imagens-como-evidencia-na-construcao-do-saber-historico>>. Acesso em: 21 out. 2017.

CASTELLAR, Sonia M. V. et al. **Questionários enviados por email**. Francisco Beltrão/PR, mar./nov. 2015 .

COSTELLA, Roselane Z. Movimentos para (não) dar aulas de Geografia e sim capacitar o aluno para diferentes leituras. In: CASTROGIOVANNI, Antonio C.; TONINI, Ivaine M.; KAERCHER, Nestor A. (Orgs.). **Movimentos no ensinar geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar-Cultura, 2013.

FRANCISCHETT, Mafalda N. et al. **Questionários enviados por email**. Francisco Beltrão/PR, mar./nov. 2015 .

FREISLEBEN, Alcimar P. **Fotografias que revelam o espaço urbano nos livros didáticos de Geografia**. 2018. 152 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Posgea, Ufrgs: Porto Alegre, 2018.

HASLAM, Andrew. **O livro e o designer II: como criar e produzir livros**. 2. ed. São Paulo: Edições Rosari, 2006.

KAERCHER, Nestor A. **Se a Geografia escolar é um pastel de vento o gato come a Geografia crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

LIMA, Gabriela R. C. P. **O tesouro dos mapas: a cartografia dos livros didáticos de geografia do ensino fundamental**. 2007. Dissertação (Mestrado em Ensino e História de Ciências da Terra) – Instituto de Geociências, Campinas, Unicamp, 2007.

MARTINELLI, Marcello. **Curso de Geografia Temática**. São Paulo: Contexto, 1991.

MARTINS, Dadá (Maria Adailza Martins de Albuquerque) et al. **Questionários enviados por email**. Francisco Beltrão/PR, mar./nov. 2015.

MEDEIROS, Marlon C. et al. **Questionários enviados por email**. Francisco Beltrão/PR, mar./nov. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Guia do livro didático: PNLD 2005**, Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Guia do livro didático: PNLD 2008**, Geografia – Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2008.

OLIVEIRA JR., Wenceslao M. et al. **Questionários enviados por email**. Francisco Beltrão/PR, mar./nov. 2015.

SAMPAIO, Fernando dos S. et al. **Questionários enviados por email**. Francisco Beltrão/PR, mar./nov. 2015 .

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 4 ed. São Paulo: Nobel, 1998.

SENE, Eustáquio de et al. **Questionários enviados por email**. Francisco Beltrão/PR, mar./nov. 2015.

THEVES, Denise W. **Pelos labirintos da docência com os fios de Ariadne: Geografia e existência que (trans)formam a mim e meus alunos**. 2018. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Posgea, Ufrgs, Porto Alegre, 2018.

TONINI, Ivaine M. Imagens nos livros didáticos de Geografia: seus ensinamentos, sua pedagogia. In: **Mercator**, Fortaleza, UFC, ano 2, n. 4, 2003, p. 35-44.

TONINI, Ivaine M. Movimentando-se pela web 2.0 para ensinar Geografia. In: CASTROGIOVANNI, Antonio C.; KAERCHER, Nestor A.; TONINI, Ivaine M. **Movimentos no ensinar Geografia**. Porto Alegre: Compasso Lugar-cultura/ Imprensa Livre, 2013.

TONINI, Ivaine M.; GOULART, Lígia, B. Desafios para potencializar o Livro Didático de Geografia. In: TONINI, Ivaine M. et al (Org.). **O Livro Didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017.

TONINI, Ivaine M. et al. **Questionários enviados por email**. Francisco Beltrão/PR, mar./nov. 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. De internet, cibercultura e inteligências. **Episteme**, Porto Alegre, Ufrgs, p. 1-6, 1999.

VLACH, Vânia. O ensino de geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, José William (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2004.

VLACH, Vânia et al. **Questionários enviados por email**. Francisco Beltrão/PR, mar./nov. 2015.

5

Geografia, educação e comunicação: as práticas comunicacionais como possibilidade de ler a espacialidade na cibercultura

Geography, education and communication: communication practices as a possibility to read spatiality in cyberculture

***Élida Pasini Tonetto;
Ivaine Maria Tonini***

Resumo

Este texto problematiza as práticas comunicacionais e as formas de aprender na cibercultura. As reflexões amparam-se em três campos do conhecimento, a saber, Geografia, Educação e Comunicação, com abordagem teórico-metodológica amparada nos Estudos Culturais e Foucaultianos. As práticas comunicacionais na cibercultura ocorrem mediadas por dispositivos móveis conectados e contribuem para borrar fronteiras entre o físico e o digital, estimulando aprendizagens fragmentadas e outras espacialidades ao sujeito contemporâneo. Tais aprendizagens apresentam potencialidades e riscos ao serem apropriadas na educação formal e suas instituições. Diante disso, mobilizar pesquisas, na intersecção entre Geografia e Educação, sobre práticas comunicacionais em contextos escolares e acadêmicos emerge como possibilidade de compreensão da espacialidade na cibercultura.

Palavras-chave: Geografia. Educação. Tecnologias. Práticas Comunicacionais. Espacialidade.

Abstract

this text problematizes the communicational practices and the ways of learning in cyberculture. The reflections are supported by three fields of knowledge, namely, Geography, Education and Communication, with a theoretical-methodological

approach supported by Cultural and Foucaultian Studies. The communicational practices in cyberculture occur mediated by connected mobile devices and contribute to blur the boundaries between the physical and the digital, stimulating fragmented learning and other spatialities to the contemporary subject. Such learning has potential and risks when it is appropriated in formal education and its institutions. Therefore, mobilizing research, at the intersection between Geography and Education, on communicational practices in school and academic contexts emerges as a possibility for understanding spatiality in cyberculture.

Keywords: Geography. Education. Technologies. Communication practices. Spatiality.

Este texto discute as práticas comunicacionais na cibercultura e as formas de aprender delas emergentes, em um contexto em que os dispositivos móveis digitais, como *smartphones* e *tablets*, contribuem para gerar novos modos de ser/estar no mundo, produzindo outras espacialidades ao sujeito contemporâneo, fortemente implicadas em fronteiras borradas entre espaços físicos e digitais.

Admitindo que as tramas de construção das análises apresentadas nesses escritos também estão conectadas e subjetivadas pela Cibercultura, propõe-se compreender que formas de aprender estão envolvidas nas práticas comunicacionais promovidas e/ou incentivadas por dispositivos móveis digitais, e como essas formas de aprender estão sendo inseridas e/ou apropriadas nos processos educacionais formais.

Parte-se do entendimento de que as práticas comunicacionais cotidianas e suas aprendizagens têm características peculiares e geram um leque de desafios e riscos ao penetrarem na educação formal e suas instituições, como escolas e universidades, promovendo concomitantemente continuidades e rupturas de processos educacionais (pedagógicos, administrativos), permeadas por apropriações críticas, criativas e criadoras, mas também por formas específicas de controle de tais processos educativos.

Para discutir essa problemática, o recorte desses escritos movimentar-se por três pontos principais: 1. os caminhos trilhados no posicionamento da investigação e da sua construção¹; 2. as aprendizagens das/nas práticas comunicacionais na cibercultura; 3. análise dos indícios sobre as apropriações de

1 Este artigo é um recorte da Tese de Doutorado, desenvolvida na Linha de Ensino de Geografia, no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Ufrgs, tendo como autora Élida Pasini Tonetto e como orientadora a profa. Ivaine Maria Tonini. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/171862>. Acesso em: 1º maio 2021.

tais aprendizagens realizadas em processos educacionais formais. As reflexões amparam-se na articulação de discussões advindas de três campos do conhecimento, a saber, Geografia, Educação e Comunicação. A intersecção dos campos se justifica pela necessidade de deslocar o olhar tradicionalmente lançado para as aprendizagens e sua relação com as tecnologias. Ou seja, tal olhar não procura se vincular de uma visão instrumental ou tecnicista, nem mirar para além do escopo dos seus usos enquanto recursos didáticos de ensino/aprendizagem na educação, mas sim dar foco às práticas comunicacionais cotidianas dos sujeitos, em especial daqueles imersos em espaços educacionais, como escolas e universidades.

Os caminhos trilhados: posicionando a investigação e a sua construção

Para compreender as práticas comunicacionais, problematizadas no escopo deste texto, é fundamental saber que elas estavam diretamente relacionadas às táticas comunicacionais experimentadas pela própria pesquisadora, que na beleza trágica da vida (escolar e acadêmica), estava imersa e atenta a tais práticas, enquanto professora de geografia de duas escolas públicas, e como acadêmica que realizava seus estudos de doutoramento. Portanto, as questões que atravessavam as práticas comunicacionais estudadas estavam diretamente relacionadas aos contextos escolares e acadêmicos vivenciados, descritos e analisados no decorrer da investigação.

Partiu-se do pressuposto de que as práticas comunicacionais, em sua maioria informais², vivenciadas cotidianamente por estudantes e professores/as, poderiam ser problematizadas, entendendo que as interações que permeiam o cotidiano desses sujeitos em suas rotinas de estudos e trabalho pedagógico são mediadas por diferentes materiais (doravante dispositivos), tanto físicos quanto digitais, como também por táticas de apropriação, específicas e alteradas em cada contexto em que se inserem. Além disso, os modos de se relacionar dos(as) professores(as), dos(as) estudantes, as estratégias de estudos, colaboração e tantas outras ações estão permeados pelos modos de se comunicar e aprender dos sujeitos contemporâneos.

No decorrer da investigação, foram adotados elementos advindos do Campo dos Estudos Culturais e dos Estudos Foucaultianos. No interior deles foram selecionadas a autoetnografia, uma estratégia etnográfica pós-moderna (BALESTRIN e SOARES, 2012) e a netnografia, que auxiliou na compreensão das conexões e fluxos produzidos em espaços digitais (HINE, 2004). Como

2 Entende-se que são práticas informais, mesmo sendo estabelecidas por sujeitos pertencentes a espaços educacionais formais como escola e universidade, pois se estabelecem entre os sujeitos de modo não intencional ou planejado.

ferramenta de coleta de dados, foi utilizado o caderno de campo da pesquisa (dora)³, que serviu de suporte para o registro dos dados capturados nos fluxos comunicacionais, registrados pela própria autora em diferentes espaços entre os anos de 2015 e 2017. Destaca-se que não houve um limite ou hierarquia entre os espaços analisados. Assim, foram registradas as interações em espaços escolares, acadêmicos, plataformas educacionais digitais, aplicativos de mensagens, mídias sociais etc.

Diante das diferentes metodologias imbricadas nos processos de construção da pesquisa(dora), a investigação direcionou-se para quatro modalidades de bricolagem: metodológica, teórica, interpretativa e política (DENZIN; LINCOLN, 2006). Tal abordagem teórico-metodológica gerou instigantes possibilidades, mas também muitos desafios, inclusive éticos, pois demandaram movimentos de coleta e análises de dados articulados sobre materiais da própria pesquisadora, mas que em alguma medida envolviam outros, como pessoas e instituições.

Foram utilizadas várias estratégias para superar os desafios, advindos das próprias práticas comunicacionais da cibercultura⁴. Uma delas foi a produção de uma experiência de escrita-leitura hipertextual do texto da tese de doutorado. Tal experimento possibilitou apresentar o caráter não linear na produção da escrita e também como possibilidade de sua leitura; assim, no decorrer do texto da tese o(a) leitor(a) é orientado(a) a consultar diferentes partes do texto e até mesmo acessar outros materiais, não necessitando realizar sua leitura de forma linear. A dinâmica hipertextual é também uma característica importante das práticas comunicacionais da cibercultura; assim, a problematização das referidas práticas é feita no próprio suporte que materializa a investigação – o texto da tese.

Outro desafio da investigação foi posicionar o tema e sua abordagem. Já que não se enquadravam nos recortes explícitos das investigações já existentes nas pesquisas esquadrihadas na linha de Ensino de Geografia brasileira, a saída foi operar por costura e customização em vez de recortes. O que isso significou? Naquele momento (2017), o panorama das pesquisas sobre as tecnologias digitais nas Geografias (Escolar e Acadêmica), evidenciava que em geral elas estavam posicionadas em duas posturas principais⁵: 1. inseridas

3 A grafia se justifica para frisar o caráter autoetnográfico do estudo, mesclando pesquisa e pesquisadora.

4 Uma das questões que essas práticas põem em relevo é a privacidade dos dados, mais difusa quando mediada por dispositivos digitais, pois muitas vezes exigem conhecimentos técnicos da informática e/ou jurídicos para serem interpretadas. Assim, são questões que também começam a perpassar os termos éticos nas pesquisas acadêmicas e nas práticas pedagógicas.

5 A proposta de divisão está amparada em Oliveira Junior e Girardi (2011), que, ao realizarem o estado da arte dos Encontros Nacionais de Prática em Ensino de Geografia – (ENPEGs), propuseram tal divisão.

nas discussões sobre diferentes linguagens nos âmbitos do Ensino de Geografia/Educação Geográfica ou Geografia Escolar; 2. centradas na utilização das tecnologias enquanto recurso/ferramenta didática nos âmbitos já citados; a questão é que a abordagem da investigação proposta suscitava outro caminho, ainda indefinido e inseguro na época.

Apontar o rumo da pesquisa para outro caminho de forma alguma desmerece a vasta produção acadêmica e o panorama das discussões que a área de Ensino de Geografia⁶ vem efetuando sobre o tema, tanto ao considerar a tecnologia enquanto recurso/ferramenta, quanto ao abordá-la como linguagem que subjetiva o ensinar e aprender. No entanto, entende-se que seria (e ainda é) possível e necessário alargar a abordagem das tecnologias digitais na referida linha de pesquisa, investigando a complexidade que tais tecnologias impõem à espacialidade dos sujeitos contemporâneos, especialmente por meio das práticas comunicacionais cotidianas nas diversas dimensões da vida (estudo, trabalho, lazer etc.), já que se tornou cada vez mais difícil separá-las.

Para considerar tal perspectiva, é necessário compreender que a contemporaneidade, entre outras características, é marcada pela velocidade dos fluxos informacionais, que se estabelecem cada vez mais por meio de diferentes dispositivos, mas especialmente por dispositivos móveis e da conexão contínua, como *smartphones*, *tablets* e *notebooks*. Dentre os dispositivos móveis destaca-se o celular, que é o equipamento mais usado para acessar a internet, encontrado em 99,5% dos domicílios que acessavam a rede no quarto trimestre de 2019 no Brasil, segundo a *PNAD contínua TIC IBGE 2019*⁷.

As conexões via dispositivos móveis em geral são fugazes, velozes e contínuas e tencionam novos modos de aprender, que estão nas escolas, na sala de aula, nas casas, nas ruas etc, impondo novos desafios aos modos de ensinar/aprender nas instituições educacionais formais, ao alterar profundamente a espacialidade onde elas ocorrem, ou seja, em bordas/fronteiras fluídas entre o físico e o digital.

Diante desse panorama, entende-se que as práticas comunicacionais na cibercultura e as formas de aprender, que delas emergem ou são por elas estimuladas, são fonte de tensões, que suscitam a necessária reflexão sobre as diferentes apropriações das tecnologias digitais, para além da visão instrumental e/ou metodológica, necessitando diferentes investigações sobre as formas de comunicação, a partir dos usos sociais e contextuais dos dispositivos nelas envolvidos, tanto físicos quanto digitais. Nesse sentido, destacam-se outras

6 Leia-se também diferentes perspectivas existentes dentro dessa área, como: Geografia Escolar, Educação Geográfica e Geografia da Educação.

7 Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua (PNAD). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

aproximações dos estudos em ensino de Geografia com as tecnologias digitais, proporcionando visões que, mesmo considerando a importância de discutir tais tecnologias enquanto linguagens, subjetivam e veiculam diversos discursos, e encaminham uma proposta de leitura das tecnologias digitais no âmbito da comunicação na cibercultura e suas diferentes e possíveis apropriações.

As aprendizagens das/nas práticas comunicacionais na cibercultura

Como salientado, tomam-se como objeto de estudo as práticas comunicacionais cotidianas de sujeitos imersos em contextos escolares e acadêmicos, que estão encharcadas por aprendizagens e tensões, especialmente pelos desafios impostos pela cibercultura. Um entendimento fundamental então é que a cibercultura não é apenas um fenômeno técnico, nem tampouco apenas social, ela é “o produto de uma sinergia entre o tecnológico e o social” (LEMOS, 2010, p. 15). Dentre outras possíveis periodizações, “podemos pensar a história do desenvolvimento tecnológico em três grandes fases: a fase de indiferença (até a Idade Média), a fase do conforto (Modernidade) e a fase da ubiquidade (Pós-Modernidade)” (LEMOS, 2010, p. 52) ou a fase da cibercultura. Dialogando com essa perspectiva, considera-se ainda uma diferenciação dos três grandes domínios técnicos da humanidade: oralidade, escrita e informática, que impactam três pontos fundamentais: 1. pragmática da comunicação; 2. formas de saber; 3. relação entre o indivíduo e a memória social, apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Domínios técnicos da humanidade

	Pragmática da comunicação	Formas de saber	Relação do indivíduo com a memória social
Oralidade	Hipertextos próximos Mesmas circunstâncias entre os parceiros	Narrativa Rito	Pessoas vivas Grupos atuantes
Escrita	Hipertextos podem estar distantes Pressão para universalidade e objetividade	Teoria Explicação Exposição Interpretação	Escrito Separação entre indivíduo e saber Pressão pela verdade

	Pragmática da comunicação	Formas de saber	Relação do indivíduo com a memória social
Informática	Divide o mesmo hipertexto Diminui a objetividade e universalidade Mensagens duram	Modelização Previsão Simulação	Objetos técnicos Memória se transforma rapidamente Declínio da verdade e da crítica

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Lévy, 1993.

É relevante considerar que as práticas comunicacionais da cibercultura se inserem preponderantemente no domínio da informática. Não significa que os domínios anteriores tenham sido substituídos pela informática, mas que na contemporaneidade esse domínio está em relevo e vem (re)configurando habilidades e capacidades coletivas herdadas dos anteriores. Uma alteração pertinente é a relação do indivíduo com a memória social, denominada de declínio da verdade, que Lévy apontou em 1993, e que passou a ser percebida com veemência a partir dos efeitos latentes das notícias falsas, em parte, com circulação facilitada por meio do acesso a aplicativos de mensagens, como o *WhatsApp*⁸ – parte integrante das mediações comunicacionais contemporâneas. Diante das inúmeras questões que podem ser debatidas e analisadas a partir do quadro anterior, cabe ressaltar, que cada tecnologia pode ser também compreendida como uma nova linguagem, pois estrutura mensagens de forma nova e particular, que funcionam como extensões da memória (coletiva) e da comunicação, conforme Pereira (2011).

Assim, em uma época de contato constante com as tecnologias digitais, cada vez mais ubíquas na cultura da mobilidade, é pertinente considerar que elas participam ativamente dos funcionamentos dos modos de se comunicar e de aprender dos sujeitos contemporâneos, pois cada grande domínio técnico que imperou ao logo do tempo (oralidade, escrita e informática) juntamente com a complexidade histórica e social demandou dos sujeitos aprendizagens específicas para realizar os processos comunicativos e conviver com elas. Entende-se, então, que é indispensável a discussão sobre os instrumentos/habilidades coletivos para operar socialmente no domínio técnico atual (informático). Assim, novos planos de existência e de aprendizagem incluem outras relações, outros modos de conhecer e de pensar, outras modalidades

8 O *WhatsApp* é um aplicativo de envio de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones; atualmente (2021) ele é multiplataforma (Web e aplicativo *Android*, *IOS* e *Mac* ou *Windows*). Disponível em: https://www.whatsapp.com/?lang=pt_br. Acesso em: 18 maio 2021.

de ser/estar/aprender, cada vez mais condicionadas pelas tecnologias digitais, que são as principais representantes da cibercultura.

E muitas das discussões sobre os processos cognitivos emergentes da cibercultura estão conectadas às habilidades mobilizadas nas práticas de comunicação, especialmente a partir de usos contínuos dos dispositivos móveis. Assim, é necessário compreender as práticas comunicacionais da cibercultura não como um fenômeno individual ou de um grupo específico, mas como práticas que emergem e travessam o espaço/tempo contemporâneo, por isso merecem esforços para serem compreendidas, fugindo de lógicas maniqueístas e isoladas dos seus contextos, tanto físicos quanto digitais. Muito pelo contrário, é fundamental problematizá-las como produtos e produtoras de seu espaço/tempo. Lévy (1993) denominou-as de polos do espírito. Trata-se de um polo em que prevalecem a presença e a característica marcante de determina tecnologia, no caso atual a da informática.

Outro conceito que amplia as possibilidades de pensar as formas de aprender presentes nas práticas comunicacionais da cibercultura é o conceito de dispositivo como mediador de tais práticas. Ele pode ser tanto analógico quanto digital, pois, a partir da perspectiva teórica adotada, entende-se que ambos reposicionam as funções cognitivas e a própria espacialidade do pensamento, porém, no caso dos dispositivos digitais, os potenciais ampliam-se ainda mais. A partir de Gourlay (2017) e Regis (2010), entende-se que tanto as ferramentas quanto os dispositivos não são apenas utilizados ou comandados pelo usuário, mas sim fazem parte do complexo jogo de mediação entre os interagentes humanos e não humanos postos para a realização de uma tarefa. Por exemplo, anotar um aviso em um *post it*, na agenda, consultar um mapa ou pôr um lembrete no celular altera a tarefa cognitiva implicada. Ao invés de empenhar esforços para sua memorização, o sujeito terá apenas de percebê-la, ou seja, a memória se transforma em percepção⁹.

A definição da autora atrelada às discussões desse artigo contribui para pensar na complexidade das aprendizagens envolvidas nas práticas comunicacionais a partir de dispositivos digitais. Tais práticas são difusas e fragmentadas, pois possibilitam outras espacialidades, especialmente a partir dos dispositivos móveis da conexão contínua, como *Smartphones* e *tablets*, que permitem ao interagente¹⁰ estar geograficamente móvel e conectado a diversas informações contextuais da localização em que se encontra. Isso se tornou possível a partir da emergência e ampliação da computação consciente da localização do sujeito, propiciada pelo uso de GPS. Pois, ao ativar a localização

9 A percepção dos interagentes é altamente disputada nos processos comunicativos da cibercultura.

10 Interagente é um termo utilizado por Primo (2011), que é considerado menos reducionista que receptor, emissor ou usuário.

no dispositivo, os recursos de busca e compartilhamento de informações neles presentes se tornam mais refinados e sensíveis às informações contextuais, conforme discute Santaella (2007).

Outra questão para pensar a complexidade da espacialidade promovida por dispositivos da conexão contínua é o crescente borramento das fronteiras entre os espaços físicos e digitais, sendo cada vez mais difícil definir *a priori* onde começa um e termina o outro. Tal borramento é definido por Santaella (2007) como espaço intersticial. Trata-se de uma metáfora para compreender um espaço/tempo em que os sujeitos não apenas estão conectados, mas são conectados; aliás, esta é uma noção de espaço comunicacional fundamental para pensar as mediações tecnológicas com dispositivos da conexão contínua, pois não dicotomiza espaço x ciberespaço, mas os enreda continuamente. Para a mesma autora, outras metáforas contribuíram para pensar a relação do sujeito com as tecnologias, como a dos mundos paralelos, em que digital e físico eram vistos como mundos paralelos¹¹, ou ainda a metáfora do espelho, instaurada por tecnologias como o teatro, o jornal, a literatura e o cinema, em que as linguagens eram vistas como espelhos (fiéis ou infiéis) da realidade.

As metáforas dos espaços intersticiais de Santaella (2007) e da cidade ciborgue de Lemos (2010) contribuem para pensar na espacialidade difusa envolvida nas possibilidades de comunicação promovidas pelos dispositivos digitais, sendo consideradas “tecnologias da sociabilidade, para o bem e para o mal” (SANTAELLA, 2007, p. 228). Aliada a essas considerações, atrela-se a concepção de agentes humanos e não humanos (canetas, *smartphones*, aplicativos, mapas, algoritmos etc.), que constituem a cognição, redefinindo e/ou retomando discussões sobre a espacialidade do pensamento (interioridade e exterioridade) (RÉGIS, 2010; LÉVY, 1993), indicando que discutir as práticas comunicativas na cibercultura é uma tarefa que exige pensar sobre as tecnologias e suas implicações no pensar e aprender.

No caso das práticas comunicacionais que se estabelecem a partir de dispositivos móveis, é relevante alertar que são cada vez mais velozes e flexíveis, vinculadas às demandas dos usos sociais. Mas, mesmo sendo complexas e mutantes, é possível elencar algumas características fundamentais a partir de Lévy (2010), como o tipo de mídia baseada na internet, o suporte de informação que mescla sentidos que se implicam, como visão, audição e tato; a linguagem também é mixada, a codificação é digital, o dispositivo informacional é fortemente amparado pelo fluxo contínuo e em rede e o dispositivo

11 Essa é uma metáfora ainda recorrente, em que as pessoas tomam espaços físicos e digitais como espaços paralelos e desconectados, gerando afirmações simplistas sobre a espacialidade contemporânea. No senso comum, geralmente reproduzida pela oposição real x virtual.

comunicacional possibilita diferentes relações entre os participantes, dependendo da escolha e da necessidade dos interagentes (um-um, um-todos, todos-todos).

Ainda que se possa discutir a potencialidade de cada uma dessas dimensões implicadas na comunicação a partir de dispositivos móveis, é importante ressaltar a relevância da codificação digital, que permite a ampliação, a virtualização e o compartilhamento das informações, que fora do suporte digital estariam disponíveis a um grupo restrito e próximo em termos de localização física absoluta. O processo de digitalização é comum nas práticas escolares cotidianas. Estudantes fotografam cadernos, livros e quadro em sala de aula, escolas e universidades digitalizam cadernos de chamadas, outros documentos institucionais etc. Em algum grau, essas práticas têm o potencial de gerar maior controle sobre os sujeitos/processos, bem como servem de exemplo para pensar sobre a hibridização dos espaços físico e digital, ou espaço intersticial, nos termos de Santaella (2007).

Essas são características que estão presentes nas práticas comunicacionais cotidianas na cibercultura, tornando-se cada vez mais onipresentes. Muitas delas vêm sendo incorporadas na educação formal, seja em materiais didáticos, práticas de sala de aula ou políticas públicas. No caso do livro didático de Geografia, Tonini (2011) analisa como esse material vem se modificando na era digital, incluindo lógicas provenientes das tecnologias da informação e comunicação (TICs). Assim, “o texto coeso dos livros tradicionais, datados de antes de 1960, passa a ser fragmentado, a escritura não é mais sequencial, por ser integrada a outros gêneros textuais” (TONINI, 2011, p. 148 e 149). A partir dos apontamentos da mesma autora, é possível ponderar que a escrita-leitura hipertextual e as interfaces mais fragmentadas, comuns em dispositivos digitais, vêm influenciando os livros didáticos de Geografia no atual domínio informático.

Nesse sentido, lógicas gestadas nas práticas comunicacionais cotidianas na cibercultura a partir de dispositivos móveis digitais aos poucos inserem-se em diferentes espaços, modificando as formas de aprender que delas emergem, transformando ou hibridizando processos já existentes, bem como complexificando as espacialidades contemporâneas. Tais práticas vêm ocorrendo, então, em espaços intersticiais, em uma cultura de (hiper) mobilidade, possibilitada por dispositivos móveis, que operam em rede, demandam *feedbacks* constantes dos interagentes envolvidos, em ações pautadas pela colaboração, pelo engajamento e pela confiança, valendo-se de informação contextual produzida pelos próprios interagentes (humanos e não humanos), de filtros e da reusabilidade dos produtos comunicacionais gerados, fazendo uma intensa mixagem de conteúdo, linguagens e rompendo o sentir e os sentidos (corporeificados) dos sujeitos.

As aprendizagens emergentes das referidas práticas comunicacionais ganham características personalizadas, automatizadas, adaptativas, colaborativas, interativas, distraídas, em rede, ubíquas, autônomas, redefinindo a maneira como se compreende a espacialidade do próprio pensamento (interioridade e exterioridade), hibridizando a mente e alterando tarefas cognitivas. Identificar as características das aprendizagens cotidianas presentes nas práticas comunicacionais é fundamental, mas junto com tal identificação é de suma relevância problematizar quem incentiva tais aprendizagens e como são feitas suas apropriações, especialmente no campo da Educação, pois, a título de exemplificação não custa lembrar que automatizar¹² um processo educativo não tem o mesmo significado que automatizar um processo industrial.

Indícios sobre apropriações das aprendizagens comunicacionais em processos educacionais formais

Até o momento, argumentou-se que as tecnologias digitais como mediadoras de lógicas comunicacionais na cibercultura ensejam possibilidades de aprender espontâneas, que podem ser apropriadas pela Educação, em especial pelas Geografias (Escolar e Acadêmica) de modo crítico, criativo e criador, mas também como forma de exercer maior controle sobre os diferentes processos educacionais. As apropriações críticas, criativas e criadoras podem alargar o próprio conceito de aula, principalmente quando se considera que as práticas comunicacionais, advindas da cibercultura, permitem o surgimento de novas espacialidades, menos binárias, que borram as fronteiras entre o físico e o digital, como propõe a metáfora do espaço intersticial de Santaella (2007), ou a partir de Massey (2012), que considera que espaço e ciberespaço se implicam mutuamente e não devem ser dicotomizados.

No entanto, muitas das apropriações das aprendizagens presentes nas práticas comunicacionais na cibercultura pelo campo da educação formal precisam ser pertinentemente problematizadas, a fim de não se apresentarem como panaceias resolutivas de antigos e persistentes problemas educacionais, pois, diante da expansão do mercado educacional, e especialmente considerando as reformas e propostas que vêm sendo implementadas no Brasil, como a reforma do ensino médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, bem como pelas inúmeras parcerias entre empresas de tecnologia e setor público, é importante atentar para os incentivos das apropriações das tecnologias que se dirigem mais para as formas de controle dos processos educacionais e de expansão do capital do que efetivamente para a promoção da autoria dos sujeitos-alvo de tais políticas.

12 Várias plataformas educacionais digitais disponibilizam processos de automatização de ações.

No que se refere à reforma do ensino médio, há de se destacar que a Lei nº 13.415/2017 a insere como uma das possibilidades para os usos das tecnologias enquanto suporte para o processo educacional a distância, pautando-se desse modo em uma lógica substitutiva e simplificadora do “presencial” para o “a distância”. Sabe-se que há reformulações didático-pedagógicas importantes nessa substituição e que não apenas as tecnologias devem ser consideradas nesse processo. No caso das parcerias entre empresas de tecnologias e setor privado, a referida lei prevê a possibilidade de convênios com instituições de educação a distância.

Além disso, há de se considerar que já vêm ocorrendo parcerias entre empresas de tecnologia digital e diversos sistemas de ensino (federal e estadual), “recentemente”¹³; por exemplo, o estado do Rio Grande do Sul, por meio da Secretaria de Educação – Seduc/RS, anunciou uma parceria com a Google e outras empresas. Elas irão prestar serviços tecnológicos educacionais, como compartilhamento na nuvem, plataformas digitais e outros. As Coordenarias Regionais de Educação (Figura 1) inclusive oferecem formação, que se assemelha mais a treinamentos técnicos do que a formações pedagógicas, pois promove apenas o treino do(a) professor(a) para manusear as ferramentas do *Google*, sendo posteriormente seus disseminadores, sem aprofundamento sobre o impacto nos processos de ensino-aprendizagem, sobre o que versam os termos e serviços atrelados ao uso dos produtos ofertados pela empresa etc.

Figura 1 – Curso *Google* para a Educação no Rio Grande do Sul em 2017

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO | Construindo uma EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Publicado em: 31/05/2017

II presencial do curso Google para a Educação - NTE/Osório - 11ªCRE

Curso Google para a Educação - 60h - NTE/11ªCRE

Hoje realizamos o segundo encontro presencial do curso Google para a Educação. O curso foi ofertado para 19 escolas de abrangência da 11ªCRE, o que contemplaria a formação de 22 professores, onde apenas 05 se inscreveram e estão participando do curso. O curso tem carga horária de 60h e é semi-presencial.

O pequeno grupo participante representa as escolas Arthur da Costa e Silva (Capivari do Sul), Instituto Barão de Tramandaí (Tramandaí), Marechal Deodoro (Torres) e Sagrada Família (Morinhos do Sul). É ativo e está encantado com as possibilidades de trabalho com os Apps do Google, bem como o e-mail do @educar, o que resultará na divulgação, socialização e atuação em suas escolas com os demais colegas e alunos.

Foi uma tarde de muito trabalho e encantamento.

Tags: **Tecnologia Educacional**

Fonte: Portal Educação RS¹⁴

13 O termo *recentemente* refere-se ao ano de 2017. Decidimos manter a escrita original da tese como o registro histórico (ainda que recente) dessa parceria, mas que já estava presente nas escolas gaúchas antes da Pandemia do Coronavírus (SARS-CoV2), momento em que tal parceria ganhou destaque na mídia e nos debates escolares e acadêmicos.

14 Disponível em: <http://portal.educacao.rs.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/portalseduc/II-presencial-do-curso-Google-para-a-Educacao--NTEOsorio--11CRE>. Acesso em: 18 maio 2021.

Há certamente inúmeras possibilidades nos serviços educacionais ofertados; no entanto, no caso do estado do Rio Grande do Sul, há de se considerar que a tecnologia pode ser tomada como uma panaceia para resolver problemas antigos e persistentes nesse sistema educacional, já que, junto com tal pacote, não estão previstas alternativas de melhoria nas condições de trabalho dos docentes, conectividade e infraestrutura das escolas da referida rede, bem como outros serviços tecnológicos a serem escolhidos pelas escolas, atrelando-se unicamente a uma única empresa.

No momento da escrita da tese em 2017, verificou-se que as apropriações dessas aprendizagens se inseriam em dois grupos principais no cenário educacional brasileiro; no entanto, devido à aceleração da introdução das tecnologias digitais na educação formal, bem como a mudanças significativas no campo político, é necessário considerar uma possível fragmentação ou acirramento de algumas posições. Assim, deve-se usar a divisão apresentada com cuidado ao se analisar as diferentes escalas da educação brasileira, pois é necessário considerar a especificidade de cada contexto em que se analisam as posições, bem como a velocidade das mudanças em curso.

Mas, de modo geral, o quadro esboçado, naquela ocasião (2017), permitiu identificar duas visões sobre as apropriações das aprendizagens da cibercultura: a primeira toma a tecnologia em si como a salvadora dos sistemas educacionais, o papel do professor é relativizado e o foco do discurso de melhoria da qualidade da educação recai sobre o desempenho do aluno e do próprio professor. O outro grupo aponta que as tecnologias digitais são dispositivos que apresentam inúmeras possibilidades de aprender, que complexificam o espaço e, por isso, alargam o conceito de aula, demandando um professor reflexivo para pensar em apropriações criativas, críticas e criadoras de tais possibilidades. Os representantes do primeiro grupo se situavam especialmente em operadores de plataformas digitais na educação, enquanto os do segundo grupo estavam representados especialmente por pesquisas acadêmicas e posicionamentos de movimentos estudantis e sindicatos.

Considerações finais

O recorte das análises apresentadas no decorrer deste texto, instigam outros modos de pensar as espacialidades do sujeito contemporâneo na era da (hiper)mobilidade e suas aprendizagens. Assim, o que se aprende nas práticas comunicacionais cotidianas pode ser problematizado ao se atrelar aos processos educativos formais na Educação. As Geografias (escolares e acadêmicas), como produtoras de conhecimento espacial, podem contribuir

nessas discussões; para tal, uma postura menos dicotomizada é primordial (espaço x ciberespaço).

Nesse sentido, a fim de compreender a relevância, as potencialidades e os riscos emergentes das práticas comunicacionais da cibercultura, considera-se que as tecnologias digitais utilizadas para sua operacionalização, como *smartphones*, *tablets*, *notebooks*, não são apenas ferramentas, mas sim dispositivos. Tais dispositivos ensejam diferentes possibilidades de uso e demandam uma relação estreita entre os interagentes, inclusive redefinindo a espacialidade do próprio pensamento, a partir de mesclas de funções cognitivas entre esses interagentes (dispositivo e usuário).

É importante ressaltar que os problemas, riscos e potencialidades da apropriação das tecnologias na educação formal devem ser discutidos no âmbito das Geografias, tanto acadêmica quanto escolar, pois ambas passam por potenciais e riscos semelhantes em tais apropriações no âmbito formal nas instituições que se inserem (universidade/escola), resguardadas as inúmeras especificidades que as envolvem.

Um dos caminhos possíveis é pensar no nível tático (usos sociais coletivos) a fim de gerar apropriações críticas, criativas e criadoras. Mas a partir das disputas que envolvem a mediação das tecnologias nas espacialidades postas em jogo pela digitalização das comunicações humana e não humana – altamente comandadas pela forte expansão do capital – é prudente interrogar-se diante das tecnologias ofertadas pelo mercado educacional, que oferecem diferentes “soluções”¹⁵ para a educação, entre elas maior controle dos processos e sujeitos envolvidos.

Diante dos desafios e riscos implicados, considera-se a urgência de pensar as tecnologias na educação para além de uma visão instrumental ou metodológica. Para tal empreitada, pesquisas contextualizadas sobre as práticas comunicacionais cotidianas, sobre formas de ensinar e aprender nas espacialidades das escolas/universidades podem ser um caminho possível e necessário diante do cenário educacional brasileiro.

Ressalta-se que as análises propostas neste texto e na condução da pesquisa que o subsidiou assumem-se subjetivadas pelo momento histórico vivenciado, fogem das posturas científicas neutras e, assim, alertam para a necessidade de atentar para as diferentes posições políticas que envolvem as concepções sobre as tecnologias digitais disputadas na educação formal na atualidade. São concepções complexas e difusas, mas que também fazem parte do domínio, entre outras coisas, das pesquisas acadêmicas, imersas

15 Interrogar-se coletivamente na educação é urgente: entre outras questões, para que aderir à tecnologia digital no contexto x? Que problemas temos que precisa de uma solução tecnológica digital para ser resolvido? Que caráter possui essa tecnologia digital?

em contextos específicos e em tramas de poder, portanto integrantes e também produtoras do espaço/tempo de onde emergem. Por isso, interrogar-se a que(m) servem as tecnologias educacionais é outro movimento possível aos professores(as) e estudantes.

REFERÊNCIAS

- BALESTRIN, Patrícia Abel; SOARES, Rosângela. Etnografia de tela: uma aposta metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.
- BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 5 mar. 2017.
- DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GOURLAY, Lesley. Re-corporificando a Universidade digital. In: FERREIRA, Giselle Martins dos Santos. **Educação e tecnologia: abordagens críticas**. Rio de Janeiro: Seses, 2017. Disponível em: <https://ticpe.files.wordpress.com/2017/04/ebook-ticpe-2017.pdf>. Acesso em: 1º maio 2017.
- HINE, Christine. **Etnografia virtual**. Barcelona: Editorial UOC, 2004.
- IBGE. **Agência IBGE notícias**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/30521-pnad-continuat-2019-internet-chega-a-82-7-dos-domicilios-do-pais>. Acesso em: 18 maio 2021.
- LEMONS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- _____. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010.
- MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Tradução de Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de; GIRARDI, Gisele. Diferentes linguagens no ensino de Geografia. In: XI ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA. Goiânia, 2011. **Anais...**, v. 1. Goiânia, 2011.

PEREIRA, Vinicius Andrade. **Estendendo McLuhan**: da aldeia à teia global: comunicação, memória e tecnologia. Porto Alegre: Sulina, 2011.

PORTAL EDUCAÇÃO RS. **II presencial do curso Google para a Educação** – NTE Osorio – 11CRE. Disponível em: <http://portal.educacao.rs.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/portalseduc/II-presencial-do-curso-Google-para-a-Educacao--NTEOsorio--11CRE>. Acesso em: 18 maio 2021.

PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador**: comunicação, cibercultura, cognição. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REGIS, Fátima. Práticas de comunicação e desenvolvimento cognitivo na cibercultura. In: XIX ENCONTRO DA COMPOS, 2010, PUC-RJ, Rio de Janeiro. **Anais...**, 2010, Rio de Janeiro. p.1-14. Disponível em: http://compos.com.puc-rio.br/media/gt1_f%C3%A1tima_regis.pdf. Acesso em: 20 maio 2021.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

TONINI, Ivaine Maria. Livro didático: textualidades em rede? In: TONINI, Ivaine et al. ((Orgs.)). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Editora da Ufgrs, 2011.

6

Educação geográfica e cultura digital: um percurso possível?

Geographic education and digital culture: a possible route?

*Lânderson Antória Barros;
Antonio Carlos Castrogiovanni*

Resumo

O avanço tecnológico, nos últimos anos, tem transformado a sociedade. Aliada a isso, a globalização contribui para a disseminação de novas formas de comunicação e interação, com destaque para as novas tecnologias. Na educação, a união da prática de ensino e da tecnologia é um dos grandes desafios do docente contemporâneo. O presente artigo é fruto das discussões sobre a contribuição da Cultura Digital para o Ensino de Geografia e discorre com base no Pensamento Complexo. O movimento metodológico se fez a partir da interlocução do paradigma da complexidade amparado nesse a partir das ideias de Edgar Morin. A realidade atual exige um novo papel dos educadores, pois passam a ser entendidos não mais como aqueles que detêm o conteúdo, mas como sujeitos que apresentam as inovações, orientam e socializam descobertas para a sala de aula. As novas tecnologias de informação e comunicação apresentam-se como possibilidade para alcançar o dinamismo no processo de ensino e aprendizagem, fornecendo subsídio para que os educadores possam ampliar a sua interface. Frente a esse contexto, o professor precisa ter compreensão da sua construção epistemológica de Educação e Geografia, justamente para sustentar a sua prática pedagógica e auxiliar na sua (re)formação do pensamento na compreensão provisória do Espaço Geográfico.

Palavras-chave: Geografia Escolar. Cultura Digital. Tecnologias Digitais.

Abstract

Technological advances in recent years have transformed society. Allied to this, globalization contributes to the dissemination of new forms of communication and interaction, with emphasis on new technologies. In education, the union of teaching practice and technology is one of the great challenges for contemporary teachers. This article is the result of discussions on the contribution of Digital Culture to the Teaching of Geography and is based on Complex Thought. The methodological movement was based on the interlocution of the complexity paradigm supported by this one, based on the ideas of Edgar Morin. The current reality demands a new role for educators, as they come to be understood no longer as those who hold the content, but as subjects who present innovations, guide and socialize discoveries for the classroom. The new information and communication technologies are presented as a possibility to achieve dynamism in the teaching and learning process, providing support for educators to expand their interface. Faced with this context, the teacher needs to have an understanding of his epistemological construction of Education and Geography, precisely to sustain his pedagogical practice and assist in his (re) formation of thought in the provisional understanding of the Geographic Space.no sistema.

Keywords: School Geography. Digital Culture. Digital Technologies.

Educação, técnica e espaço

A tecnologia avançou nos últimos anos. Podemos dizer que a globalização alterou a nossa relação com o mundo. Em paralelo a esse processo, percebemos que tais avanços na ciência e na tecnologia ainda não estão distribuídos uniformemente, ou estamos enganados?

A sociedade sofreu inúmeras transformações da metade do século XX até os dias de hoje; logo, o que ficou conhecido como processo de globalização vem revolucionando as formas de comunicação e interação no mundo. Aliada a isso, a contemporaneidade da educação exige cada vez mais novas práticas pedagógicas que estejam alicerçadas nas transformações constantes da sociedade atual.

Esse momento vivenciado pelo mundo contemporâneo demonstra a complexidade existente na velocidade da ampliação do conjunto de técnicas que modificaram e seguem modificando a disponibilização e circulação de serviços e de capital. O conjunto de técnicas a que nos referimos está diretamente relacionado às tecnologias da informação e comunicação que, nos

últimos anos, estão sendo cada vez mais incorporadas à dinâmica da sociedade atual.

Santos (2014, p. 29) compreende as técnicas como um conjunto de meios instrumentais e sociais, com os quais o homem realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria espaço. Logo as técnicas a partir da leitura de Santos aliadas à ampliação desses fluxos de comunicação e informação fomentaram uma revolução na comunicação mundial, alterando as esferas de produção social e as relações contemporâneas. Nossa relação com o espaço e tempo é a mesma que tínhamos há 20 anos? Será a mesma daqui a 10 anos ou não?

Harvey (2017, p. 220) comenta que “a aceleração tecnológica, do século passado aos dias atuais, está alterando a concepção materialista do espaço, a partir de uma queima do espaço e de uma experiência com o tempo intensificado”.

Estamos presenciando enormes transformações na sociedade atual. As novas tecnologias de informação e comunicação emergem adentrando, cada vez mais, setores e atividades e alterando-as, fazendo com que sejam reinventadas ou reinterpretadas a partir da situação atual. Ao tratar desse tema na obra *Condição pós-moderna*, Harvey (2017, p. 258) comenta sobre a acentuação da volatilidade e efemeridade de diferentes elementos da sociedade, afirmando que a sensação de que tudo o que é sólido se desmancha no ar.

Pensamos que, diante do contexto exposto, podemos perceber que as noções de tempo e espaço que temos estão sendo intensamente impactadas. As Novas Tecnologias da Informação e Comunicação constroem e reconstroem novos ambientes com diferentes aspectos apresentando conflitos na (i) materialidade, pois um mesmo sujeito pode estar em diferentes espaços num mesmo período.

Milton Santos (2014) revela a inconstância nos valores do espaço, tanto pela renovação incessante dos produtos como pela incorporação de novos materiais e novos métodos. O autor ainda destaca que o estágio tecnológico no qual estamos inseridos, denominado por ele de meio técnico-científico-informacional, em conjunto com o avanço das redes tecnológicas, colaborou para firmar o sentido de totalidade ao lugar. Santos ainda destaca a necessidade de que se estude a Geografia das Redes. Para cumprir essa meta teórica de desenvolver os fundamentos de uma crítica à Geografia Crítica, tornava-se necessário introduzir o tema do Ciberespaço e da internet na Geografia Contemporânea.

De que forma os conteúdos que abordamos na prática docente se relacionam com os eventos globais? Existe uma ligação ou não? Ainda sobre esse tema, Carlos (2007, p. 21) destaca que as comunicações diminuem as distâncias, tornando o fluxo de informações contínuo e ininterrupto; com isso, cada vez mais o local se constitui na sua relação com o mundial. Diante desses

aspectos, o contexto de lugar se (re)estrutura, conforme Carlos (2007, p. 21) destaca, pelo seu estabelecimento e/ou aprofundamento de suas rela7ões numa rede de lugares.

Podemos perceber que o momento de entrada desses novos mecanismos tecnol6gicos no sistema de produ7ão capitalista foi marcado na d6cada de 1970, sendo que possibilitaram a transi7ão gradual da l6gica de produ7ão, que antes era conhecida pelo fordismo e pelo taylorismo, passando para o que denominamos de Acumula7ão Flexível. Castells (1999, p. 64) afirma que esse, portanto, foi um momento de divisão tecnol6gica.

Nos anos seguintes, com a redu7ão dos custos dos produtos computacionais e da amplia7ão de novas redes tecnol6gicas de uso tanto empresarial como civil, foi possível perceber um crescimento acentuado na utiliza7ão desses recursos, principalmente a partir de meados da d6cada de 1990.

Cabe destacar a importânci a compreensã o das diferentes escalas espaciais, desde o local até o global. Diante do processo de globaliza7ão, ficamos, cada vez mais, praticamente impossibilitados de compreender e analisar esses recortes a partir de alguma hierarquia. Tais escalas interagem atrav6s de um movimento de complemento, articulam-se buscando a potencializa7ão de seus processos. Haja vista que, diferentemente do que alguns estudiosos afirmavam, podemos perceber que a escala local não perdeu a sua importânci a após a prolifera7ão das novas tecnologias de informa7ão. Ao se debru7ar sobre esse tema, Pires (2001, p. 158) afirma que, com a dispersã o das atividades econ6micas, as cidades adquiriram novas formas de composi7ão do capital e de centraliza7ão territorial, associadas aos novos arranjos de gerenciamento e comando operacional dessas atividades em escala planetária.

Logo, as formas de trabalho e de composi7ão do capital acompanham esse movimento, utilizando o “mundo” virtual como no7ão primordial para sua transforma7ão. Em compasso com esse movimento, as manifesta7ões culturais apoiam-se nesses novos elementos e acabam criando e recriando novos grupos que compartilham de pensamentos semelhantes mesmo que em grandes distâncias. O espa7o vivido passa a ser considerado também no seu extrato imaterial, tendo em vista a complexidade de rela7ões estabelecidas.

Concordando com esses aspectos, percebemos a acelera7ão na intera7ão das novas tecnologias com a educa7ão devido ao avanço da pandemia de Covid-19. Esse momento crítico que vivemos acabou revelando inúmeras desigualdades do nosso sistema educacional. As escolas brasileiras não possuem a estrutura nem treinamento adequado para lidar com essa nova realidade. Além disso, esbarramos também na forma7ão inicial e continuada, que por vezes sequer aborda elementos relacionados à utiliza7ão das novas tecnologias.

Diante desse cenário, surgem algumas provoca7ões. Como fica a Educa7ão no processo de transforma7ão? Como a Geografia Escolar percebe tais

alterações? Os professores percebem a existência do Ciberespaço na sociedade atual? Essas são só algumas questões que recaem sob nosso campo de visão neste momento inicial, posteriormente vamos explicitá-las um pouco mais. Os elementos citados incidem sobre a educação, tornando-a ainda mais complexa, pois a ela deve estar em sintonia com a sociedade por meio de uma relação recíproca diante da realidade existente.

Ao buscarmos ajustar as nossas lentes sobre a educação, é possível percebermos que ela já possui diferentes problemáticas, desde a criação de mão de obra qualificada até a manutenção dos níveis quantitativos de *performance*. Ademais, existe pressão para acompanhar alguns padrões globais de ensino, integrando as tecnologias no ambiente escolar.

Diante dessas questões, parece ser importante buscar a resposta, mesmo provisória, de uma pergunta: como se dá a construção do conhecimento?

É essencial que busquemos a consolidação de uma escola conectada diretamente com a sociedade, procurando, de certo modo, responder aos anseios existentes. Contudo, precisamos repensar a solução para essas questões desde pontos mais simples, como carga horária docente, até elementos mais complexos, como a valorização docente e políticas educacionais contínuas que propiciem avanços de fato.

Considerando os aspectos até aqui enunciados, refletimos: as atividades desenvolvidas atualmente dão conta de oportunizar a compreensão do conhecimento por parte dos estudantes ou não? Será que a mera inserção dos aparatos tecnológicos que surgiram nas últimas décadas vai resolver os problemas históricos da Educação ou não? Nossa prática cotidiana, portanto a nossa experiência, assim como algumas pesquisas, apontam que somente isso não será a solução. Para além, cabe questionar: a sociedade da informação é uma sociedade do conhecimento ou não? Aqui temos um ponto central para a educação, diante de inúmeros aparatos tecnológicos, *sites*, repositórios, redes sociais, entre tantos outros recursos: será que conseguiremos transformar tais ferramentas em elementos que contribuem para a construção do conhecimento ou não?

É possível inferir, a partir de diferentes aspectos, que a educação passa por uma crise. São inúmeros os indícios de que precisamos enfrentar alguns de nossos problemas mais antigos, que ainda não foram superados, para tentar suportar os novos desafios que estão sendo impostos constantemente pela sociedade.

Para nós, parece existir uma falência generalizada nas explicações de diversos fenômenos, uma crise que se fundamenta nas explicações totalizadoras. Contudo, precisamos ter cuidado com a crítica ao cartesianismo e às explicações unilaterais. Por vezes, gera-se um modismo que “ataca” as ideias

sem uma proposição. Esse é um risco que corremos e que é constantemente visto no ambiente acadêmico.

Diante de tal emaranhado que se forma na modernidade, é necessário compreender o sentido último ou o sentido oculto presente nos discursos e práticas, com o intuito de recusar elucidações unilaterais e totalizadoras. Assim, como realizar a nossa desconstrução e reconstrução em sistemas abertos, fugindo dos “sistemas fechados”?

Como já visto, é inegável o avanço assinalado pela utilização das Novas Tecnologias na sociedade atual. A escola precisa estar preparada para lidar com essa problemática, de modo a compreender quem é esse aluno contemporâneo e de que forma ele está inserido no meio de todos esses “recursos”.

O pensamento moderno é marcado por uma disjunção, como nos aponta Morin (2011). Essa bipolaridade auxilia uma compreensão reducionista que nos conduziu à incapacidade de reconhecer e de conceber o complexo (os aspectos múltiplos e opostos de um mesmo fenômeno), à incapacidade de tratar o fundamental e o global, ou seja, de tratar os problemas vitais e mortais de cada um e de todos. O autor destaca que as ciências produziram ganhos prodigiosos de conhecimento que, no entanto, se traduzem em ganhos de ignorância: incapacidade de contextualizar, de religar o que está separado, impossibilidade de compreender os fenômenos globais planetários.

Apesar de presenciarmos diversos avanços produzidos pelo “progresso” científico, Morin (2011) nos alerta para a fragmentação causada pela hiperespecialização, que acaba, por vezes, promovendo a ignorância, descontextualizando os fenômenos.

Tais circunstâncias caminham junto à crise da modernidade, corroborando o discurso em uma dicotomia de velho e novo, atrasado e evoluído, que Latour (1994) já apontava: para a dupla potência entre racional e irracional. A aproximação da disjunção reducionista, destacada por Morin (2011), rompe o complexo do mundo em fragmentos, fracionando os problemas e separando o que está ligado.

Na seara da Geografia Escolar, percebemos a redução da produção e a reprodução de receituários, isto é, práticas pré-programadas, fundadas em uma razão científica “dura”, constituída a partir de uma hegemonia do discurso cristalizado ao longo do tempo, que por vezes se traveste de novo. Um exemplo disso é a chamada Geografia pastel de vento: boa aparência externa, mas permanecendo pobre na capacidade de reflexão, apontada como composta de muito conteúdo e baixa reflexividade, na tese defendida por Kaercher (2014). Temos outro arquétipo que pode ser citado, a partir da tese de Batista (2017), que aponta para uma ordem do discurso geoescolar; tal conceito refere-se à rede de objetos, enunciados e estratégias que vêm fazendo do ensino da

Geografia uma prática linguística estável que, da primeira metade do século XX em diante, comportou-se de modo mais ou menos previsível.

Diante desses elementos, torna-se essencial o(a) professor(a) ter compreensão total da sua construção epistemológica de educação e Geografia, pois ela irá sustentar a sua prática pedagógica e auxiliará na sua (re)formação do pensamento.

Mas será que o(a) professor(a) da rede básica tem espaço/tempo para realizar tal reflexão? Há espaço para as dúvidas e incertezas presentes na sociedade atual, ou não?

Essa tomada de consciência parece não se fazer sozinha, é preciso que o professor perceba os alicerces dos discursos que estão difundidos nas suas falas, que pouco a pouco foram se forjando na sua construção enquanto educador.

Dentro dessa perspectiva, parece ser importante refletirmos acerca do Ensino de Geografia e sua importância.

Castrogiovanni destaca:

Muitos ainda acreditam que a geografia é uma disciplina desinteressante e desinteressada, elemento de uma cultura que necessita da memória para reter nomes de rios, regiões, países, altitudes, etc. Nesta primeira década do século XXI, a geografia, mais do que nunca, coloca os seres humanos no centro das preocupações, por isso pode ser considerada também com uma reflexão sobre a ação humana em todas as suas dimensões. Ela preocupa-se com as inquietações do mundo atual, buscando compreender a complexidade da forma como ocorrem a ordem e a desordem no planeta. Na realidade, ela é um instrumento de poder para aqueles que detêm os seus conhecimentos (CASTROGIOVANNI, 2007, p. 42).

Pensamos ser importante a formação continuada dos educadores, em especial da Geografia, pois eles devem estar atentos para as transformações que ocorrem em uma velocidade cada vez mais alta. Nesse sentido, é possível observar que a formação dos professores de geografia perpassa o desafio da utilização das novas tecnologias de informação e comunicação no processo de (re)produção do conhecimento geográfico.

Para nós, neste momento, a problemática atual apresenta aos educadores o desafio de ultrapassar o mero compromisso formal ao qual estão habilitados a partir de sua titulação de licenciado. É imprescindível que nossa prática seja (re)criada constantemente, acompanhando as mudanças da sociedade. Por vezes, os sujeitos iniciam os seus estudos acreditando que a universidade será capaz de “formatá-los” para o mercado de trabalho, apresentando uma “fórmula” pronta para aplicação.

A necessidade de formação, de conhecimento, de capacidade de análise e construção de síntese é cada vez maior na sociedade complexa, mas a escola não parece estar sendo confirmada como a instância mais segura dessa formação (CAVALCANTI, 2011, p. 81). São inúmeras as problemáticas percebidas

nas mais variadas esferas, desde o sucateamento do ambiente escolar até o descompasso entre o que é visto na sala de aula e o que é percebido no mundo tecnificado. Trata-se de buscar sentido não apenas lógico-científico para estruturação das disciplinas, e da Geografia escolar em particular, mas também social, entendendo que essa disciplina é uma construção/reconstrução constante feita pelos sujeitos do processo (CAVALCANTI, 2011, p. 86).

A prática docente nos demonstra que o processo de ensino-aprendizagem tem que ser constantemente (re)inventado. A partir do contexto em que estamos inseridos, precisamos buscar ultrapassar os limites impostos pelo conteudismo que nos apresenta a fragmentação do conhecimento, uma hierarquia entre professor e aluno, considerando o aluno como um mero receptáculo. Logo nos apoiamos em Freire (1996, p. 47). O autor afirma que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidade para a sua própria produção ou a sua construção.

A discussão que iniciamos, problematizando acerca das transformações que ocorreram e seguem acontecendo na sociedade, ao serem abordadas sob as lentes da Geografia Escolar, acaba anunciando uma série de questionamentos sobre as práticas cotidianas. Esse panorama de incertezas que apresentamos serve como combustível que alimenta o nosso estado de dúvida constante, movendo o pensamento provocador e acarretando uma insegurança cotidiana, um sentimento dicotômico de amor e ódio que forja nossa autoria constante, promovendo possibilidades.

Cultura digital e educação geográfica

Conforme visualizamos no fragmento anterior, as mudanças que ocorreram nos últimos 30/40 anos alteraram a sociedade, modificando a forma de pensar e agir. Portanto, é possível afirmar que estamos diante de uma Revolução Digital, a qual está diretamente relacionada às inovações tecnológicas. Ligados à técnica, desde o princípio da humanidade, criamos e somos transformados por ela.

Desse modo, Santos pontua:

O desenvolvimento da história vai de par com o desenvolvimento das técnicas. Kant dizia que a história é um progresso sem fim; acrescentemos que é também um progresso sem fim das técnicas. A cada evolução técnica, uma nova etapa histórica se torna possível. (SANTOS, 2011, p. 24).

A técnica, que transforma a tecnologia, revoluciona a nossa forma de relacionamento com o espaço, promovendo mudanças culturais, sociais, educacionais. Por exemplo, já alterou anteriormente o fogo, a escrita, a máquina a vapor e a eletricidade. Essas transformações também modificam paradigmas, reconstruindo o conhecimento.

A sociedade pós-moderna está dominada pela tecnologia, compreendida após os anos 1970/1980/1990. Refere-se principalmente a transformações sociais, econômicas e culturais que são fortemente influenciadas pelos avanços tecnológicos. Estamos cercados por todos os lados, a começar pela escrita deste texto em um documento digital, processado por um *software* e armazenado em um computador que, para garantir, será upado na nuvem, a fim de confirmar que o arquivo não será “perdido”.

No campo da educação, enquanto estamos problematizando os conteúdos em sala de aula, os sujeitos alunos têm a possibilidade de, em tempo real, buscar informações e contribuir com a aula, até mesmo provocando novas indagações. Jamais imaginaríamos isso há alguns anos, enquanto ainda no ensino fundamental se realizavam longas pesquisas por meio das famosas enciclopédias. Hoje, em um *click*, temos a informação. Tudo isso é reflexo das alterações promovidas pelos avanços tecnológicos.

Mas de que forma transformamos a informação em conhecimento? Como podemos alterar a nossa prática cotidiana? De modo a ampliar a reflexão, apoiados em Lévy (2018), lançamos a dúvida do autor: a tecnologia é determinante ou condicionante? Por quê?

O autor aponta:

A emergência do ciberespaço acompanha, traduz e favorece a evolução geral da civilização. Uma técnica é produzida dentro de uma cultura, e uma sociedade encontra-se condicionada por suas técnicas. E digo condicionada, não determinada. Essa diferença é fundamental (LÉVY, 2018, p. 25).

Além do conceito de técnica, Lévy (2018) traz a cultura para o debate. Um conceito amplo compreendido de diferentes formas por vários autores. Giddens (2001, p. 22) percebe que a cultura de uma sociedade engloba tanto aspectos intangíveis como aspectos tangíveis. Já Castells (2003, p. 34) entende cultura como uma construção coletiva que transcende preferências individuais, ao mesmo tempo que influencia as práticas das pessoas no seu âmbito.

A partir desse debate inicial acerca do conceito de cultura, introduzimos o digital para ampliar as discussões e problematizar esse momento marcado pelo avanço das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs).

É inegável que os avanços tecnológicos dos últimos anos modificaram nossas vidas. Podemos afirmar que tais alterações percorrem uma via única, não tendo possibilidade de retorno. No momento atual, não é possível mais perceber as tecnologias como elementos descolados ou até mesmo auxiliares à cultura.

Diante de tais aspectos, percebemos a emergência de uma Cultura Digital, a qual está diretamente atrelada aos avanços técnicos científicos, mas não a uma tecnologia em específico, sendo algo mais amplo, que incorpora questões

simbólicas do dia a dia e subjetividades que, de uma forma ou de outra, são afetadas pela vida digital.

A Cultura Digital também se articula direta e indiretamente com outros dois conceitos: o de Cibercultura, de Pierre Lévy (2018), e o de Cultura da Internet, de Manuel Castells (1999).

Lévy (2018) aponta a Cibercultura como algo que expressa o surgimento de um novo universal, diferente das formas que vieram antes dele no sentido de que a construção se dá sobre a indeterminação de um sentido global qualquer. O “novo” a que o autor se refere está diretamente ligado aos avanços tecnológicos do meio técnico-científico-informacional.

A cultura da internet que Castells (2003) nos apresenta caracteriza-se por uma estrutura em quatro camadas: a cultura tecnomeritocrática, a cultura *hacker*, a cultura comunitária virtual e a cultura empresarial. Juntas, elas contribuem para uma ideologia da liberdade, a qual é amplamente disseminada no mundo da Internet.

Castells (1999) disserta sobre que a cultura consiste em processos de comunicação. Ainda, baseado em Barthes (1978) e Baudrillard (1972), o autor explana que tais processos são fundamentados na produção e consumo de sinais, destacando a inseparabilidade da realidade e da representação simbólica. Nesse sentido, percebemos a preocupação do autor em trazer que toda a realidade é compreendida de forma virtual.

Na concepção de Castells (1999), todas as realidades são comunicadas por intermédio de símbolos. Ainda, na comunicação interativa humana, independentemente do meio, os símbolos são deslocados em relação ao sentido semântico que lhes é atribuído.

A comunicação possui uma força muito grande e nos últimos anos o meio técnico-científico-informacional propiciou uma verdadeira (r)evolução. Morin (2001, p. 42) vê a comunicação como a comunicação de informação às pessoas ou grupos que podem entender o que significa a informação. Destacamos, sobre comunicação, o entendimento de Morin (2011, p. 285), no qual a comunicação constitui uma ligação organizacional que se efetua pela transmissão e pela troca de sinais.

Castro (2004, p. 67) comenta que, para ocorrer a comunicação, é necessário o conhecimento, que é (re)construído/(re)traduzido numa cultura, no tempo e espaço (in)determinado. Nesse ensejo sobre o tema, Silva (2001 p. 18) afirma que, na era da informação, a comunicação não pode ser um simulacro, um fantasma, uma ausência, uma recusa, uma quase impossibilidade. Deve ainda, e sempre, manifestar-se o sujeito da contestação, o homem da alteridade, o ser da exclusão.

Toda cultura parece gerar conhecimentos que regeneram a própria cultura. Percebemos aí uma relação muito complexa entre a informação, o conhecimento, a comunicação e a cultura.

Portanto, como percorrido até o momento, pensamos que a cultura é influenciada pelos aspectos informacionais e sociais. Assim, compreendemos a necessidade em relacionar a cultura com o contexto tecnológico e digital vivenciado.

Desse modo, Prado compreende que

a cultura digital é a cultura do século XXI. É a nova compreensão de praticamente tudo. O fantástico da cultura digital é que a tecnologia trouxe à tona mudanças concretas, reais e muito práticas em relação a tudo que está acontecendo no mundo, mas também reflexões conceituais muito amplas sobre o que é a civilização e o que nós estamos fazendo aqui. A mitologia do século XXI é desencadeada a partir do digital (PRADO, 2009, p. 45).

A cultura digital, nesses termos, possui como referência as mudanças ocasionadas na sociedade logo após a década de 1970. Esse conceito amplo abarca inúmeros aspectos da sociedade.

Ainda, Castells define Cultura Digital a partir de seis tópicos:

1. Habilidad para comunicar o mezclar cualquier producto basado en un lenguaje común digital.
2. Habilidad para comunicar desde lo local hasta lo global en tiempo real y, viceversa, para poder difuminar el proceso de interacción.
3. Existencia de múltiples modalidades de comunicación.
4. Interconexión de todas las redes digitalizadas de bases de datos o realización del sueño del hipertexto de Nelson con el sistema de almacenamiento y recuperación de datos, bautizado como “Xanadú” en 1965.
5. Capacidad de reconfigurar todas las configuraciones creando un nuevo sentido en las diferentes multicapas de los procesos de comunicación.
6. Constitución gradual de la mente colectiva por el trabajo en red mediante un conjunto de cerebros sin límite alguno. En este punto, me refiero a las conexiones entre los cerebros en red y la mente colectiva. (CASTELLS, 2008, p. 52).

A partir dessas leituras, percebemos que a Cultura Digital tem ganhado cada vez mais espaço, inclusive na manifestação do Espaço Geográfico. Sua influência é ampliada, a estrutura social é alterada, modificando a forma como nos relacionamos com a política e as artes – como a literatura – e outros ramos do entretenimento.

Ao navegarmos nessa matrix, apontamos algumas repostas. Mesmo que provisórias, elas corroboram para construirmos, nesse momento, nosso entendimento sobre Cultura Digital, compreendendo esse conceito como o conjunto de elementos e práticas que estão contidos nas modificações ocorridas a partir do surgimento do meio técnico-científico-informacional. Essa

avalanche de transformações alterou profundamente a forma como nos relacionamos, encurtando distâncias e produzindo novos espaços relacionais.

Essas alterações provocadas pela Cultura Digital podem ser visualizadas no âmbito educacional. A escola não parece ser a mesma de dez anos atrás. O perfil dos alunos é outro, a forma como nos relacionamos com esses agentes e esses espaços é completamente diferente. Também nossa relação com o tempo foi transfigurada. O desafio está posto e é imprescindível que, enquanto professores, nos apropriemos da Cultura Digital, tendo em vista que ela já se apresenta como um artifício de reorganização das relações sociais, mediada pelo aparato tecnológico existente no meio técnico-científico-informacional.

A realidade que está posta exige um novo papel dos educadores, pois o educador passa a ser entendido como não mais aquele que simplesmente sabe o conteúdo, mas ele é o sujeito que apresenta as inovações, orienta e socializa novas descobertas para a sala de aula. Conforme Kenski (2002 p. 102) elucida: “o professor quando ensina não apresenta apenas a informação, ele seduz com a informação”. O que é seduzir com a informação? Será que é transformá-la em conhecimento?

É possível inferir a partir de diferentes aspectos que a educação parece perpassar uma crise na atual sociedade da informação, são inúmeros indícios de que precisamos enfrentar alguns de nossos problemas antigos que ainda não foram superados para tentar suportar os novos desafios que estão sendo impostos constantemente pela sociedade.

Callai (1995, p. 13), há certo tempo, afirma a importância da formação de profissionais criativos e sintonizados com as necessidades sociais e com os avanços tecnológicos atuais. Dentro dessa perspectiva, torna-se importante refletir acerca do Ensino de Geografia e sua importância.

Castrogiovanni destaca:

Muitos ainda acreditam que a geografia é uma disciplina desinteressante e desinteressada, elemento de uma cultura que necessita da memória para reter nomes de rios, regiões, países, altitudes, etc. Nesta primeira década do século XXI, a geografia, mais do que nunca, coloca os seres humanos no centro das preocupações, por isso pode ser considerada também com uma reflexão sobre a ação humana em todas as suas dimensões. Ela preocupa-se com as inquietações do mundo atual, buscando compreender a complexidade da forma como ocorrem a ordem e a desordem no planeta. Na realidade, ela é um instrumento de poder para aqueles que detêm os seus conhecimentos (CASTROGIOVANNI, 2007, p. 44)

É fundamental a formação constante dos educadores, em especial da Geografia, pois estes devem estar atentos para as transformações que ocorrem em uma velocidade cada vez mais alta. Nesse sentido, é possível observarmos que a formação dos professores de Geografia perpassa o desafio da utilização

das novas tecnologias de informação e comunicação no processo de (re)produção do conhecimento geográfico.

O movimento de ensinar-aprender-ensinar aprendendo deve procurar o dinamismo por meio de uma superação constante. Esse elemento relacionado à superação pode ser aliado às novas tecnologias de informação e comunicação, auxiliando nesse processo, fornecendo subsídio para que os educadores possam ampliar sua interface.

Gabriel (2013) em sua obra “Educ@r: a revolução digital na educação” define a existência de dois tipos de professores na atualidade o professor-conteúdo e o professor-interface.

Sobre esse tema Gabriel ressalta:

O professor-conteúdo funciona como uma janela pré-programada pela qual os alunos veem o mundo limitado, enquanto o professor-interface funciona como uma porta, que, apesar de estar fixa e limitada no mesmo lugar, abre-se aos alunos para que a atravessem e atinjam o mundo sem limitação (GABRIEL, 2013, p. 111)

Embora haja a dualidade posta por Gabriel, percebemos outros tantos “tipos” de professores; contudo, torna-se evidente que uma docência baseada única e exclusivamente no conteudismo não dá conta de explicar os fenômenos atuais, o mundo não comporta mais esse modelo, precisamos ir além.

As Novas Tecnologias de Comunicação e Informação apresentam-se como uma grande ferramenta para a educação geográfica, entretanto elas tão somente por si só não solucionam todos os nossos problemas. Precisamos ir além de apenas inseri-las no ambiente escolar. O debate acerca de quais intencionalidades presentes nesse discurso precisa ser amplo e profundo.

Considerações finais

O texto apresentado não trouxe como centralidade a apresentação de fórmulas fechadas ou receituários pré-programados, pois o nosso objetivo foi problematizar aspectos relacionados à Cultura Digital e à Educação Geográfica, evidenciando algumas possibilidades nesta nossa jornada investigativa.

Ao ampliarmos as nossas leituras sobre esse tema, diversos questionamentos surgem, alguns são explicitados, sem a aspiração de responder-lhes plenamente. Eles servem de combustível para provocar e desestabilizar parte de nossas certezas.

São inúmeros os desafios presentes na pós-modernidade, de modo que precisamos, nesse momento, ter compreensão do terreno que estamos pisando, de que forma estão fundamentados nossos argumentos, onde eles estão alicerçados. Diante dessa compartimentalização clara do sistema de

ensino, como podemos avançar nas nossas pesquisas buscando complexificar as nossas inquietações?

A tensão é sistemática e afeta todos os setores da sociedade; diante disso, muitas vezes apresenta-se a educação como a única saída para nossas mazelas. Nosso sistema de ensino está preparado para ser a “solução”? Como poderíamos reconhecer e conceber o complexo nos processos educativos?

Esse panorama de incertezas que nos é apresentado surge como “outra” possibilidade. Mesmo diante dos problemas, o caminho da catástrofe pode apontar para uma metamorfose. Contudo, é importante ressaltar que o papel do docente é de abrir as portas deixando os alunos atravessarem, sem limitações.

As incertezas que persistem devem ser utilizadas com sabedoria, pois a partir delas podem surgir novas possibilidades, como por exemplo a Cultura Digital. Porém, essa caminhada estabelece que o docente saia de sua zona de conforto, de sua estabilidade, buscando assim construir e reconstruir constantemente a sua autoria durante a prática pedagógica. Logo, a incerteza presente na prática pedagógica dos professores cotidianamente deve se transformar em processos autorais que auxiliem cada vez mais na desconstrução da linearidade e das verdades absolutas.

A partir das reflexões assinaladas, percebemos a potencialidade que a Cultura Digital possui se for agregada na prática cotidiana. A utilização das novas tecnologias de informação e comunicação empregada de maneira responsável, ou seja, observando as limitações do ambiente escolar, pode alcançar um dinamismo atraente para o processo de ensino e aprendizagem, fornecendo assim subsídios para que os educadores possam ampliar sua interface em suas práticas cotidianas.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Bruno Nunes. **A ordem do discurso geoescolar**. 2017. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.

CALLAI, H. C. A formação do professor de Geografia. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, n. 20, p. 39-41, dez. 1995.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Labur Edições, 2007.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CASTELLS, Manuel. Un mapa de sus interacciones. **TELOS 77**: Creatividad e innovación en la cultura digital: un mapa de sus interacciones. Madri, 2008

- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **A Geografia do espaço turístico, como construção complexa da comunicação**. 2004. Tese – Pontifícia Universidade Católica. Porto Alegre, 2004.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de Geografia na pós-modernidade. In: REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia Escolar e a sociedade brasileira contemporânea. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André; TONINI, Ivaine Maria. (Orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Ufrgs, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GABRIEL, Martha. **Educ@r: a revolução digital na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2017.
- KAERCHER, Nestor André. **Se a Geografia escolar é um pastel de vento o gato come a geografia crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.
- KENSKI, V. M. O papel do professor na sociedade digital. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos: ensaios de antropologia simétrica**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2018.
- MORIN, Edgar. **Rumo ao abismo? Ensaios sobre o destino da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2011.
- PRADO, Cláudio. Política da cultura digital. In: SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sergio. **Cultua digital.br**. Rio de Janeiro: Azougue, 2009.
- PIRES, Hindenburgo Francisco. Ethos e mitos do pensamento único global totalitário. **Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p. 153-167, 2001.
- PIRES, Hindenburgo Francisco. **Reflexões sobre o advento da cibergeografia ou o surgimento da geografia política do ciberespaço: contribuição à crítica à geografia crítica**. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO, 2, 2009, São Paulo.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2014.

A teoria construtivista... O aprender Geografia¹

The constructive theory... Learning geography

**Antonio Carlos Castrogiovanni;
Kinsey Pinto**

Resumo

O presente capítulo traz uma síntese sobre a Epistemologia Genética de Jean Piaget e a sua relação com o construir o conhecimento. Procura atualizar as contribuições do epistemólogo por meio da leitura oferecida pela Neurociência. Alerta para a importância do conhecimento que essas contribuições oferecem para que possamos, enquanto sujeitos professores, buscar um processo de ensinar e aprender com mais eficiência. São contribuições provisórias e que merecem uma reflexão atenta.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Epistemologia Genética. Neurociências.

Abstract

This chapter provides a synthesis of Jean Piaget's Genetic Epistemology and its relationship with the construction of knowledge. It seeks to update the contributions of the epistemologist through the reading offered by Neurosciences. It alerts to the importance of the knowledge that these contributions offer so that we can, as subject teachers, seek a process of teaching and learning more efficiently. They are provisional contributions and deserve careful consideration.

1 Texto atualizado e ampliado a partir de: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. In: Boletim Gaúcho de Geografia; Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre: Porto Alegre – RS – Brasil – 1973 1973/1991-1992 (19).

Keywords: Teaching of Geography. Genetic Epistemology. Neurosciences.

Mesmo após vinte anos da sua morte, Jean Piaget (9/8/1896-16/9/1980) continua a nos mostrar caminhos que nos levam a entender, hoje com outras contribuições, como nós aprendemos. Por isso, pensamos ser necessário trazer uma síntese das contribuições desse epistemólogo e associar a essência da Epistemologia Genética a outros autores. Para nós, muitos dos escritos de Piaget continuam nos provocando interrogações e auxiliando a entendermos como é construído o conhecimento.

Para Iniciar a conversa: o construtivismo é teoria ou método de trabalho?

Temos constatado que periodicamente a educação brasileira caracteriza-se por modismos. Os professores passam a utilizar uma terminologia sem se preocuparem, muitas vezes, com a sua contextualização.

Por outro lado, palavras que identificam os “momentos anteriores” soam em notas marginalizadas, como se tudo até então passasse a ser nocivo, tornando-se perigoso identificar-se com eles.

É comum escutarmos as expressões “aplico o método construtivista”; “sou construtivista pois acredito ser necessário o aluno construir o conhecimento e não dar tudo pronto”; ou, ainda, “emprego o *método piagetiano*”. Tais colocações demonstram o desconhecimento por tais professores do que é, na realidade, o construtivismo, e de que Piaget não se preocupou em elaborar uma proposta pedagógica, ele era biólogo e estava preocupado com o ato de como conhecemos a partir da vida!

A educação está pontuada por pedagogias do “aprender a aprender”. Não é que não existam outras formas de pensar a educação; contudo, as pedagogias do “aprender a aprender” são hegemônicas: dominam a educação do mundo ocidental desde o final do século XIX, com o surgimento da Escola Nova².

No Brasil, encontramos nas décadas de 1980 e 1990 o construtivismo como a pedagogia “oficial” no país, substanciada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), oportunizando, assim, a leitura equivocada do construtivismo enquanto uma “corrente educacional” e por consequência atribuindo uma distorção de conceitos a partir do surgimento de novas formas do pensamento construtivista – uma “miopia epistemológica”, conforme Fernando Becker (2012).

2 A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, a partir do final do século XIX. Desenvolveu-se no Brasil sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais.

Tal patologia tem como produto posicionamentos valorativos sobre o “aprender a aprender” que aproximam determinadas compreensões do construtivismo a uma pedagogia integrante de um universo ideológico liberal e burguês, apresentando como o maior objetivo da educação: formar sujeitos com maior capacidade de se adaptarem às exigências da sociedade para atender às necessidades em termos de mercado de trabalho, logo, anulando projetos de uma educação crítica.

Apesar de os julgamentos ao “aprender a aprender” fazerem sentido no que tange à torpe compreensão do construtivismo pelos interesses distintos e modismos, não podemos fechar os olhos para a colaboração do construtivismo no entendimento do desenvolvimento humano proposto por Piaget.

O construtivismo, calcado em estudos epistemológicos de Jean Piaget – Epistemologia Genética – não pode ser visto como uma teoria educacional. Ele vai além da aprendizagem do conhecimento, chegando à gênese de como conhecemos e se forma o conhecimento. Ele deve ser entendido somente enquanto um método de trabalho, correndo o risco de ser confundido com técnicas de ensino. Deve ser tratado como uma teoria, e quando incorporada no fazer escolar pressupõe uma transformação. Solicita que a sala de aula seja ampliada e tenha constante interação no cotidiano do sujeito, suas experiências, seu imaginário, seus desejos, enfim, a sua vivência torna-se fundamental em todas as suas (re)ações, trocas e decisões provisórias sobre o mundo, portanto na construção do Espaço Geográfico.

Piaget não deixou todas as respostas, mas um quadro vasto e rico para a conceituação do desenvolvimento do pensamento do ser humano e as possibilidades de utilizá-lo no processo de escolarização. Sublinhou ser preciso continuar as suas investigações, que portanto não foram concluídas!

Sua teoria preocupou-se em estudar como é adquirido e desenvolvido o conhecimento. Nesse trajeto, Wadsworth (1973) contribui trazendo a ideia de que “a criança não é simplesmente um ser cognitivo; ela é também um ser social, um membro de uma classe, de um sexo, de uma raça, de um *status* socioeconômico, de um tempo e de uma grande variedade de outras coisas”. Portanto, no construtivismo são fundamentais as questões referentes a motivação, personalidade, interação social e afeto, ou seja, deve haver um interacionismo.

A teoria de Jean Piaget não é fechada, tampouco acabada, pois, caso contrário, seria uma “lei”. As teorias são ideias a respeito de como se julga que as coisas funcionam, que buscam uma das possíveis verdades, podendo ser completadas e/ou acrescidas de outras teorias ao longo do processo histórico. Com essa postura, pensamos que as verdades podem ser muitas, mas devemos entendê-las como provisórias e duvidamos dos possíveis cartesianismos impostos a elas.

O que é uma postura construtivista (interacionista)? Por que o professor deve conhecer essa postura?

Uma educação construtivista implica ao professor transformar o seu fazer diário em constante pesquisa-ação. A troca de informação, o constante estudo de teoria construtivista e a necessidade do trabalho em equipe a fim de se buscar a interdisciplinaridade são atitudes fundamentais. A pesquisadora Darli Collares (2001) contribui dizendo que somente a partir da seleção de contextos complexos que oportunizem o desenvolvimento de habilidades, de valores, de autonomia (moral e intelectual) e de organização e seleção de estratégias que promovam o confronto de ideias, de diferentes pontos de vista, é que estaremos aproximando a teoria construtivista da prática eletiva.

O fundamental parece ser a interpretação da maturação, experiências sociais e equilíbrio. Piaget, na questão educacional, pontua serem relevantes as atividades do Sujeito, explicando melhor: a sua (inter)ação sobre os objetos, acontecimentos, fenômenos e outras, são importantes.

Como “solidificar” as experiências que o Sujeito tem?

Para ele, cada Sujeito aprende singularmente. Como diz Roland Barthes (1984), somos constituídos por um socioleto e um idioleto, isto é, os indivíduos constroem a sua própria realidade e não se apresentam, conforme acreditam alguns professores, como sendo seres passivos. Todos temos uma identidade e somos inseridos em uma cultura. Somos sujeitos!

Por outro lado, o trabalho em grupo cooperativo é fundamental, pois é um dos responsáveis pelo enriquecimento das ideias e pela busca do equilíbrio entre o pensar e o agir. Por meio do trabalho cooperativo, o Sujeito tem seu pensamento organizado porque necessita de clareza, coerência e objetividade de suas ideias para se fazer presente e interagir com/no grupo. O mundo que cada um de nós vê não é o mundo, é o mundo que construímos juntamente com os outros! Atenção, a escola deve favorecer a reflexão sobre aquilo de que somos capazes e que nos distingue, ou seja, de tomarmos consciência da situação em que estamos – qualquer que seja ela – e olhá-la a partir de uma perspectiva mais abrangente, a partir de certa distância. Saber que o nosso mundo é sempre o que construímos na interação com o outro (MATURANA e VARELA, 2001).

Na educação, não existem receitas, assim também como no construtivismo existem possibilidades que devem ser constantemente (re)textualizadas. Ele não lida com condicionamentos e reproduções. Não é admissível a criança conhecer o mundo em segunda mão. Considera que viver e experimentar não podem ser sinônimos de conhecer. Por exemplo, uma criança que vive no meio urbano vai para a escola localizada sobre um promontório diariamente, sobe a vertente da elevação. No entanto, não relaciona a subida e seu cansaço à

inclinação natural da encosta. Pode não perceber que a subida é uma vertente do promontório estudado provavelmente na aula de Geografia. O processo de conhecer se dá no momento em que ocorrer a estruturação da interação entre o sujeito e o objeto. O professor precisa provocar essa interação.

Para muitos professores, construtivismo é sinônimo de não existência de autoridade e planejamento. Porém, o planejamento é primordial por ser o referencial de partida e de possíveis caminhos para diferentes chegadas – é ele que nos oferece segurança para redirecionarmos o nosso fazer pedagógico. Por meio do planejamento, o professor tenta prever as diferentes descobertas e conclusões, pois nem sempre são previsíveis.

O planejamento deve propor atividades que desafiem e criem e (re) criem situações de desequilíbrio para possibilitar a interação, motivando o Sujeito a buscar e tomar decisões com autonomia. Tais decisões muitas vezes não são previstas pelo professor. O planejamento oferece o meio mais propício para aprendizagem, sendo o professor um dos atores sociais que influenciam a interação sujeito-objeto e que possa aprender junto com os alunos.

O professor, enquanto educador, não pode confundir a autoridade que deve assumir como profissional com autoritarismo, em que é o centro decisório, com os demais, a sua volta, devendo apenas tecer-lhe obediência.

Mas por que o trabalho de Piaget é tão relevante para a educação mesmo no século XXI? É fundamental porque procura esclarecer como se desenvolve a inteligência das crianças (capacidade de se adaptar) e como se desenvolve o conhecimento da vida do ser humano. Foi ele que concluiu ser o desenvolvimento da inteligência resultado da eficácia progressiva entre a interação da criança (ser social) com o meio ambiente (espaço). Conhecer significa organizar, estruturar, explicar, compreender a partir do vivido, experienciado através do meio/vida. O meio não deve ser entendido como apenas o materializado; envolve também o invisível, ou seja, as relações, os sentimentos, os valores, o afeto. Para Piaget, o desenvolvimento mental não é inato e o meio ambiente por si só não determina, como afirmam os *behavioristas*.

Piaget: o Empirismo, o Apriorismo e a Epistemologia Genética

O epistemólogo era biólogo de formação e a ligação entre a Biologia e a Psicologia foi ver na inteligência o principal meio de *adaptação* do Sujeito nas diferentes situações e nos diferentes lugares. Analisando como o Sujeito produz o conhecimento, ele se depara com duas correntes: o empirismo e o apriorismo.

O empirismo tem a sua principal manifestação por meio da escola comportamentalista (behaviorismo), representada por Skinner. Afirma que o conhecimento está no meio e o homem apenas o absorve. Na

relação sujeito-objeto, é o objeto que imprime o conhecimento no ser humano mediante o esquema estímulo-resposta e resposta-reforço (estudo dirigido). Baseia-se na ideia de condicionamento para a realização da aprendizagem. A aprendizagem é uma modificação do comportamento daquele que aprende imposto por alguém que está apto a ensinar. A prática pedagógica é vista como a simples transmissão de conteúdo pelo professor e a este cabe o domínio total dos conteúdos.

No apriorismo, temos a Gestalt, afirmando ter o indivíduo a capacidade interna inata que lhe permite perceber o mundo. As experiências da vida não são interiorizadas como tal, mas passam pela organização da inteligência. Na Gestalt, o processo de conhecimento está praticamente todo definido pela percepção. Ela analisa as leis da percepção e trabalha com o processo perceptivo que o Sujeito exerce ao buscar a leitura do inteligível. Aqui, o conhecimento comum depende da percepção, estando centrado muito mais no Sujeito que no objeto percebido. A prática pedagógica valoriza muito bem as técnicas de motivação, produzindo uma ação muito próxima à do professor behaviorista, que se preocupa com a organização de estímulos e de formas de reforço. Mais uma vez, o aluno é um receptáculo e o professor é o centro de informações.

Pensamos ser importante os professores fazerem esta pergunta: a escola deixou ou não de ser behaviorista ou empirista? Por quê?

Piaget busca nestas duas posturas o que oferecem de verdadeiro e constrói uma terceira onde avança na questão da aquisição do conhecimento. Afirma que o conhecimento não está no Sujeito professor e/ou aluno, mas na interação desse Sujeito com o objeto, na medida em que ocorre a interação. Ele avança quanto à Gestalt, afirmando que as estruturas de organização não são fixadas no nascimento (inatas), mas desenvolvidas numa sequência regular de estádios³ relacionados com a faixa etária. Como já foi dito, no interacionismo o professor deve ser um problematizador, um (des)equilibrador da ação conhecedora do aluno, havendo uma prática pedagógica inter-relacional, em que o afeto é fundamental, por isso também é chamado de interacionismo.

No interacionismo deve ser considerada a afetividade como elemento fundamental no desenvolvimento das nossas memórias e emoções que estão diretamente ligadas ao processo de aprendizagem. Na Epistemologia Genética, Piaget (2014) traduz a afetividade como os sentimentos propriamente ditos e, em particular, as emoções. E ainda vai além ao diferenciar no Sujeito as funções afetivas e as funções cognitivas:

Será necessário, em contrapartida, distinguir nitidamente entre as funções cognitivas, que vão da percepção e das funções sensório-motoras até a

3 Segundo Marques (2012, p. 153) “a palavra ‘estágio’ denota uma experiência à qual nos submetemos para atingir algum patamar de aprendizagem que não temos até o momento”.

inteligência abstrata com operações formais, e as funções afetivas. Nós distinguiremos essas duas funções porque elas nos parecem de natureza diferente, mas, na conduta concreta do sujeito, elas são indissociáveis. É impossível encontrar condutas procedentes somente da afetividade sem elementos cognitivos e vice-versa (PIAGET, p. 39).

Portanto, ao negarmos a afetividade no conjunto de suas funções, estamos negando o desenvolvimento das sinapses neuronais no pensamento construtivista.

A construção do sentimento e do afeto está diretamente ligada ao espaço – aqui, percebemos a potencialidade da ciência geográfica presente também no desenvolvimento humano –; além de variar em escala, varia em relação à busca histórica na construção do significado do Sujeito em relação ao seu espaço. Conforme os métodos, a história parece ser um conjunto de fatos automáticos e sequenciais que definem o espaço igualmente para todos. No caso do espaço vivido, o significado dado se baseia na construção de cada um. A reconstrução da memória espacial é feita por meio do uso seletivo do passado e de estruturas prévias. Essas invariantes se encontram nas construções do espaço do conhecimento geográfico.

Todo espaço é espaço de algum Sujeito. É o espaço do mais forte, de uma cultura dominante, em que um grupo que se destaca sobre o outro controla os meios de vida, a terra, o capital, as matérias-primas, a força de trabalho, tentando fazer da sua verdade a realidade de cada um, através do senso comum, impondo sua própria experiência de mundo. Então, o Sujeito do e no mundo encontra-se imerso em um espaço que nem sempre atende aos seus interesses. Muitas vezes, atende a interesses de poucos.

Percebemos, na interação do espaço, que é um espaço de outro, inserido como um espaço idealizado, normatizado e estruturado para todos. Como existem várias culturas, grupos e estilos de vida, cada um ocupa uma parte do espaço e lhe dá características próprias, organizando de acordo com suas concepções e necessidades. Percebemos esse esquema através das paisagens que vislumbramos no dia a dia, pois estas resultam de ações, pensamentos, estilos de vida. Portanto, o afeto está no cerne do interacionismo e a Geografia se revela presente no processo de aprendizagem em múltiplas escalas.

Por que Piaget denominou sua teoria de Epistemologia Genética?

Consultando o dicionário . tem-se que o termo epistemologia compreende “o estudo crítico dos princípios, hipóteses e resultados das ciências já constituídas, e que visa determinar os fundamentos lógicos, o valor e o alcance objetivo dela”. Quanto à raiz etnológica, “epistemologia” significa teoria do conhecimento, pois *epistheme* é conhecimento (verdade) e *logos* é estudar.

Podemos concluir que epistemologia é o estudo do conhecimento, é a busca das possíveis verdades inseridas em contextos sociais. É a razão por existir cada um dos diferentes campos do conhecimento. Quando falamos da Epistemologia da Geografia, estamos nos referindo à verdade por existir a Geografia enquanto ciência ou enquanto disciplina escolar, às verdades que existem na Geografia.

Já o termo “genética”, por sua vez, está relacionado ao fato de Piaget, em suas pesquisas, ter se preocupado com o entendimento a partir do nascimento da inteligência, ou seja, ele vai buscar as explicações na origem da formação do conhecimento. Seu trabalho preocupa-se com o entendimento de como se desenvolve a capacidade de conhecer, e de como essa capacidade se constrói ao longo da vida do ser humano. Para Piaget, ser inteligente é resolver problemas, é ter estruturas lógicas (habilidades) para resolver problemas.

Como é construído o conhecimento – como aprendemos?

O conhecimento humano se desenvolve vagarosamente para além de suas origens biológicas herdadas, através de um processo de autorregulação constante baseado na resposta da interação com o ambiente, que leva a uma reconstrução interna sem fim.

A adaptação é básica para o funcionamento intelectual, podendo ser entendida como sendo a capacidade de seriar, ordenar, combinar e classificar. A inteligência é a adaptação e sua função é estruturar o universo no qual convivemos. A organização é a integração das estruturas físicas e psicológicas em sistemas coerentes. A adaptação surge por meio da organização. O indivíduo discrimina (seleciona) entre a totalidade de estímulos e sensações do meio e as organiza em alguma forma de estrutura através de lógicas. A tendência à organização, parte integrante da adaptação, está implícita em nossa herança biológica.

Piaget acredita na existência de estruturas específicas para o ato de conhecer (estruturas mentais) e sua construção vai depender das solicitações do meio/vida (desafios), ou seja, as estruturas da inteligência mudam (são construídas) através da adaptação às novas situações.

A interação entre o organismo e o meio acontece mediante o processo de adaptação com seus dois polos: assimilação e acomodação. Portanto, o processo de adaptação é formado por esses dois momentos não necessariamente sucessivos. A assimilação ocorre quando o organismo assimila o objeto e o transforma como parte de si, construindo uma estrutura para interiorizá-lo (assimilá-lo). Na assimilação, o Sujeito modifica o objeto para poder conhecê-lo.

Piaget entende o termo “assimilação” como acepção ampla de uma integração de elementos novos, em estruturas ou esquemas já existentes.

Na acomodação, o Sujeito é que se modifica para conhecer (acomodar) o objeto. A assimilação e a acomodação são mecanismos complementares, não havendo assimilação sem acomodação e vice-versa. A adaptação do Sujeito ocorre através do equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, que é sempre *dinâmico*.

Vejamus uma situação: propõe-se ao aluno a leitura de um texto sobre os objetivos da criação do Mercosul. O aluno não assimilará somente as ideias como o autor codificou, para as quais adapta as suas estruturas, mas irá “se transformar” a partir de seu ideário, suas expectativas, enfim, sua formação. No instante em que tais ideias não encontrarem a possibilidade de serem assimiladas e o leitor modificar suas ideias (estruturas) para construir as novas, tem-se a adaptação. Percebe-se que a todo momento, ao ler o texto, ele assimila e acomoda. Em outro momento, se for proposta a mesma leitura, ele verá de outra maneira as mesmas ideias do texto. Esse processo passa a ser interminável.

Além das explicações da Teoria da Adaptação – a assimilação e a acomodação –, para conhecer é preciso abstrair, ou seja, retirar, estabelecer lógicas empregando as habilidades (estruturas de pensamento). O conhecimento é abstraído do real e transformado em algo humano, interiorizando-o.

Nesse sentido, pensamos que o conceito de Abstração Reflexionante de Piaget (1977) – restritamente do meio humano – revela o desenvolvimento e o comportamento dos professores e alunos no âmbito da aprendizagem construtivista.

A obra *Abstração Reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais de Piaget* (1977) nos serve como norteadora na busca de diferentes conceitos. O primeiro a ser explorado do processo da Abstração Reflexionante é o próprio conceito de Abstração, pelo qual esta é uma “retirada” ou extração de alguma coisa. Becker (2012) aponta:

De acordo com o senso comum, inclusive o senso comum acadêmico, o conhecimento é entendido como um produto da sensação ou da percepção sobre uma tábua rasa ou sustentado por um “núcleo fixo herdado” inerente ao genoma. Na teoria de Piaget, ao contrário, o conhecimento é concebido como uma construção. Em 1977/1995, Piaget explica esta construção por meio de abstração reflexionante (*abstraction réfléchiissante*) (p. 95).

O conhecimento é, portanto, entendido como a parte de uma reorganização de estrutura prévia, ou seja, não surge de um ponto único, de um ponto zero, ele retira elementos de uma situação anterior enquanto se constrói. A partir dessa compreensão de Abstração, podemos diferenciá-la a partir de suas fontes, ou seja, da retirada de elementos de um objeto, daquilo que se observa,

daquilo que está para além do Sujeito, uma fonte exógena, ou então, das Abstrações de elementos não observáveis, ou seja, uma fonte endógena.

A primeira fonte apresentada caracteriza-se por uma abstração simples. É chamada de Abstração Empírica – retira elementos como cor, medida, textura, forma, movimentos... A segunda fonte apresentada diz respeito às coordenações das ações dos objetos pelo Sujeito. Essa é denominada de Abstração Reflexionante. No ensino de Geografia, a Abstração Empírica corresponde aos dados e às informações trabalhadas de forma simples pelo Sujeito professor e na simples assimilação destes pelo Sujeito aluno.

A Abstração Reflexionante recobre todos os casos de abstração lógica-matemática, retirados não dos objetos, mas sim das coordenações de ações desses objetos, nas operações das atividades dos Sujeitos. Seguindo deste ponto de reflexão, desdobramos a Abstração, também, em Pseudoempírica e Refletida. No ensino de Geografia, essa abstração corresponde ao movimento que o Sujeito aluno realiza de comparação e análise mais profundas das informações e dados trabalhados anteriormente, podendo ser a interpretação de diferentes textos e mapas.

A Abstração Reflexionante será Pseudoempírica quando tratar-se da modificação do objeto pelo Sujeito, em que este é agregado de propriedades retiradas das coordenações do Sujeito sobre uma situação anterior. Por exemplo, a galáxia na qual o nosso sistema solar está inserido chama-se Via Láctea, que em grego significa “caminho do leite”, e era essa relação que se fazia ao encontrá-la à noite no céu. Mesmo sem, ainda, nunca ter saído da Via Láctea, o ser humano a batizou e consegue classificá-la como galáxia do tipo em espiral, em função de seu comportamento no universo em comparação com outras galáxias.

A Abstração Reflexionante passa a ser Refletida quando o processo de construção do conhecimento passa por reorganização necessária. Trata-se do resultado de uma Abstração Reflexionante independentemente do nível ou passagem de um patamar para o outro na “espiral gradual do conhecimento” (PIAGET, 1977).

A Abstração Reflexionante está relacionada à diferenciação e à integração, porque quando uma abstração é elaborada pelo processo de equilíbrio, para chegar a patamares superiores de uma nova interação, tem que passar pela contradição de um esquema anterior. E quando essa abstração, independentemente de seu nível, torna-se consciente pelo Sujeito como resultado de um processo de reflexão sobre as reflexões, ela é acompanhada de uma Tomada de Consciência, pois o processo de desenvolvimento intelectual é formalizado. É neste momento, no ensino de Geografia, que o Sujeito aluno consolida provisoriamente suas conclusões e passa a desenvolver conclusões por conta própria.

Em outra escala, Piaget (1977) afirma que há uma equivalência entre o processo de equilíbrio e o de abstração Reflexionante. Mesmo se as duas estiverem de acordo com a teoria construtivista, a equilíbrio é mais frágil no processo interativo.

Logo, a relação entre a Abstração Reflexionante e a educação está no significado do caminho que se percorre para realizar as abstrações. Devemos nos manter atentos não somente aos estádios de desenvolvimento, mas também ao processo de equilíbrio, para qualificá-lo e torná-lo fluido, porque para Piaget a educação é conduzir e construir o conhecimento.

Apresentada a síntese das categorias da Abstração Reflexionante, reconheceremos o processo que se dá com indissociáveis componentes: o reflexionamento, ou seja, uma projeção sobre um patamar superior dos elementos que foram abstraídos de um patamar inferior, tal como ocorre na transição de um estádio do desenvolvimento para o outro; e a reflexão como ação endógena capaz de reorganizar-se e reconstruir-se a partir dos elementos que foram transferidos para outro patamar.

A Abstração Reflexionante é uma constante fonte de criação de novidades, pois na espiral do conhecimento, que tende a alargar na medida em que ganha altura em função de engendrar consecutivas reflexões sobre cada movimento de reflexionamento, Piaget apresenta a evolução das abstrações em dez diferentes passos que iniciam numa primeira etapa de diferenciação dos esquemas, busca novas coordenações, estabelece a noção de ordem, realiza comparações, qualifica estruturas, generaliza negações e inversões, desenvolve a reversibilidade operatória, aprimora correlações e instiga a busca de razões para as coordenações.

Segundo Becker (2012, p. 148),

o processo de abstração, que é o mesmo que o processo de construção do conhecimento, dá-se por reflexionamento sobre um patamar superior daquilo que foi tirado de um patamar inferior; esse movimento de retirada, observável ou não, é complementado por uma reflexão ou ato mental de reflexão e reorganização sobre o patamar superior daquilo que foi assim transferido do interior.

Esse movimento constante de superação e construção só se desenvolve quando exploradas as trocas que o Sujeito mantém com o meio (Espaço Geográfico), de forma a contribuir com a sua criatividade.

A partir dos experimentos apresentados, concluímos provisoriamente que a experiência se faz fundamental para a realização e a leitura das abstrações, pois ela revela a teoria de Piaget como um “programa” de conhecimento.

Além de mostrar a fragilidade no processo de ensino-aprendizagem do nosso dia, nos aponta a necessidade da potencializ(ação) do ensino.

A pesquisa científica e a investigação nos remete, enquanto Sujeitos professores, a realizar abstrações que nos levem à denominada Tomada de Consciência, capaz de criar minuciosas reflexões sobre a prática docente.

Os estádios do conhecimento cognitivo

Os estádios do desenvolvimento cognitivo foram fruto de várias e exaustivas pesquisas. Elas foram confrontadas com muitas outras realizadas em diferentes países, mas que comprovaram as constatações de Piaget. É bom frisar que tais pesquisas encontraram diferenças na cronologia dos estádios, mas não na ordem de sucessão. Cada estágio corresponde a um período de formação e um período de aquisição, e as estruturas precedentes a ele passam a fazer parte das estruturas posteriores.

O epistemólogo distingue quatro estádios para o desenvolvimento cognitivo, desde o nascimento até o pensamento adulto.

O que tais estádios mudaram depois de Piaget?

O estágio sensório-motor

Corresponde às atividades que a criança desenvolve desde o nascer até a idade de dois anos ou menos. O estágio sensório-motor é constituído por sensações (sensório) e por movimentos (motor). No início do estágio, até mais ou menos um mês de idade, os comportamentos da criança estão determinados hereditariamente e apresentam-se sob a forma de esquemas reflexos. É a partir de aplicações desses reflexos sobre os objetos de seu meio que a criança vai se diferenciando do mundo. Nesse estágio, é fundamental a construção da noção do objeto permanente, ou, melhor, ela passa a admitir os objetos sem eles estarem presentes. Pode-se dizer que é nesse momento que ocorre o nascimento da inteligência, pois somente com o objeto permanente serão possíveis um pensamento e uma inteligência.

Paralelamente à construção da inteligência, Piaget avalia a construção do mundo pela criança a partir deste estágio, em função das categorias objeto, espaço, tempo e causalidade.

Para o epistemólogo, é fundamental entender como a criança constrói a categoria espaço. A coordenação sucessiva das ações vividas possibilita à criança conceber espaços individuais e separados do início do seu desenvolvimento como único espaço (sincrético), no qual se desloca como os objetos, considerando a si mesmo como um objeto, embora diferente dos demais.

Piaget, conclui, a partir dos estudos desse estágio, ser possível haver pensamento sem haver linguagem (diferente de Vigotsky).

O estágio pré-operatório

Este estágio é a preparação para as operações lógicas matemáticas, indo dos dois aos sete anos, mais ou menos. O que é fundamental para este estágio é a **questão simbólica**. Ela significa a capacidade da criança em diferenciar o significado do significante. Explicando melhor, um brinquedo é uma coisa e a coisa é o significado. O desenho do brinquedo, ou pronunciar o vocabulário brinquedo, é o significante que representa a coisa brinquedo e que não é brinquedo. A criança pode brincar com uma caixa de papelão e fazer de conta que é um carrinho de brinquedo (brinquedo simbólico).

A fala é a manifestação mais clara da função simbólica e, para Piaget, a linguagem é posterior ao pensamento. Outra característica deste estágio é a ausência da conservação, a irreversibilidade de pensamento e a existência do egocentrismo dito primitivo. Quanto à conservação, pode-se explicar com o seguinte exemplo: mostra-se à criança uma quantidade de água num copo. Após, transfere-se para outro copo de mesmo volume, porém mais alto e fino, a água do primeiro copo. A criança acreditará que a água e o volume se modificaram.

A irreversibilidade do pensamento é o fato de a criança só admitir um processo de pensamento. Ela não admite, quando ocorre um fenômeno, a possibilidade de retornar ao início da situação. Já o egocentrismo, que é uma característica marcante, não está ligado a problemas neurológicos, mas simplesmente é uma forma de se ver o mundo – sentindo-se a criança o centro dele. A visão egocêntrica da criança se faz perceber nas relações espaciais, através da dificuldade que ela tem de descentrar para perceber o mundo. Portanto, são fundamentais exercícios que possibilitem a internalização das relações espaciais, a partir do movimento e do lúdico. Aqui, ela trabalha com o espaço vivido, daí a importância de exercícios rítmicos e psicomotores, sempre problematizados para que explore e construa com o próprio corpo as dimensões espaciais básicas. Com isso, a criança sente-se segura para descentralizar e passar a operar no nível do espaço percebido.

O estágio operatório-concreto

Vai dos 7 aos 12 anos de idade mais ou menos. O período operatório concreto, como já diz, é o das operações lógico-concretas e “*inicia*” quando a criança começa a trocar o centro do pensamento, surgindo o raciocínio lógico que irá se sobrepor à percepção e à intuição. O pensamento reversível passa a ocorrer e é fundamental para a capacidade operatória.

A criança não deixa de ser totalmente egocêntrica e ainda está fincada no real. Portanto, nos primeiros anos escolares é fundamental trabalharmos no nível de situações concretas. O professor não deve esquecer que as crianças

estão construindo as operações concretas, necessitando trabalhar com o real, com o concreto e com exemplos de/na vida.

O espaço percebido já é admitido e a criança passa a operar relações em espaços que não precisam mais ser experimentados fisicamente. É importante que o professor considere o fato de que a criança tem dificuldades em aplicar a sua lógica em situações referentes ao espaço percebido, como por exemplo o trabalho com o tema Município. Ela não experimentou fisicamente toda a área e as relações que compreendem o município onde ela vive. O seu pensamento está muito ligado ao concreto e à percepção, embora não seja mais dominado pela percepção e pelo vivido.

O estágio operatório-formal

Nesse estágio, há a diferenciação entre o sujeito e o objeto. Inicia pelos doze anos de idade, quando o Sujeito já pode operar sem, necessariamente, recorrer ao real ou a sua representação. As operações formais devem estar construídas pelos 15 anos de idade. O professor deve considerar que uma adolescente na fase das operações formais ainda não opera seu pensamento como um adulto. Segundo “no início o uso da lógica é egocêntrico (o que é?), no sentido de que usar a lógica o adolescente tende a utilizá-la como único critério para o que é bom, certo, moral e assim por diante. Ele tenta reduzir o mundo ao que é lógico”. Com tal pensamento, tem-se a impressão de que os adolescentes são idealistas quanto ao seu pensamento. Piaget diz que no instante em que tal adolescente enfrenta o mundo real, esse idealismo mudará. Ele afirma que o falso idealismo é normal e antecede o pensamento adulto, realista.

Com o estágio operatório formal, o adolescente passa a compreender o espaço concebido, sendo possível realizar operações no nível espacial entre elementos apenas representados e/ou contextualizados, como por exemplo uma área mostrada em um mapa.

Piaget não afirmou ser o estágio operatório formal o último. Hoje, há muitos questionamentos sobre o ser humano desenvolver uma lógica mais complexa que a formal. Quem sabe, lógica metaformal!

O que mudou depois de Piaget?

A Epistemologia Genética está essencialmente baseada na inteligência e na construção do conhecimento e visa responder não só como os Sujeitos escolares, sozinhos ou em conjunto, aprendem, mas também por quais processos e por que etapas eles conseguem fazer isso. A atual neurociência cognitiva nos permite atualizar a Epistemologia Genética de Jean Piaget na compreensão do desenvolvimento humano.

Piaget desenvolve uma síntese das teorias então existentes sobre a construção do conhecimento. Ele não acreditava que o conhecimento esteja inerente ao próprio Sujeito, como postula o apriorismo, nem que o conhecimento provenha totalmente das observações do meio que o cerca, como apresenta o empirismo. Para ele, o conhecimento é construído a partir de uma interação do sujeito com seu objeto (espaço de interação e/ou algo a ser aprendido), a partir de estruturas existentes. Assim, a aquisição de conhecimento e reconhecimento depende tanto das estruturas cognitivas do Sujeito, como de sua relação com os objetos.

Parece ser possível estabelecer relações entre a teoria de Piaget, principalmente sobre os temas que envolvem a Tomada de Consciência, com os estudos do neurocientista António Damasio sobre o cérebro, o sistema nervoso e a consciência. Revendo a noção de Tomada de Consciência por Piaget, é possível relacionar com as obras de Damasio *E o cérebro criou o homem* (2011) e *O mistério da consciência* (2001). De início, vale destacarmos que as duas teorias/estudos, têm em comum um ponto culminante, seja na Tomada de Consciência para Piaget, seja no *Self*-autobiográfico para Damásio (que apresentará a consciência como o objeto de estudos das Neurociências): o desenvolvimento da construção do conhecimento.

Para tanto, parece ser importante, neste momento, apresentarmos alguns paralelos conceituais:

A Tomada de Consciência

Acontece quando o Sujeito se constitui (e transforma-se) pelo que retira das coordenações de suas próprias ações; ao apropriar-se de suas ações e mecanismos internos, ele constitui a sua subjetividade.

A tomada de consciência é, pois, apreensão dos mecanismos da própria ação... um Sujeito pode agir sobre o meio algum objeto, algum conteúdo, sobre as próprias ações, interagindo com outro Sujeito e, ao fazer isso, ele tem condições de voltar-se sobre si mesmo e aprender o que fez os mecanismos do eu fazer (BECKER, 2001, p. 40).

Quando as abstrações do Sujeito se tornam conscientes como resultado de um processo de reflexão sobre as reflexões, ele é acompanhado de uma Tomada de Consciência, pois o processo de desenvolvimento intelectual é formalizado, possibilitando, assim, que ele compreenda o que faz e conceitue a sua ação tornando-a mais relevante do que era inicialmente.

A Homeostase (Damasio) & a Equilibração (Piaget)

Para conhecer os novos domínios dos sentimentos, Damásio apresentou o processo de homeostase. Biologicamente, essa propriedade de regulação da vida está relacionada ao metabolismo, à obtenção de energia, à manutenção da integridade do corpo para assegurar a continuidade da espécie e a regulação social. É compreendida como uma função biológica, pois entra na lista dos recursos necessários, sem os quais a vida não teria continuidade. Para Damásio (2011, p. 61), “a vida requer que o corpo mantenha a todo custo um conjunto de faixas de parâmetros para dezenas de componentes em seu interior dinâmico”.

A homeostase ocorre através de ações que resolvem problemas complexos. Mediante programas que são inatos, instintivos, eles podem ser desencadeados por meio da aprendizagem (com incentivos, reforços e condicionamentos). Dentre uma variedade de ações, Damásio destaca aspectos emocionais, que envolvem: desgosto, medo, raiva, tristeza, alegria, entre outros, que ocorrem predominantemente em contextos de relações sociais que compreendem o Espaço Geográfico.

Somente o desenvolvimento mais complexo do cérebro parece permitir a existência dessas emoções. Ainda que existam precursores das emoções observáveis em outros animais, elas são uma propriedade inerente aos seres humanos. Os animais observam as estrelas, mas acreditamos, neste momento, que não sonham em viver em seus sistemas planetários.

Na homeostase, determinada emoção desencadeia uma série de ações. No caso do medo, há ações preparatórias (no coração, nos pulmões, nas vísceras, secreção de cortisol), comportamentos específicos (como paralisia), comportamentos de atenção (saliência do objeto causador do medo) e outras estratégias cognitivas específicas. Essa série de ações começa no cérebro em relação e em reação a determinado acontecimento e se instaura no corpo provocando reações/interações..

Já a Equilibração para Piaget é o resultado de tendências fundamentais de todo sistema cognitivo, desde os esquemas de inteligência prática até as estruturas lógicas: de se alimentar (assimilação) e de modificar-se para acomodar-se aos elementos assimilados (acomodação). Há um estabelecimento de equilíbrio progressivo entre a tendência assimiladora e a acomodadora. Conforme Montangero (1998, p. 158):

Em resumo, o conceito de equilíbrio representa a síntese de aspectos principais que Piaget procura sublinhar no conhecimento: de um lado, o enraizamento biológico, já que se trata de um processo próprio ao ser vivo. Já em ação no plano do organismo, de outro lado o aspecto de coerência lógica graças à superação das contradições.

A noção de equilíbrio parece ilustrar e sustentar as perspectivas piagetianas fundamentais, principalmente o processo de construção de conhecimento, atribuindo uma função estruturante às atividades do Sujeito, tal como a homeostase, em outra escala, que se instalou em organismos que pertencem à rede de genes responsáveis pela estruturação do conhecimento.

Mapas e Imagens

O termo “mapa”, para Damásio, é aplicado a todos esses padrões representativos, alguns dos quais são toscos, enquanto outros são refinados; uns são concretos; outros, abstratos. Esses mapas são vivenciados como imagens em nossa mente, e o termo “imagem” refere-se não só às imagens do tipo visual, mas também às originadas de um dos nossos sentidos, por exemplo as auditivas, as viscerais, as táteis. Em Piaget, podemos relacionar os mapas e imagens às Abstrações Empíricas e Pseudoempíricas.

A Consciência

Trata-se de um estado mental – “se não há mente, não há consciência” (DAMÁSIO, 2011. p. 65). A consciência, segundo Damásio (2011), é um estado mental específico, enriquecido por uma sensação do organismo específico no qual a mente atua; e o estado mental inclui o conhecimento que situa essa existência: o conhecimento de que existem objetos e eventos ao redor. Consciência é um estado mental em que existe o conhecimento da própria existência do mundo circundante e ao qual foi adicionado o processo do *self*.

A partir dos conceitos revisitados nas obras de Piaget e Damásio, compreendemos até este momento a aproximação, se não se tratar de uma complementação entre teorias. Ao mesmo tempo que a tecnologia responde a algumas perguntas com o avanço das pesquisas em neurociências, percebemos o quanto Piaget estava avançado com os seus trabalhos.

Construções não tão finais...

Para a educação, entendemos que o construtivismo pode ser compreendido como uma forma teórica ampla capaz de reunir várias tendências contemporâneas sobre a forma como os Sujeitos desenvolvem suas inteligências.

A relação estabelecida entre o construtivismo, as neurociências e o processo de construção de conhecimento apresentado por Piaget se dá pela ponte da Epistemologia Genética e nos permite refletir sobre o modelo escolar e sobre as práticas pedagógicas com as quais se trabalha em diversos recortes espaciais de ensino, possibilitando aprimorá-las.

A partir de tal reflexão é possível compreender o quanto as nossas emoções e os nossos sentimentos – que são inerentes ao desenvolvimento humano – contribuem para interpretarmos melhor a complexidade da vida. É nessa complexa metalinguagem que aguçamos a nossa interpretação do Espaço

Geográfico, percebendo como a Geografia também está presente nos processos construtivistas (interacionistas), oportunizando assim nos tornarmos professores melhores.

Para não concluir, o construtivismo se revela como uma forma de engendrar o conhecimento na sua origem e em seu desenvolvimento, e, por indução, traz um olhar diferenciado na interpretação das ações humanas e suas nas relações com o espaço.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Lisboa: Edições 70, 1984.
- BECKER, Fernando; MARQUES, T. B. I. Aprendizagem humana: processo de construção. **Pátio – Revista Pedagógica**, Porto Alegre-RS, v. IV, n. 15, p. 58-61, 2001.
- BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **A teoria construtivista...** O construir a Geografia. In: Boletim Gaúcho de Geografia. Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre: Porto Alegre-RS – Brasil – 1973/1973/91 – 1992 (19).
- COLLARES, Darli. **Epistemologia genética e pesquisa docente**: estudo das ações no contexto escolar. 2001. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- DAMÁSIO, António R. **E o cérebro criou o homem**. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. **Estádios do desenvolvimento**. In: BECKER, Fernando. Educação e construção do conhecimento. 2. ed. revista e ampliada. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 153-164.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MONTANGERO, J.; NAVILLE, D. M. **Piaget ou a inteligência em evolução**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- PIAGET, Jean. **Abstração reflexionante**: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- WADSWORTH, Barry. **Jean Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau**. São Paulo: Pioneira, 1984.

8

“Nossos ídolos ainda são os mesmos...”? Entre narrativas (auto)biográficas de professores formadores e Geo(grafias) ressignificadas

**“Are our idols still the same ..” ?:
Between (self)biographical narratives
of teacher educators and re-signified
Geo(graphies)**

***Victória Sabbado Menezes;
Roselane Zordan Costella***

Resumo

O texto analisa como as memórias de professores da Licenciatura em Geografia constroem suas identidades docentes e influenciam na formação dos licenciandos. Adotou-se o método (auto)biográfico, a metodologia das Histórias de vida e as fontes das narrativas (auto)biográficas docentes, além de grupos focais com licenciandos em Geografia de uma universidade federal do Estado do Rio Grande do Sul. Constatou-se a predominância das memórias da trajetória de escolarização (ensino tradicional) e a presença de memórias e/ou contramemórias como fontes de orientação do fazer pedagógico. Verificou-se as potencialidades do método (auto)biográfico para a ressignificação de três (Geo)grafias: primeira Geografia, Geografia acadêmica e Geografia escolar.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Formação de professores. Memórias. Narrativas (auto)biográficas.

Abstract

The text analyzes how the memories of teachers of the Degree in Geography build their teaching identities and influence the training of undergraduate students. The (self)biographical method, the methodology of life histories, and the sources of the (self)biographical narratives were also adopted, in addition to focus groups with the undergraduate students of Geography from

a Federal University in the state of Rio Grande do Sul. The predominance of memories of the education trajectory (traditional teaching) as well as the presence of memories and/or counter-memories as sources of guidance in pedagogical practice was noticed. The potentialities of the (self)biographical method were verified for the re-signification of three (Geo)graphies: first Geography, Academic Geography, and School Geography.

Keywords: Geography teaching. Teacher training. Memoirs. (Self)biographical narratives.

A partir da canção *Como nossos pais*, do cantor e compositor Belchior (1976), dá-se início à problematização deste texto. Na letra da respectiva música há um trecho o qual transformo em interrogação: “Nossos ídolos ainda são os mesmos”? Estou me referindo à docência, mas, principalmente, à docência em Geografia, nosso foco de interesse. Nossos ídolos professores são os mesmos? Os mesmos de anos atrás, de quando éramos alunos na escola ou na universidade? Quem são os ídolos a partir dos quais buscamos nos inspirar na nossa atuação profissional? Sejam os mesmos ídolos professores da nossa trajetória de escolarização e/ou de formação acadêmica ou não, pode-se afirmar que nosso eu pessoal e eu profissional não estão isolados do mundo, mas trazem marcas de vivências decorrentes do caminhar existencial.

Nesse sentido, nos constituímos enquanto pessoas e profissionais por meio do conjunto de memórias que, ao reunirmos ao longo do itinerário de vida, compõe quem somos, como pensamos ser e o que pretendemos nos tornar. Desvendar o baú de nossas memórias representa, portanto, um caminho que vai ao encontro de possíveis fontes dos nossos modos de ser, estar e fazer na vida e na profissão. Desse modo, este texto tem o intuito de analisar como as memórias de ensino de professores da licenciatura em Geografia influenciam a sua identidade docente e a formação dos licenciandos, futuros professores do ensino básico.

Busca-se descobrir os conhecimentos que o olhar analítico e interpretativo sobre as memórias dos professores formadores pode proporcionar a fim de auxiliar na compreensão do processo de construção da professoralidade em Geografia. Dessa maneira, as memórias de ensino desses professores constituem o eixo central de investigação e são concebidas como uma das fontes dos saberes docentes. Cabe salientar que uma pesquisa voltada às memórias docentes exige outra perspectiva para a formação de professores. Por isso, realiza-se uma aproximação com o campo da pesquisa (auto)biográfica, o qual compreende que a formação do sujeito se desenvolve ao longo de sua história de vida por meio dos seus diferentes percursos formativos.

Tem-se a pretensão de pensar, de maneira mais ampla, em como as narrativas (auto)biográficas de professores formadores podem colaborar para a instauração de (Geo)grafias ressignificadas. Estas são aqui entendidas como a primeira Geografia (grafia de si, existência), a Geografia acadêmica e a Geografia escolar. Ou seja, visa-se, por meio da abordagem (auto)biográfica, propor trilhas comprometidas com outros sentidos e significados a serem conferidos às três (Geo)grafias. Sentidos e significados estes marcados, essencialmente, por seu caráter político, emancipatório e humanizador.

O método (auto)biográfico: um método de vida

A abordagem (auto)biográfica que baliza esta escrita não é tão recente no campo das Ciências Humanas e Sociais, oriunda da metade do século XX, a partir de sua origem militante de dar voz aos silenciados e luz às suas trajetórias de vida. No campo da Educação, tal perspectiva se fortalece a partir dos anos 1980 ao engendrar o que se pode denominar de uma epistemologia da formação. Isso porque a formação do sujeito e, sobretudo, a formação de professores é concebida por um ângulo que deixa de pensar o “formar” para pensar no “formar-se”. Nóvoa e Finger (2014, p. 22) esclarecem:

Enquanto instrumento de investigação-formação, o método biográfico permite considerar um conjunto alargado de elementos formadores, normalmente negligenciados pelas abordagens clássicas, e, sobretudo, possibilita que cada indivíduo compreenda a forma como se apropriou desses elementos formadores. O método biográfico permite que cada pessoa identifique na sua própria história de vida aquilo que foi realmente formador.

A formação do sujeito é concebida como um processo em permanente construção que ocorre nos mais diversos espaços ao longo do tempo de vida. Dessa forma, o método (auto)biográfico torna-se um método de vida na medida em que se interessa pelas histórias de vida dos sujeitos que, ao narrarem, lançam o olhar para si a fim de enxergar as possibilidades formativas de suas experiências. Um método de vida porque tem como centro as vidas contadas. Por conseguinte, foge-se da racionalidade pura, de uma racionalidade técnica, pois se considera que razão e emoção estão implicadas nos princípios que embasam esse método. Vale salientar que, na linha de pesquisa em Ensino de Geografia, tal método é ainda mais raro e incipiente nos trabalhos científicos. Logo, por esse motivo, o presente texto já emerge como um contributo teórico-metodológico para o campo do Ensino de Geografia e Formação de professores ao visar o fortalecimento desta outra epistemologia da formação que se distingue da hegemonicamente estabelecida no ambiente acadêmico.

Amparada no método (auto)biográfico, a pesquisa adotou a metodologia das histórias de vida e as fontes das narrativas (auto)biográficas. Oito

professores da licenciatura em Geografia de uma universidade federal do Estado do Rio Grande do Sul elaboraram sua narrativa (auto)biográfica no ano de 2019. Foi marcada uma entrevista narrativa com esses sujeitos para um encontro presencial, tendo em vista que se tratava de um contexto anterior à pandemia do coronavírus. O critério de seleção destes professores foi proposital: convidamos aqueles que ministram as disciplinas específicas do curso e que não trabalham com as disciplinas de ensino de Geografia. Teve-se intuito de conhecer como esses professores, que não se dedicam à pesquisa em Ensino de Geografia, pensam a formação docente, o ensino e a Geografia escolar, isto é, analisar as narrativas de professores que, mesmo distantes do ensino de Geografia em suas atividades de pesquisa, são professores da licenciatura e estão comprometidos com a formação de futuros professores. Além disso, optou-se por estes também pelo fato de a pesquisadora não os conhecer, tampouco ter sido sua aluna.

Os professores da licenciatura em Geografia, sujeitos da pesquisa, compõem um grupo particular. São oito professores(as), a maioria de classe média baixa, professores não jovens em idade, experientes profissionalmente, a maioria com mais tempo de docência no ensino superior do que no ensino básico. Grande parte tem em comum a realização da graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs) e entre o final da década de 1970 e o final da década de 1980, o que evidencia terem participado de um contexto social semelhante durante sua formação inicial. Trata-se de um grupo, indubitavelmente, qualificado e, inclusive, com nomes reconhecidos em suas subáreas de trabalho. Apresentam uma carreira longa (com exceção de Eliane), e todos se mostraram satisfeitos com a profissão docente, pois, inclusive, muitos já poderiam estar aposentados.

Para garantir o anonimato e também evitar a estratégia impessoal de numerá-los (P1, P2, P3,...), foram criados nomes para os sujeitos professores. Esses nomes propostos não foram aleatórios, mas fazem referência a escritoras e escritores que a pesquisadora admira. Dos oito professores, há quatro homens e quatro mulheres. São elas: Simone (de Beauvoir), Cora (Coralina), Carolina (Maria de Jesus) e Eliane (Brum). São eles: Fernando (Pessoa), Pablo (Neruda), Eduardo (Galeano) e Mia (Couto).

As narrativas (auto)biográficas desses professores foram organizadas, inclusive para a sua análise, em três eixos: Histórias de vida, Memórias de ensino e Formação-profissão. O primeiro eixo solicita uma apresentação geral do sujeito, um relato de sua história de vida que, no geral, ocorreu de forma breve entre os narradores. O segundo eixo visa adentrar uma questão mais específica de interesse da pesquisa que corresponde às memórias de ensino na escola e na universidade. Assim, enquanto o primeiro eixo pensou de forma mais geral sobre si mesmo, sua trajetória, o segundo eixo pensa de forma mais

objetiva o passado referente às memórias do espaço escolar e universitário. Já o terceiro eixo, direcionado à atuação profissional, tem o intuito de pensar o presente de modo a ressignificar o passado relatado tanto no primeiro quanto no segundo eixo.

Nesse sentido, as narrativas (auto)biográficas são entendidas como um dispositivo formativo que possibilita contar sua vida, tornando-se sujeito autor, ator e protagonista de sua história. Bolívar (2011, p. 12) concorda ao afirmar que “una cosa es la vida vivida y otra hacer de la vida una historia, lo que exige un esfuerzo reflexivo para encontrar una trama, argumento o sentido que relacionen y enlacen las diversas experiencias”. De acordo com o autor, fazer da vida uma história pressupõe a construção de uma teia que estabeleça uma ligação entre os diferentes acontecimentos vividos, de modo que dê certa unidade à narrativa. Além disso, a vida contada ou transformada em uma história implica a autointerpretação do sujeito sobre sua própria vida que é narrada mediante uma linguagem que produz significado às experiências lembradas e articuladas na trama discursiva.

No que tange ao método de análise das narrativas (auto)biográficas dos professores, empregou-se a proposta de compreensão cênica de Santamarina e Marinas (1994, p. 272), a qual “se trata de interpretar las historias em los juegos y dimensiones de su entramado (contexto es lo que está tejido-con) pero también de la construcción del sujeto”. Há três planos de compreensão cênica: o contexto vivido no passado (memórias evocadas que expõem o contexto em que as experiências ocorreram), o contexto do presente (momento de ressignificação do vivido durante a produção narrativa) e o contexto da narrativa (momento de interação entre narrador e pesquisador). Cabe salientar que no contexto da narrativa se verifica o que os autores nomeiam de palavra dada e escuta. Logo, é a escuta que suscita a palavra dada, a partir da qual o narrador constrói sua história de vida. Portanto, a narrativa se constrói mediante a relação entre narrador e pesquisadora. Nessa relação há a partilha das memórias que são ressignificadas pelo primeiro, acompanhada de uma escuta atenta do segundo, de maneira que se provoca um movimento em que ambos exercem uma reflexividade sobre si, seja esta a partir de si mediada pelo outro ou a partir do outro.

Além disso, também realizou-se grupo focal com os licenciandos em Geografia, alunos desses professores, um total de dezesseis acadêmicos divididos em dois grupos focais, sendo um realizado no final de 2018 e outro no final de 2019. O grupo focal buscou identificar os anseios, as angústias, os desejos e as aspirações dos futuros professores de Geografia. Segundo definição de Yin (2016, p. 148), “os grupos são ‘focados’ porque você reuniu indivíduos que anteriormente tiveram alguma experiência comum, ou presumivelmente compartilham algumas opiniões comuns”. Assim, pretendeu-se levantar

questões no grupo que problematizasse a formação inicial desses sujeitos, isto é, refletir sobre as fragilidades do curso, as potencialidades, a relação universidade-escola e a construção da identidade docente. Mediante o grupo focal, foi possível discutir acerca do papel e da importância da licenciatura na formação do sujeito professor, de modo a pensar a incidência e influência da formação inicial na constituição do ser docente.

É preciso enfatizar que a investigação proposta encontra-se num terceiro plano. Isso quer dizer que há o que foi narrado pelos sujeitos (primeiro plano), a leitura da transcrição da entrevista (segundo plano) e, enfim, a análise e interpretação das narrativas (auto)biográficas (terceiro plano). Dar significado para as narrativas no sentido de filtrar os aspectos concernentes ao processo de constituição do ser professor formador em Geografia é o que rege o caminho metodológico adotado. Por isso, desenvolveu-se a entrevista narrativa com os professores e o grupo focal com os acadêmicos a fim de se estabelecer essa triangulação entre diferentes fontes com vistas a compor um material que, integrado à pesquisa teórica, foi problematizado e refletido com o intento de promover uma discussão acerca da proposta de pesquisa.

O que nos dizem de si os professores em suas narrativas (auto)biográficas?

Parte-se da premissa de que a narrativa (auto)biográfica apresenta caráter eminentemente político, uma vez que pode ser entendida como uma via de acesso à memória e identidade do sujeito, o que implica a possibilidade de o mesmo tomar consciência de sua historicidade e de seus itinerários. Nessa linha de pensamento, Passeggi, Abrahão e Delory-Momberger (2012, p. 29) salientam que perder “ou sofrer a interdição da memória é como levar na amplidão abissal do não-ser. Queiramos ou não, poder reabrir o passado e inventar o porvir, pela mediação da palavra, constituem a inefável condição biográfica do humano”. Biografar consiste em reafirmar o direito de ser, tomar posição no mundo.

Biografar também é geografar, isto é, grafar a terra, ocupar seu espaço. A trajetória existencial se constitui por meio da história e da Geografia do sujeito. Sua caminhada ao longo do tempo e nos mais diversos espaços influencia sua identidade e marca sua biografia. Os tempos e espaços vividos se mesclam e fornecem ao sujeito experiências que atuam nos seus modos de ser-estar no/com o mundo. Vida, memória e identidade estão mutuamente implicadas, assim como existenciar, geografar e biografar. Esses dois tripés também se associam, pois *biografar* consiste na ação de expressar o que e como se *geografou* ao longo da *existência*, revelando uma história de *vida* que traduz as *memórias* significativas geradoras de *identidade*.

Voltamos a Belchior (1976): “Nossos ídolos ainda são os mesmos”? O que é transmitido de geração para geração é marcado mais por permanências ou transformações? Nossas memórias de escola carregam nossos ídolos e estes ainda são os mesmos? Isto é, as mesmas práticas, o mesmo modelo de ensino, as mesmas concepções epistemológicas e pedagógicas? Afinal, quais ídolos nossas memórias revelam e como estes interferem na nossa maneira de pensar e fazer a docência em Geografia? Em se tratando de professores formadores, quais os efeitos dessas memórias nas práticas pedagógicas desenvolvidas na licenciatura em Geografia? Conforme argumenta Kaercher (2014, p. 38), “desde o papel de alunos vamos construindo modelos do que venha a ser um professor. Mesmo que essa construção se dê via acúmulo de experiências ‘negativas’, de ‘contraexemplos’, muito dificilmente nossos professores passam em branco”.

Assim, pretende-se identificar possíveis elementos que relacionam as memórias de ensino dos professores às suas maneiras de conceber e exercer a profissão docente. Pauta-se nos vestígios, isto é, nos rastros deixados pelas vivências significativas trazidas à tona pelo esforço de rememoração. Para Abrahão (2004, p. 202), “a pesquisa (auto)biográfica é uma forma de história auto-referente, portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela, para si, e se revela para os demais. Produzir pesquisa (auto)biográfica significa utilizar-se do exercício da memória como condição *sine qua non*”. Cabe salientar que as descobertas proporcionadas por esses vestígios de memórias ocorrem durante a produção da narrativa (auto)biográfica e envolve os narradores que refletem sobre o narrado e, por vezes, se espantam com as marcas que foram deixadas de sua trajetória de escolarização e de formação profissional. De forma semelhante, envolve a pesquisadora que tem o acesso a essas fontes que lhe fornecem achados sobre o processo de formação docente na medida em que intenta tecer relações entre as memórias e a identidade docente a partir de análises interpretativas orientadas pelo referencial teórico. Assim, as memórias de ensino concebidas enquanto vestígios são ressignificadas pelos professores em sua narrativa, passam por outra ressignificação devido à interpretação da pesquisadora e encaminham possibilidades múltiplas para mobilizar o pensar e o refletir de eventuais leitores.

O enfoque aqui são as memórias de ensino dos professores da licenciatura em Geografia. No entanto, cabe esclarecer que estas foram compreendidas com base no conceito de metamemória de Candau (2016). Esse conceito refere-se às representações que o sujeito elabora sobre suas próprias memórias. Logo, se as narrativas (auto)biográficas não expressam as memórias dos acontecimentos de maneira fiel ao ocorrido, visto que são ressignificadas no tempo presente (durante a enunciação), é porque revelam metamemórias.

Para o autor, “a metamemória é, portanto, uma memória reivindicada, ostensiva” (CANDAUI, 2016, p. 23).

No que tange às memórias de escola, o professor Fernando salientou a pouca importância que a instituição escolar possuía em sua vida: “O que a escola trouxe para mim? O ensino formal e a iniciação ao inglês que foi muito importante, isso sim. Mas a escola como provocadora de análise da realidade, de zero a dez, a nota é zero”. Diferentemente de Fernando, o professor Pablo evocou uma memória positiva de um professor de História da escola e as marcas deste nos seus interesses futuros: “Sempre tive (interesse), tanto da Geografia como da História. Hoje a minha grande área de interesse, e às vezes funciona até como *hobby*, é entender a história ambiental”. Desse modo, seu gosto pela Geografia e pela História (com destaque para a influência do professor marcante) é oriundo de sua trajetória de escolarização e foi alimentado ao longo do tempo, o que resultou no seu foco de interesse na carreira docente.

Por sua vez, o professor Eduardo revelou memórias caracterizadas por uma forte dimensão emocional tanto em termos positivos quanto negativos, isto é, seja pelo apreço à escola, seja pela aversão a ela. Cabe esclarecer que a dimensão afetiva é inerente ao processo de rememoração, uma vez que os acontecimentos são lembrados à luz da emoção. Tal observação converge com as formulações de Delory-Momberger (2016, p. 52), a qual assevera:

Os documentos biográficos têm amplamente demonstrado: o que os adultos em formação se lembram da escola, o que eles sinalizam como sendo significativo para seus percursos de formação de seus períodos escolares, são, muito mais que os conteúdos de conhecimento, as experiências relacionais, afetivas, sociais, onde a escola representou para eles um campo em que a polaridade emocional marcou sua relação com a aprendizagem e o saber.

A professora Simone também expressou memórias afetivas, além de memórias de atividades e trabalhos realizados ao longo da trajetória de escolarização. Durante seu esforço rememorativo, chama atenção a afirmação de Simone: “Me lembro mais por escolas, não tanto pelos períodos”. Percebem-se os “lugares de memória”, como assinala Ricoeur (2007), nos quais as memórias narradas são acionadas através da recordação dos lugares em que ocorreram. Além disso, não privilegia o tempo cronológico, tendo em vista que “a construção da autonarração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo” (SOUZA, 2004, p. 411). Trata-se da ação do sujeito sobre sua história de vida, em que algumas memórias são selecionadas em detrimento de outras e expressam a consciência de si mediante um processo de ressignificação das experiências passadas no tempo presente.

A professora Cora contou as memórias que possuía de um professor de História, cujas aulas também lhe agradavam, pois: “Olha, eu gostava muito

dessas aulas em que a gente discutia as coisas, que a gente botava para discutir um tema. [...] Isso até hoje eu faço, até. [...] eu faço isso, inspirada nele, eu faço isso”. Neste momento da narrativa foi possível perceber pela sua expressão e seu ritmo de fala que Cora constatou a gênese de um de seus modos de ação pedagógica, algo até então não pensado se não fosse a produção de sua narrativa (auto)biográfica. A partir dessa percepção de si, Cora ainda relatou que este seu professor de História desenvolvia com sua turma uma atividade semelhante a um tribunal, em que uma questão problemática deveria ser debatida a partir de diferentes visões. Então, a professora citou exemplos de práticas que desenvolve com seus alunos que são inspiradas naquela atividade que seu professor de História da escola realizava. Em meio ao ato narrativo, Cora constatou como suas vivências escolares afetam de alguma forma quem é, o que e como faz em seu exercício docente, desenvolvendo o processo autorreflexivo. Denota-se a relevância da trajetória de escolarização nas representações e modelos construídos referentes ao ensino e à figura do professor.

O professor Mia, assim como Eduardo, Simone, Cora e Carolina, apontou memórias negativas do ensino universitário. Para ele, “parece que não foi difícil estudar Geografia. [...] Era só leitura, leitura e comentário”. Mia narrou memórias vinculadas ao ensino, isto é, ao fazer pedagógico de seus professores que, em sua maioria, era monótono e lhe causava desinteresse. Como será que Mia ressignificou essas memórias para a sua atuação profissional docente? De forma análoga ocorreu com as suas memórias de escola, de maneira que apenas apresentou um rememoração positiva quando destacou uma experiência com um professor do ensino básico que se dedicava à explicação de processos e não de conteúdos estanques. Algo que impressionou tanto Mia em sua trajetória de escolarização que carrega até hoje como princípio fundamental de sua concepção de conhecimento e de docência, qual seja: a leitura e análise dos fenômenos a partir dos processos que o envolvem, conforme observou-se em sua narrativa.

A professora Eliane explicitou memórias demasiado afetivas com a escola por diferentes motivos: seja por sua mãe ser professora e ter sido sua professora, seja pelo fato de ter morado na escola por um tempo depois que perdeu sua casa num temporal, ou ainda pela influência que sua tia exercia, a qual é fundadora do assentamento Annonni do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). Esses elementos contribuíram para a sua escolha pela profissão docente, pois segundo Eliane: “Então, a escola virou, além do cotidiano, a casa. Brincar com o quadro, fazer chamada. Aquela chamada que ela (mãe) descartava, porque errava. Eu brincava de professora. Sempre, a vida toda. Então, é com muita alegria a profissão”.

As memórias tanto de escola quanto de universidade da professora Carolina caracterizam-se por um aspecto peculiar de sua narrativa (auto)

biográfica: a ênfase da influência do contexto social gerado pela ditadura militar em sua história de vida. De acordo com ela: “Tu imagina, eu terminei o ginásio em 1966. Então assim, no auge do período militar. Essas coisas assim são tudo muito sufocantes, nada se fazia”. A cobrança e repressão do contexto social se refletiram na personalidade cunhada por Carolina, a qual se configurava em uma aluna dedicada, estudiosa, responsável e perfeccionista, características estas que a professora trouxe ao longo de sua vida e assume no seu fazer profissional docente, como relatou na entrevista. Trata-se do processo identitário que é construído por intermédio das relações entre a história individual e a história social, de modo que não é possível compreender uma sem considerar a outra. Assim, verifica-se a partir de Carolina que as narrativas (auto)biográficas possibilitam “um mergulho, uma viagem em diferentes universos sociais, históricos e culturais, numa confluência de pessoas, lugares, acontecimentos, sentimentos – experiências que mediatizam o coletivo ao mais pessoal e o pessoal às tramas coletivas” (BRAGANÇA, 2012, p. 217).

As narrativas (auto)biográficas docentes revelaram uma série de memórias do espaço escolar e universitário e seu ensino que permitem a compreensão do imaginário que esse grupo de professores constrói acerca da docência em Geografia. Tendo em vista a dificuldade de trazer inúmeros excertos das entrevistas narrativas, as quais foram longas, busca-se aqui apresentar uma sistematização dos achados dessa pesquisa. De tal modo, o olhar analítico-interpretativo lançado para as narrativas (auto)biográficas criou dimensões a fim de clarificar como as memórias evocadas pelos sujeitos podem ser agrupadas e facilitar a compreensão do problema de pesquisa proposto.

No tocante às memórias de escola, indicou-se a existência de cinco dimensões: afetiva, formativa, professor-modelo, lugar e espaço. A dimensão afetiva corresponde às relações interpessoais na escola, às memórias repletas de um cunho emocional. A dimensão formativa é atribuída às memórias do ensino escolar, sobretudo dos aprendizados proporcionados nesse ambiente. A dimensão professor-modelo comporta os exemplos positivos e negativos de professores do ensino básico. A dimensão lugar, pautada nas formulações de Tuan (1980), caracteriza-se tanto pelo ângulo da topofilia (elo afetivo) quanto da topofobia (aversão) em relação à instituição escolar. Deve-se clarificar que aqui um ângulo não exclui o outro necessariamente, pois Eliane e Eduardo apresentaram tanto sentimentos topofílicos quanto topofóbicos pela escola, o que variava conforme o momento e o contexto em que se passaram os acontecimentos rememorados. A dimensão espaço diz respeito ao conjunto de relações sociais decorrentes das práticas espaciais dos sujeitos em interação na escola.

Na análise das memórias de universidade, as dimensões afetiva, formativa e professores-modelo também apareceram nas narrativas (auto)biográficas. Além destas, apontou-se a dimensão das práticas socioculturais. Esta

última refere-se às memórias de encontros com os colegas, eventos e atividades culturais ofertadas pela instituição universitária. As dimensões de lugar e espaço, identificadas nas memórias de escola, não foram observadas nas memórias de universidade, o que denota um vínculo menos intenso e significativo nesta, podendo estar associado ao tempo de vivência e à fase da vida, uma vez que a escola tem papel central na rotina da criança e do adolescente durante mais de uma década.

No que tange às memórias especificamente atreladas ao ensino escolar e universitário, observou-se que o ensino tradicional povoa os imaginários dos professores. As memórias de ensino escolar, além de atestar a predominância da corrente tradicional (ensino conteudista, pautado na transmissão e na memorização), também apresentaram metodologias de ensino (tanto tradicionais quanto metodologias que contribuía para um ensino construtivista). As memórias de ensino universitário abarcaram quatro dimensões: ensino tradicional (tanto no que diz respeito à Geografia quanto à Educação), esquecimentos (inclui tanto a ausência de memórias ou memórias negativas que se pretende esquecer), recursos pedagógicos e desconstrução de ideias (a licenciatura provocou o questionamento sobre o ensino mecânico e instigou a criação).

Os acadêmicos, os quais são da mesma universidade e curso dos professores da pesquisa e, portanto, alunos destes, também foram questionados nos grupos focais sobre suas percepções acerca da formação inicial e de sua constituição docente. Estes expuseram que há uma hegemonia das práticas tradicionais de ensino no curso, principalmente nas disciplinas específicas da área da Geografia Física. Atribuem ao fato de terem professores de uma geração antiga, de alguns serem bacharéis e não possuírem formação em licenciatura, além da valorização que grande parte do corpo docente concede ao bacharelado em detrimento da licenciatura.

Chamou a atenção a fala recorrente dos acadêmicos acerca da falta de didática de professores das disciplinas específicas da Geografia, o que consideraram preocupante em função de estarem em um curso de formação de professores, sobre o qual têm a expectativa de aprenderem a ensinar, para além de aprenderem Geografia. O diálogo com e entre os acadêmicos ressaltou a predominância do modelo pedagógico tradicional no espaço acadêmico, o que não representa uma revelação surpreendente, visto que é o caminho natural a ser seguido pelos professores formadores, pois está vivo no imaginário coletivo. Tal modelo esteve presente durante a trajetória formativa desses professores, de modo que faz parte de seu histórico e de seu cotidiano. Se para muitos a pós-graduação é entendida como lócus de formação de professores universitários, não se pode esquecer que esta é centrada na pesquisa. Logo, a reprodução desse modelo no fazer pedagógico de professores formadores

é compreensível, pois não vivenciaram experiências e/ou cursos para serem professores universitários e formadores de professores.

Se tal constatação é simples, o mesmo não se aplica para a resolução do obstáculo epistemológico que se impõe. Desse modo, investigar as práticas pedagógicas de professores da licenciatura em Geografia se justifica pela possibilidade de compreender não somente como ensinam, mas também como aprendem a ensinar. Como as memórias de ensino influenciam nesse aprender a docência? As narrativas (auto)biográficas constituem um caminho profícuo para desvendar essa problemática, tendo em vista o mergulho que viabiliza na seara das memórias.

Os grupos focais foram claros em afirmar que a atuação dos seus professores influencia sim na sua formação, seja pelas potencialidades, seja pelas fragilidades. As potencialidades estão ligadas, principalmente, à base teórica relativa aos conhecimentos específicos da Geografia, pois os acadêmicos reconheceram que possuem professores que são destaques em suas respectivas áreas. Já as fragilidades dizem respeito à falta de didática e/ou pouca preocupação com a dimensão pedagógica das práticas de ensino dos professores formadores. Para os acadêmicos, pensar o ensino dos conteúdos específicos da Geografia na escola não está entre as prioridades de grande parte dos seus professores.

Em relação às mudanças na licenciatura e à noção de bom professor formador, houve disparidades entre as visões de professores e acadêmicos. Nessa questão, dois pontos tiveram realce: três professores consideraram fundamental a inserção de novas tecnologias na formação inicial, o que não foi apontado por nenhum dos acadêmicos; e a principal demanda dos alunos, a necessidade de articulação da dimensão pedagógica e social à dimensão técnica das disciplinas específicas, não foi destacada pelos professores. Nota-se aqui um descompasso entre as ideias que cada grupo de sujeitos da pesquisa apresenta como indispensáveis à licenciatura em Geografia. Assim, depreende-se que o curso de formação de professores carece de maior aproximação e diálogo entre os sujeitos que fazem parte.

Deve-se assinalar que, mesmo se o ensino tradicional compuser a memória coletiva desse grupo de professores tanto no que diz respeito ao ensino escolar quanto acadêmico, criando e fortalecendo o imaginário sobre a docência, haverá aqueles que não visam à permanência da tradição pedagógica. Muitas narrativas elucidaram o objetivo de não reproduzir práticas tradicionais que discordam. Por conseguinte, reconheceu-se nas narrativas (auto)biográficas a presença de memórias e contramemórias. As primeiras correspondem às memórias-exemplo, as quais são consideradas positivas pelos professores no sentido de que buscam sua reprodução na atuação docente. Já as contramemórias consistem na desmistificação do imaginário da docência a partir da desconstrução e desnaturalização de crenças, imagens e representações

pertinentes à profissão. Conforme assevera Catani et al. acerca das contramemórias (1997, p. 22):

Ou seja, ao propor aos professores um trabalho de pesquisa e de reflexão a respeito de suas próprias histórias de vida e de formação intelectual, desenvolve-se um tipo de análise que não apenas ultrapassa os limites dos estudos centrados nas práticas docentes mais imediatas, mas os leva sobretudo a desenvolver um processo de desconstrução das imagens e estereótipos que se formaram sobre o profissional no decorrer da história. Ao colocar o professor no centro do processo, este trabalho exprime também o esforço de partilhar experiências e de criar uma nova cultura da formação de professores.

Tais contramemórias caminham em paralelo ao processo de autoformação do sujeito, tendo em vista que suas memórias são problematizadas. Destaca-se a postura reflexiva que os professores universitários apresentaram ao longo da construção de suas narrativas. Cada um a sua maneira e com o seu olhar guiado a partir de seus referenciais e de sua trajetória de vida identificou que há novas gerações de alunos ingressando na universidade, há novas demandas para o ensino de Geografia na escola e, por consequência, é necessário que haja mudanças na formação de professores. Assim, reforça-se a relevância da ressignificação articulada das três (Geo)grafias: primeira Geografia, Geografia acadêmica e Geografia escolar. É consenso que as transformações sociopolíticas do contexto hodierno afetam o campo da Educação e as instituições de ensino, o que exige uma revisão dos princípios, da estrutura e das práticas vigentes na licenciatura em Geografia. O que simboliza um ponto divergente entre os sujeitos refere-se às proposições e caminhos que cada um considera adequado a ser seguido para fomentar tal revisão.

É importante enfatizar que as narrativas (auto)biográficas docentes estão localizadas no tempo e no espaço. Nesse sentido, expressam a verdade do narrador no momento em que foram produzidas. Esse inacabamento é rico na medida em que abre um leque de possibilidades aos sujeitos, como por exemplo possibilitar um movimento de deseducação do professor. Conforme a concepção de Rego e Costella (2019, p. 13), este envolve um “movimento de superação de sua história (social) pessoal. [...] Essa deseducação de si terá sido feita por ele na rede de sua contínua des/re/educação de suas relações com os outros de sua existência”. Se toda a narrativa é inconclusa, a identidade docente do sujeito também é. Retomar, rever, ir e voltar, refazer, repetir, desfazer, construir, reconfigurar são passos que compõem os itinerários de vida, de formação e de profissão.

Considerações finais

Torna-se premente retomar o título deste capítulo e, por consequência, sua ideia central: “Nossos ídolos ainda são os mesmos” (BELCHIOR, 1976)?

Isto é, quem são as referências de figura docente para os sujeitos da pesquisa? Outros questionamentos também devem ser colocados: há permanências ou transformações nos modelos de ensino adotados ao longo das gerações? Como as memórias de ensino (escolar e universitário) dos sujeitos da pesquisa foram ressignificadas em sua prática profissional e manifestadas nas narrativas? Quais os efeitos dessa ressignificação de memórias na licenciatura em Geografia, onde tais professores lecionam?

Verificou-se que as memórias de escola dos professores abrangem cinco dimensões: afetiva, formativa, professores-modelo, lugar e espaço. Destaca-se que a maioria referiu-se aos seus professores-modelo como aqueles que desenvolveram práticas que os sujeitos consideraram interessantes e significativas para a sua aprendizagem, as quais se assentavam na discussão de ideias, na visão de processo e não de um ensino fragmentado e mecânico e no incentivo à criação em vez da repetição. Contudo, tais práticas não estão alinhadas com suas memórias de ensino escolar, as quais predominantemente caracterizaram-se por revelar um ensino tradicional, pautado na cópia, memorização, reprodução dos conteúdos, e desvinculado da realidade. Logo, isso demonstra que as memórias de escola positivas dos professores referentes ao ensino se aproximam da corrente construtivista, de maneira que o que rememoram de um ensino alinhado à epistemologia empirista é criticado e questionado, concebido como memórias negativas. Essa constatação permite considerar que as concepções de ensino inculcadas nas narrativas (auto)biográficas dos professores dizem respeito aos seus discursos e são fontes que conduzem às suas práticas pedagógicas, embora não signifique, necessariamente, que estas se concretizem em sua atuação profissional. Trata-se do plano da palavra dada, o que pode não se refletir no plano da ação.

Cabe ressaltar que, assim como as memórias do ensino escolar, as do ensino universitário também se relacionam a uma prática conservadora, pouco reflexiva e com rara presença de debates em sala de aula. Ainda que as memórias da universidade expostas pelos professores não tenham se limitado à dimensão formativa, pois também abrangem a dimensão afetiva, das práticas socioculturais e dos professores-modelo, pode-se identificar que a maioria dos sujeitos mencionou memórias negativas do ensino acadêmico. Nesse sentido, observou-se que os aspectos próprios do ensino tradicional compõem a memória coletiva desse grupo de professores.

Todavia, as narrativas (auto)biográficas evidenciaram o processo autor-reflexivo dos sujeitos por meio da ressignificação das memórias de ensino (escolar e universitário), o que para alguns revelou a contramemória. Pelas narrativas (auto)biográficas dos professores, o que preponderou foi a constatação de que seus ídolos não são os mesmos de gerações anteriores; seus discursos pedagógicos não visam às permanências da tradição pedagógica,

e a ressignificação das memórias foi realizada no sentido de não reproduzir em sua atuação profissional as práticas que condenaram de suas experiências como alunos. Estes apontamentos fornecem chaves interpretativas concernentes a como as memórias de ensino dos professores formadores da licenciatura em Geografia influenciam sua identidade docente em termos de discurso.

Outrossim, pode-se afirmar que há sim professores que dialogam com seu passado para orientar suas práticas docentes. Esse diálogo pode ser visualizado por meio das memórias que são resgatadas em suas narrativas referentes às trajetórias de escolarização e de formação acadêmica. Há aqueles que amam, há outros que lamentam esse passado, mas seja por meio de memórias ou contramemórias, o ponto em comum é que o passado se faz presente em sua atuação profissional. Mesmo que visem desenvolver práticas pedagógicas mais tradicionais, um ensino técnico ou práticas que se aproximam de uma linha construtivista ou até mesmo a intersecção de diferentes perspectivas, é inegável a presença do passado. Contudo, este é ressignificado pelos sujeitos. Cabe salientar ainda o peso que alguns professores conferem à experiência profissional como promotora de aprendizados acerca da docência. Além disso, notou-se a necessidade de um diálogo efetivo entre professores formadores e acadêmicos com vistas à qualificação da licenciatura em Geografia, tendo em vista que a principal demanda dos licenciandos (inserção da dimensão pedagógica nas disciplinas específicas da Geografia) não foi colocada no centro das preocupações dos professores.

Ademais, foram observadas as potencialidades das narrativas (auto)biográficas para fomentar (Geo)grafias ressignificadas. A ressignificação da primeira Geografia foi visível no decorrer de toda a produção narrativa e simbolizada textualmente por suas exclamações concernentes às descobertas e surpresas com a evocação de suas memórias e a ligação destas com a maneira como se posicionam e agem no mundo. As identidades foram reveladas e refletidas, de modo que atribuíram novos sentidos à existência, à sua primeira Geografia, à grafia de si. Ao promover a autorreflexão, as narrativas constituem um caminho possível para a revisão e transformação das práticas docentes. Vale fazer uma ressalva para esclarecer que o método não é por si só transformador, mas é sim instaurador de processos reflexivos, auto e heteroformativos.

As possíveis mudanças na formação de professores por meio da ressignificação da Geografia acadêmica podem gerar impactos na construção da Geografia escolar, visto que os licenciandos serão os professores que atuarão diretamente com o ensino de Geografia na escola. Logo, as três Geografias estão interligadas e seu processo de ressignificação perpassa a articulação entre as mesmas e deve contar com a ação dos professores formadores sobre si e na relação com os acadêmicos. Outros sentidos e significados à primeira

Geografia, à Geografia acadêmica e à Geografia escolar pressupõem um processo individual que ocorre por meio da coletividade e deve estar acompanhado de uma mudança institucional. Por conseguinte, não se pode desconsiderar a macroestrutura, pois as eventuais mudanças não se resumem à tomada de consciência individual, ainda que esta seja indispensável.

Assim, conclui-se que as memórias de professores formadores de Geografia atuam sobre a constituição de sua identidade docente e influenciam a formação dos licenciandos em Geografia. Isso ocorre por meio das diferentes formas e intensidades com que os professores interagem com o seu passado, ressignificando no presente as memórias de suas trajetórias de vida pessoal, de escolarização, de formação acadêmica e da carreira profissional, as quais podem ser concebidas como modelos a seguir e/ou se contrapor. A carga da trajetória de escolarização é considerável na constituição da identidade docente, de modo que, seja pelos atravessamentos de memórias e/ou contra-memórias, o passado de alguma maneira se faz presente como uma das fontes de orientação do fazer pedagógico e projeção de si. Este é um dos elementos que explicam a hegemonia do modelo pedagógico tradicional no espaço universitário (inclusive na formação inicial), bem como no espaço escolar, contribuindo para a manutenção do ensino de Geografia compartimentado, descontextualizado e frágil em criticidade e reflexão.

Para além de achados, novas incertezas e questionamentos emergem: como se formam professores formadores de professores? Ou como os professores formadores se autoformam? Essas perguntas nascem a partir da constatação do papel relevante das memórias de ensino na construção da identidade docente. É digno de nota que a licenciatura é voltada para a formação de professores do ensino básico. Assim, não há cursos dedicados à formação de professores universitários e, especificamente, formadores de professores. Tal lacuna observada representa um desafio que se coloca e encaminha para proposições. Para tanto, sugere-se a criação de cursos voltados para a formação de professores formadores ancorados no método (auto)biográfico ao considerar-se o percurso de vida como percurso formativo e buscar-se a superação da dicotomia entre a formação específica e a formação pedagógica. Somado a isso, faz-se necessária a efetivação de redes e parcerias entre professores de diferentes níveis de ensino (licenciandos, professores da escola e professores da universidade), a fim de que as trajetórias de vida-formação-profissão e os saberes e experiências resultantes sejam socializados com os pares para qualificar a professoralidade em Geografia de cada um e de todos. Portanto, os desafios são muitos e repletos de complexidade. Cabe a nós, professoras e professores de Geografia, movimentarmos-nos juntos em direção a este horizonte também conhecido como utopia, o qual nos faz caminhar.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica: tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: Edipucrs, 2004. p. 201-224.
- BOLÍVAR, Antonio. O esforço reflexivo de fazer da vida uma história. **Revista Pátio XI**, n. 43, p. 12-15, ago. 2011.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Trajetórias de vida e formação de professoras: suas biografias educativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza (Orgs.). **Memórias, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida**. Porto Alegre: Edipucrs; Natal: Edufrn; Salvador: Eduneb, 2012. p. 193-219.
- CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. Tradução de Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2016.
- CATANI, Denice Bárbara et al. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, Denice Bárbara et al. (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997. p. 15-44.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Construção e transmissão da experiência nos processos de aprendizagem e de formação. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny Bento. (Orgs.). **A nova aventura (auto)biográfica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. P. 39-57. t. 1.
- KAERCHER, Nestor André. **Se a geografia escolar é um pastel de vento o gato come a geografia crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.
- NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. Introdução. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa. 2. ed. Natal-RN: Edufrn, 2014. p. 21-29.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; DELORY-MOMBERGER, Christine. Reabrir o passado, inventar o dever: a inenarrável condição biográfica do ser. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: Edufrn; Porto Alegre: Edipucrs; Salvador: Eduneb, 2012. p. 29-57.
- REGO, Nelson; COSTELLA, Roselane Zordan. Educação geográfica e ensino de Geografia, distinções e relações em busca de estranhamentos. **Signos Geográficos**, Goiânia, v. 1, 2019.
- RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução Alain François [et al.]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

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

SOUZA, Elizeu Clementino de. O conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: Edipucrs, 2004. p. 387-417.

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

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

Documento sonoro – Música

BELCHIOR. Como nossos pais. In: BELCHIOR. **Alucinação**. Rio de Janeiro: Polygram, 1976. 1 CD. Faixa 3.

9

O que o lugar do educando nos ensina? Saberes para aprendizagem da Geografia

¿Qué nos enseña el lugar del alumno? Conocimientos para aprendizaje de Geografía

**Juliana Garcia Nunes;
Roselane Zordan Costella**

Resumo

O texto retrata a importância da prática docente a partir do lugar de quem aprende. Reflete-se sobre o distanciamento produzido entre professores e estudantes na ausência do conhecimento do lugar, bem como a necessidade do empoderamento para a construção da cidadania. Apresenta o projeto #SomosMario, pesquisa-ação construída por educandos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola municipal do Bairro Mário Quintana, comunidade da periferia de Porto Alegre-RS. A intervenção teve como objetivo a elaboração de novos saberes geográficos pelos próprios educandos, com o intuito de enxergar a localidade como um Lugar.

Palavras-chave: Lugar. Ensino de Geografia. prática docente. pesquisa-ação.

Resumen

El texto retrata la importancia de la práctica docente desde el lugar del alumno. Refleja la distancia que se produce entre docentes y alumnos ante la falta de conocimiento del lugar, así como la necesidad de empoderamiento para la construcción de ciudadanía. Presenta el proyecto #SomosMario, una investigación-acción construida por alumnos de 6º de primaria en una escuela municipal del barrio Mário Quintana, comunidad de las afueras de Porto Alegre/RS. La intervención tuvo como objetivo el desarrollo de nuevos conocimientos geográficos por parte de los propios alumnos, con el fin de ver la localidad como un Lugar.

Palabras llave: Lugar. Enseñanza de la Geografía. Práctica Docente. Investigación para la Acción.

A docência exercida em escolas públicas de “vila” – como são conhecidos os bairros distantes das áreas centrais da cidade, local das classes trabalhadoras, predominantemente de população negra, onde a qualidade de vida é precária e a vulnerabilidade social é alta – é permeada por muitas dificuldades. Mesmo a duras penas, é com entusiasmo que compartilhamos com nossas(os) educandas(os) a importância da Geografia para compreender o que ocorre em nossas vidas, em nossos lugares.

O recorte espacial Lugar, na maioria dos livros didáticos e sob uma abordagem da Geografia Humanista, é apresentado como um ambiente que frequentamos, a exemplo da escola, da casa de vizinhos ou familiares, das ruas do bairro, parques etc. São ambientes nos quais interagimos com outras pessoas, além de viver experiências que tornam tais recintos significativos e afetivos para cada indivíduo.

Para Souza (2013, p. 114), o lugar é um espaço percebido e vivido, dotado de significado e com base no qual se desenvolvem e extraem-se os “sentidos de lugar” e as “imagens de lugar”. No entender de Santos (2006), o lugar é o nosso Próximo e contempla, numa relação dialética, tanto a ordem local – espaço da sociabilidade, proximidade, vizinhança, afetividade, cooperação, intimidade e copresença – como a ordem global, esfera que procura impor a todos os lugares uma única racionalidade, externa à escala do cotidiano, constituindo o campo da razão técnica e operacional e da linguagem matemática. É um espaço movediço, inconstante.

Na condição de categoria que evidencia a dimensão cultural-simbólica vinculada às identidades e intersubjetividades, o Lugar, nas vivências dos jovens do Bairro Mário Quintana, era associado a uma “vila de bandidos”, que viviam em “guerra”, com a presença constante de homicídios, assaltos, toques de recolher, permanentes reintegrações de posse e ocupações de terrenos por famílias de camadas populares sem moradia, entre outros fatos.

Nesse contexto, sobressaiu-se a necessidade de ampliar a perspectiva de lugar. Assim, considerando que a Geografia é uma disciplina com amplo potencial para formar estudantes comprometidos e responsáveis com seus espaços de vida, em 2016 criamos o projeto #SomosMario (NUNES, 2018).

O projeto é uma intervenção pedagógica que, a partir das manifestações de topofobia¹ e não-lugar,² apresentadas nas aulas de Geografia, proporcionou uma escuta atenta às preocupações, angústias e medos das educandas e dos educandos. Identificou-se um sentimento de repúdio à localidade, advinda também da falta de conhecimento que as aulas de Geografia não oportunizavam sobre o bairro. Desse modo, o projeto #SomosMario focou a construção, pelos(as) próprios(as) educandos(as), de entendimentos antropológicos, espaciais e ambientais, que culminaram na transformação de seus saberes em conhecimentos geográficos.

A partir de muitas observações e pesquisas, pode-se afirmar que as práticas pedagógicas, muitas vezes pautadas na memorização e reprodução do livro didático, provocam o reducionismo do pensamento dos(as) alunos(as), não permitindo a análise e compreensão do lugar. O que impera nesse tipo de ensino é a passividade, uma Geografia fragmentada, descontextualizada da realidade, enfim, o silêncio, a invisibilidade e o desconhecimento dos saberes e das experiências que as(os) educandas(os) vivenciam.

Na contramão dessa abordagem, o presente artigo refletirá sobre os ensinamentos provenientes do “lugar do educando”. Ao longo do texto, serão compartilhados princípios que a trajetória escolar foi evidenciando nas diversas experiências e em cada desafio pedagógico. Uma mudança metodológica foi sendo construída em meio aos processos educacionais, na caminhada intensa em busca de ensinar e aprender Geografia da melhor forma para estudantes e professores. Disso decorre uma nova postura, mais propositiva e intencional, a partir dos conhecimentos socioantropológicos do lugar de vivência, apreciação fundamental para compreender, analisar e interpretar o espaço de forma significativa.

O lugar do educando nos ensina a conhecê-los de forma socioantropológica

Conhecer as(os) educandas(os) de forma socioantropológica diz respeito a compreender o outro, entender o contexto e modos de vida, valores, imaginários, comportamentos, territorialidades e costumes. É como usar uma lente e enxergar possibilidades de aprendizagem, ampliando os horizontes para novos saberes e metodologias. De forma resumida, é conhecer o *habitus* das(dos) educandas(os).

1 Topofobia, segundo Guimarães (2002), é o desprezo, a aversão a alguns lugares na experiência ambiental dos indivíduos, guardados na memória, no mosaico paisagístico vivido.

2 “Os não lugares são espaços vazios de conteúdo, sem história. São neutros, são transitórios em geral, de uma arquitetura de desnudamento” (CALLAI, 2014, p. 103)

No entender de Bourdieu (1998), *habitus* são as estruturas sociais da subjetividade, formadas a partir das condições de nascimento e ao longo da vida. Ele é responsável pelo modo como as instituições sociais, os valores e as relações são introjetadas pelos indivíduos. Fazem parte do *habitus* as formas de perceber, sentir, fazer, pensar e repensar incorporadas, de maneira inconsciente, pelos agentes sociais.

A abordagem socioantropológica envolve a descoberta do *modus operandi*, tanto cognitivo quanto do mundo “social”, dos(das) educandos(as). Tais processos constituem matérias-primas para as aulas de Geografia, verdadeiras “munições geográficas” para tornar os conteúdos contextualizados com as suas existências. Observamos que, aplicando um “olhar antropológico” sobre as turmas do ensino fundamental, identificamos possibilidades de temas pertinentes para as aulas de Geografia, relacionados às suas experiências cotidianas. O tema “lugar” ganha força, já que a necessidade de transformar o Bairro Mário Quintana, nas aulas de Geografia, de um não lugar em lugar evidencia a importância de proporcionar aos educandos conhecimentos geográficos para interpretar os fenômenos do ambiente próximo e, a partir deles, ampliar as dimensões do espaço para outros lugares, construindo, assim, uma identidade do lugar ou uma leitura da espacialidade. No entender de Costella e Schäffer (2012, p. 65):

O lugar próximo é oferecido como leitura inicial, pois o entendimento do contexto do aluno, de como ele se vê, como se reconhece neste lugar, como reconhece os outros, é o primeiro passo para que compreenda outros elementos identitários, em diferentes escalas geográficas. Tais aspectos dão identidade a um lugar e podem ser tratados seja por sua presença, no lugar de vida dos alunos, ou por sua ausência.

O “olhar antropológico” nos fez enxergar os(as) educandos(as) de forma diferenciada. A partir da aplicação do questionário socioantropológico³, foi realizado um levantamento diagnóstico de informações para as intervenções pedagógicas, identificando potencialidades e alternativas, em um olhar atento à realidade das(dos) estudantes. Foi descoberto como viviam, aspectos afetivos, emocionais, espaciais e culturais, saberes fundamentais para a prática docente.

Os(as) educandos(as) foram categorizados(as) em quatro grupos, o que explicou as contestações do conceito de lugar: 1. Estudantes “Raiz”: nasceram na localidade. Enxergam o espaço como um Lugar. Possuem identidade e pertencimento. 2. Estudantes moradores recentes, os *outsiders*⁴: chegaram

3 Para mais informações sobre o questionário socioantropológico, conferir a dissertação de Nunes (2018).

4 Estranho, intruso. A palavra foi usada no estudo etnográfico de Norbert Elias e John Scotson (2004).

no bairro há dois, três anos ou há poucos dias, representando a maioria da turma. As suas referências espaciais estão nos antigos bairros ou municípios de moradia (Viamão, Quintão, Guaíba, Alvorada, Balneário Pinhal, Alegrete, Gravataí, Passo Fundo, General Câmara etc.). Enxergam a violência e os problemas do Bairro. Em sua visão, o outro lugar é sempre mais seguro. Não demonstram tanto repúdio em estudar a história da comunidade. 3. Estudantes moradores de ocupações: esse grupo de educandos(as) são moradores(as) de loteamentos irregulares e ocupações. Apreensivos(as), nunca sabem se vão retornar para a escola na aula seguinte. A polícia (Brigada Militar ou a Polícia Civil) é uma presença constante pelo cumprimento da reintegração de posse do terreno ocupado. São destituídos de territorialidade, identidade e pertencimento. Não querem saber a história do bairro, já que, a princípio, vão ficar temporariamente no local. 4. Estudantes moradores da Nova Chocolateira⁵: grupo de maior manifestação de topofobia à Mário Quintana, pois suas identidades não estão na Nova Chocolateira (assentamento atual), mas na Velha Chocolateira, localizada na área central da cidade. Descrevem que eram felizes lá. Frequentavam a Usina do Gasômetro, o Shopping Praia de Belas e estudavam na Escola Estadual Rio Grande. Possuem um grande conhecimento do centro histórico da capital. Desterritorializados do seu lugar de vida (e sobrevivência, já que trabalhavam com materiais recicláveis), foram parar nessa “vila perigosa” e “longe de tudo”. Não querem saber do Bairro Mário Quintana. Querem retornar para a Velha Chocolateira.

Diante de tais dados, ficou nítida a necessidade de uma intervenção pedagógica, em busca de um processo de aprendizagem comprometido com a realidade das(dos) adolescentes. Nesse cenário, produzir conhecimentos positivados da localidade pelos próprios educandos e educandas no projeto #SomosMario só foi possível pelo “olhar antropológico”.

O lugar do educando nos ensina a alterar o regime de visibilidade

Como as(os) educandas(os) demonstravam sentimento de topofobia ao Bairro, foi necessário alterar o regime de visibilidade. Essa perspectiva se pautava por notícias deprimentes sobre a localidade em diferentes veículos de comunicação. Um jornal de grande circulação, em formato tabloide, voltado para o jornalismo-espetáculo, noticia constantemente fatos violentos,

5 Após vinte anos localizada no centro da cidade, na Avenida Aureliano de Figueiredo Pinto, ao lado dos prédios da Justiça Federal, a Vila Chocolateira foi (re)assentada em maio de 2011 para a zona norte, no bairro Morro Santana, em um residencial construído no final da Avenida Protásio Alves. O empreendimento foi fruto de uma parceria entre a Prefeitura Municipal de Porto Alegre e o Tribunal Regional Federal, que transferiu 181 das 225 famílias que viviam no terreno pertencente à União. Mais informações em Sanches (2016).

colaborando para uma imagem depreciativa do Bairro Mário Quintana. É importante pontuar que tal veículo de informação fortalece o estigma, o preconceito e a discriminação das populações pobres, ligando-as erroneamente à criminalidade, mostrada em grandes imagens em determinada classe social e racial (população negra), conforme Ronchetti (2003) destacou⁶. As classes populares são as maiores vítimas da necropolítica (MBEMBE, 2018), do uso sistemático e brutal da violência, do direito de matar, principalmente de parte dos agentes públicos de segurança, com a principal consequência de extermínio dos jovens de periferia, reconhecidos como uma “ameaça” para uma parcela da sociedade.

Para Gomes (2013), o regime de visibilidade é um exercício de interpretação geográfica, um olhar privilegiado do espaço. É uma leitura de sentido, de significação que nasce de uma posição dentro de um contexto espacial. Foi importante para os educandos identificarem preceitos como: “De onde vemos?”, “Como vemos?”, “O que se vê?”, “De onde ver?”, “Como compreender?”. Essas são excelentes perguntas para questionar os(as) educandos(as) no estudo do lugar.

Imagens das coisas não estão jamais separadas dos lugares onde elas são exibidas. Por isso, há, sem dúvida, uma geografia que participa diretamente da produção de significações que nos veiculam as imagens. É todo esse imenso campo de estudos que cabe aos geógrafos que trabalham, direta ou indiretamente, com imagens desbravar e investigar (Gomes, 2013, p. 31).

No nosso caso, os elementos positivos do Bairro, como o patrimônio ambiental (Morro Santana, Parque Chico Mendes) ou os espaços identitários (como a escola) estavam fora do foco dos(das) educandos(as), sendo necessário “tornar determinadas coisas mais visíveis, tirá-las das zonas de sombra do olhar, despertar e manter o interesse voltado para elas, ou seja, vê-las”, como Gomes (2013, p. 41) explicou.

Foi necessário mudar o ponto de vista dos(das) estudantes, isto é, alterar seu regime de visibilidade. O olhar que possuíam era de moradores somente focados em aspectos pejorativos. Os saberes geográficos construídos por eles e elas ao longo do projeto como educandos(as)-pesquisadores(as) positivaram o bairro, ampliando o olhar geográfico para outros aspectos. A vasta vegetação, a história de vida dos moradores antigos, a luta dos movimentos sociais

6 Ronchetti (2003) questiona a responsabilidade social desse veículo de informação, direcionado às classes C, D e E. Com manchetes sensacionalistas sobre assaltos, homicídios, arrombamentos etc., apostam na disseminação do medo, no sentimento de insegurança e credibilidade imediata do terror, preocupando-se apenas com as vendas e a audiência obtidas com as notícias sobre violência. Além disso, tais notícias, incompletas, mal investigadas, reforçam o imaginário das classes populares acerca da ineficácia do Estado e da adoção de políticas mais repressivas de segurança pública, em nome da “lei e da ordem”.

populares por melhores condições de vida, principalmente por habitação e educação, foram elementos que auxiliaram a enxergar a comunidade como um Lugar. Foi produzido algo novo, criando o sentimento de identidade e pertencimento e instituindo, assim, a consciência espacial-cidadã (NOGUEIRA e CARNEIRO, 2013), ou seja, um compromisso com o local de vivência.

Paralelamente, podemos dizer que regimes de visibilidade nos informam sobre o que deve ser visível, como aquilo que é visto deve ser entendido e, simultaneamente, o que não merece ser visto. De certa forma, os regimes de visibilidade têm como meta nos informar sobre o que pode ser considerado importante e o porquê dessa avaliação. Eles nos informam também sobre as condições necessárias para a interpretação daquilo que está sendo exposto, sua legitimidade (Gomes, 2013, p. 52).

Com os estudos construídos por eles e elas, a visibilidade foi focada em aspectos positivados do Bairro. Os(as) educandos(as) foram empoderados(as), já que, por meio da cartografia do olhar, tiveram a chance de decidir o que deveria ser visto no Mário Quintana, não o que os meios midiáticos divulgavam. Em consequência disso, a prática docente tornou-se significativa.

O lugar do educando nos ensina a ser professoras-pesquisadoras das nossas próprias práticas

Os(as) professores(as) pesquisadores(as) compreendem a escola e o(a) aluno(a) como elementos fundamentais para a construção do conhecimento. Os(as) estudantes nos transformaram em professoras-pesquisadoras (Esteban; Zaccur, 2002), e professoras reflexivas (GIROUX, 1997; PIMENTA e GHEDIN, 2008). Há diversas abordagens e correntes de pensamento sobre o tema (GIROUX, 1986). Se quisermos conhecer nosso(a) aluno(a) para melhor trabalhar, é necessário investigar a própria prática, isto é, pensar o papel da reflexão no exercício profissional.

Professores-pesquisadores são aqueles que entendem a pesquisa como central na formação docente. Além disso, são profissionais que possuem uma prática reflexiva sobre o trabalho, estudam as suas próprias experiências e procuram compreender como o(a) educando(a) aprende, para melhor ensinar.

A prática reflexiva dos(das) professores(as)-pesquisadores(as) não é pautada somente pelo currículo oficial (formal, explícito, previsto), mas também pelo currículo oculto (informal). O currículo oculto são situações, discussões, assuntos, perguntas (sempre inesperadas e extracurriculares) que emergem dos educandos, merecem a atenção dos professores e têm a possibilidade de transformar-se em tema de estudo. É aquilo que está nos burburinhos dos corredores, no pátio, as experiências que carregam para a escola. Kaercher (2010) chama tais falas dos educandos de “cacos”, resmungos, frases

aparentemente desconexas que são muito bem-vindas para a Geografia, pois ali se revelam suas maneiras de ler e entender o mundo e, a partir da leitura, iniciar a aprendizagem.

Há uma falsa dicotomia entre o “fazer”, de responsabilidade dos professores da educação básica, e o “pensar”, encargo do ensino superior. Esse “fazer”, conforme Giroux (1997), é o lugar da prática, restringindo a atividade docente à mera execução do livro didático, aplicação de metodologias, baixa capacidade reflexiva e ao ato de ignorar a cultura dos(das) alunos(as). Esquecemos que a natureza da atividade docente é um trabalho intelectual e o objetivo é ampliar o pensamento dos(das) educandos(as), tornando-os críticos e ativos.

Giroux (1997) defende que professores que visam em suas práticas à dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos(das) jovens resistem à intencional desvalorização e desabilitação do trabalho docente, e lutam para superar injustiças econômicas, políticas e sociais. Esses profissionais conhecem seus(suas) educandos(as), compreendem suas necessidades, sofrimentos, singularidades e aprendizagens, procurando conhecer e respeitar suas bagagens culturais. Admitem que o diálogo e a escuta são fundamentais para a prática educativa.

É de extrema importância que professores(as) de Geografia conheçam, pesquisem, abram o diálogo com seus(suas) educandos(as) e descubram as leituras de mundo que possuem. Fala-se aqui de indagar a realidade sociocultural, provocar um estranhamento, chamar a atenção para outros “saberes” sobre o cotidiano, fenômenos e acontecimentos, tanto sociais como ambientais. É importante a reflexão crítica, evidenciando as contradições providas dos(das) educandos(as) para um trabalho que realmente transforme a realidade, uma intervenção no mundo.

O lugar do educando nos ensina a ter amorosidade pela prática docente e pela Geografia

A frustração com a carreira docente é crescente. O cansaço, estresse e desvalorização que os(as) professores(as) sentem, como Arroyo (2000) aponta, são resultantes de um imaginário social que secundariza, desvaloriza e deixa para o segundo plano o reconhecimento e a carreira, distantes e fora de foco, como um apêndice das políticas públicas educacionais. Fatores como carga horária de trabalho exaustiva, remunerações parceladas, excesso de turmas, exigências de “competência” e “eficiência”, ausência de reuniões pedagógicas, planejamentos burocráticos, entre outros tantos problemas, tornam os(as) professores(as) rígidos, fechados, apáticos, insatisfeitos, infelizes, com pretensão, muitas vezes, de abandonar o magistério. Desiste-se de ensinar,

abandona-se a vontade de conhecer de perto seus(suas) alunos(as), o “brilho nos olhos” desaparece, o tesão acaba, chegando ao ponto de se eximir do compromisso social que a prática pedagógica implica e da responsabilidade diante daqueles que muito esperam da educação. Arroyo diz:

Diante dessa sensação de perda de sentido, percebemos uma inquietação coletiva por entender melhor os sujeitos sociais com quem trabalhamos, a infância, adolescência, juventude. Sabemos pouco sobre eles e elas, sobre suas vontades de saber e de experimentar, porque o foco de nosso olhar não esteve centrado nos educandos e em como expressam sua vontade de ser, viver, aprender [...]. Nossa frustração é constatar logo no início do curso que a nova turma não é mais interessada por nossa matéria do que a anterior. Mais um ano letivo em que muitos serão reprovados, por desinteresse por aprender (Arroyo, 2000, p. 56).

Por toda essa conjuntura, o ambiente escolar torna-se um não lugar para professores e estudantes. Contudo, o que encanta o(a) professor(a) é enxergar que seus(suas) alunos(as) mudam seus comportamentos diante da interpretação de seus lugares, para entender outros lugares. Os professores, muitas vezes por inúmeros fatores, não escolhem o magistério, mas são escolhidos por ele em função da falta de oportunidades. Freire, em uma palestra proferida na década de 1990, ouviu de uma professora a seguinte frase: “Vim fazer o curso do magistério porque não tive outra possibilidade”. Em resposta, Freire afirma:

A prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com a nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, preparo científico e gosto de ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo (FREIRE, 1997, p. 32).

Para afastar o medo e a incerteza, é necessário restituir o que Freire (1987, 1996) chamou de amorosidade. A amorosidade é uma potência, uma vontade de fazer algo diferente, uma intervenção pedagógica com o intuito de não reproduzir um ensino sem compromisso, mas envolvê-los, acolhê-los, construir novos conhecimentos, sair da mesmice, da rotina da leitura do livro didático, distante da realidade dos adolescentes. Progressivamente, na medida em que as aulas têm maior participação e diálogo, ficamos felizes com os resultados e as aprendizagens, e o fardo começa a ficar menos pesado. Freire afirmou que, apesar de difícil, “quem ama não desiste”.

O entusiasmo e a amorosidade pela ação docente vêm quando, após repensar as práticas de ensino, conseguimos transformar a sala de aula em um

espaço comunitário ou, como hooks⁷ (2020) conceituou, em uma comunidade de aprendizagem, um lugar de entusiasmo pelo aprendizado e desejo de aprender. As comunidades de aprendizagem são turmas em que os educandos se sentem seguros para expressar suas vozes, questionamentos de ideias, em um clima de abertura e partilha. O conhecimento inicia a partir deles e delas, sem perder o rigor intelectual que qualquer espaço de aprendizagem deve ter, tornando-se um compromisso de todos e todas. Para hooks,

As pedagogias críticas da libertação atendem a essas preocupações e necessariamente abraçam a experiência, as confissões e os testemunhos como modos de conhecimento válidos, como dimensões importantes e vitais de qualquer processo de aprendizado. (HOOKS, 2020, p. 120).

Amorosidade, para Freire, é querer bem aos educandos e educandas, ter compromisso com a vida, esperança e alegria, uma sensibilidade apurada perante as vivências dos estudantes e suas experiências com a espacialidade. Não lidamos somente com o cognitivo, lidamos com gente, com suas leituras de mundo, com emoções, desejos, sonhos que estão presentes em sala de aula. Falar sobre esses sentimentos não leva à perda da rigorosidade metódica, necessária para a aprendizagem, e isso pode ser visto nitidamente no projeto #SomosMario.

A incrível proeza da Geografia: o projeto #somensario

#SomosMario é um projeto de intervenção, iniciado em 2016, construído por educandos(as) do 6º ano do ensino fundamental de uma escola municipal do Bairro Mário Quintana, comunidade da periferia de Porto Alegre-RS. A investigação teve como objetivo abordar, através de conceitos geográficos (lugar, paisagem, território, pertencimento), a história, a cultura, a identidade e a espacialidade das(dos) estudantes. A partir de suas dúvidas, curiosidades, ansiedades, problematizações e interesses, elas e eles produziram conhecimentos geográficos a respeito da localidade, enxergando o espaço como um Lugar.

Assim, “o lugar do educando nos ensinou” a necessidade de intervir na realidade, apostando numa Geografia mais propositiva, intencional, engajada, próxima das demandas de conhecimento dos estudantes. Buscou-se partir dos saberes que eles e elas carregavam para as aulas de Geografia, oportunizando a transformação desses saberes em conhecimento geográfico, tendo como referência as escutas das experiências complexas de jovens de periferia no espaço urbano, como o perfil socioantropológico apontou.

7 Escrito com a inicial minúscula, conforme a própria hooks deseja.

Como foi dito, durante as aulas de Geografia, os(as) educandos(as) traziam saberes e imaginários sobre o Bairro como um espaço onde imperavam a violência e o perigo de “levar um tiro”, estigmatizado como “território do crime”. Sentimentos de repúdio e topofobia eram muito comuns durante as aulas. Porém, por meio de estudos geográficos realizados pelos e pelas estudantes, ocorreu uma alteração no olhar, uma nova visibilidade que fortaleceu e valorizou a identidade do lugar e o sentimento de pertencimento. A aplicação da metodologia da pesquisa-ação, entendida como uma intervenção pontual num problema coletivo a ser solucionado, proporcionou às(aos) educandas(os) voz sobre as vivências na localidade. Desse modo, passou-se a compreender o papel do ensino de Geografia: “Entender o lugar para compreender e intervir no mundo”.

E assim desenvolveu-se o projeto #SomosMario. Após reflexões, estudos sobre a história socioespacial da localidade e uma mudança pedagógica nas práticas de ensino em Geografia, foi possível compreender que, no fundo, o principal problema que os(as) educandos(as) traziam para a sala de aula (a violência) era fruto da falta de conhecimento que os adolescentes possuíam sobre o território em que viviam. Era necessário desconstruir o imaginário pejorativo do Bairro Mário Quintana e enxergar o espaço como um Lugar de identidade e pertencimento. Isso se deu através do conhecimento dos seus territórios, da produção de saberes, de Itinerários de Descoberta, trilhas, mapas, maquetes, organização de entrevistas com moradores antigos e novos. Também se promoveu o desbravamento da paisagem, vegetação, clima, arroios, estrutura geológica, a atuação de movimentos sociais populares, compreensão de processos e transformações da região, enfim, uma gama de atividades que produziu uma “cartografia do espaço”, para romper com a autoestima baixa dos/das alunos(as).

A *hashtag* #SomosMario, símbolo que nas redes sociais significa a categorização de algum fato, acontecimento ou campanha, é sempre publicada em forma de hiperlink. Nessa intervenção, tem o valor de constituição de uma corrente, que convida os(as) educandos(as) e a comunidade Mário Quintana a conhecerem o território e valorizá-lo.

A Pesquisa-Ação

A pesquisa-ação não é “qualquer metodologia”. Ela é especial, singular e particular. Os(as) participantes (professores e educandos) do processo de conhecimento têm que estar envolvidos e sensibilizados na investigação, participando de todas as etapas ou ciclos do projeto, desde a construção do problema, a coleta de dados, divulgação, organização das atividades e avaliação, com o intuito de resolver a situação – que, além de ser proposta e investigada

por eles e elas, também os toca, afeta e engaja na busca de mudanças e transformação. Thiollent (2008) afirma que a pesquisa-ação é

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2008, p. 16).

Podemos dividir a pesquisa-ação em três fases: a fase exploratória, a fase de elaboração e execução do Plano de Ação e a fase de Divulgação dos Resultados.

A primeira etapa da pesquisa-ação é a fase exploratória, o ponto de partida da investigação. Nesse momento, são identificados o problema e o tema da pesquisa. São feitos debates e dinâmicas de grupo, mapas mentais são construídos, assim como “explosão de ideias”, para desacomodar preceitos e imaginários. Essa fase teve a duração de quatro semanas. Foi aplicada a estratégia pedagógica “O que eu conheço como a palma da minha mão”. Os(as) educandos(as) tinham que escolher cinco espaços do bairro que eles e elas conheciam muito bem, frequentavam diariamente, pelos quais possuíam afeto e que faziam parte das suas histórias de vida. As(os) estudantes usaram as próprias mãos como molde e, nos dedos, escreveram os lugares. Para jovens que não possuíam nada “positivado” para falar sobre o território, foi um avanço.

Após a fase exploratória, iniciaram-se a elaboração e a execução do Plano de Ação. Os encontros, nesta etapa, são chamados de seminários. É o espaço no qual o diálogo é exercitado, bem como as decisões sobre a investigação. Os encontros são registrados em atas. Nesse momento, ocorreu a elaboração das diretrizes (hipóteses de pesquisa), votações, relatórios de síntese, preparo dos(das) educandos(as)-pesquisadores(as). É permitida a visita de palestrantes, professores, moradores da comunidade. Nessa fase, há coleta de dados (por exemplo, entrevistas, saídas de campo, observações participantes, construção de maquetes e mapas da localidade) e a produção de diários de campo é socializada. Os(as) educandos(as) exercem a função de pesquisadores(as).

Os(as) educandos(as)-pesquisadores(as) foram divididos(as) em três grupos, dando início à investigação: o Geoespacial, o Geoantropológico e o Geoambiental.

O Geoespacial

O grupo Geoespacial ficou responsável pela investigação e procura dos principais espaços identitários da comunidade. Os(as) alunos(as)-pesquisadores(as) desconheciam o território marcado na Figura 1. Começaram a valorizar e descobrir outras espacialidades: o Parque Chico Mendes (um dos maiores

parques de Porto Alegre), a casa de Vó Chica (Maria Francisca Gomes Garcia, mulher negra, que foi benzedeira, contadora de histórias e liderança comunitária, falecida em 1983), a escola como um espaço de identidade e o Morro Santana, patrimônio ambiental da cidade, foram pontuados de forma positiva pelos(as) educandos(as)-pesquisadores(as). Começaram a enxergar comunidade como um Lugar.

Figura 1 – Mapa geoespacial/espços identitários



Fonte: Observa Poa.

O Geoambiental

O grupo Geoambiental produziu um levantamento ambiental sobre o território. Foi construída uma mapoteca ecológica com o clima, a vegetação, o biótipo natural, a estrutura geológica, morros e arroios (Figura 2) que compõem a paisagem da comunidade. Os(as) alunos(as)-pesquisadores(as) utilizaram os estudos a partir dos conhecimentos do Atlas Ambiental de Porto Alegre (1999) e visitas ao Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs), na Faculdade de Geologia, com o professor Rualdo Menegat, um dos autores do atlas. Saídas de campo foram realizadas para a identificação do solo e do “valão” (Figura 3), vertente do arroio Passo das Pedras, que, casualmente, termina seu curso na esquina da escola. Os problemas ambientais ganharam destaque, como o descarte irregular de resíduos. O conhecimento construído pelo grupo e as descobertas foram de extrema importância para a valorização do patrimônio ambiental do Bairro.

Figura 2 – Construção da mapoteca ecológica



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

Figura 3 – Saída de campo ao Arroio Passo das Pedras



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

O Geoantropológico

O grupo Geoantropológico ficou responsável pelas entrevistas, empregando a metodologia da História Oral⁸. Moradores do entorno da escola, professores, funcionários, pais e mães, ex-estudantes deram os seus depoimentos sobre a história do bairro, bem como suas experiências e vivências locais. Foi construída uma Linha do Tempo com os principais fatos da localidade. O grupo descobriu que muitas lutas e conquistas foram realizadas por movimentos sociais populares em busca de melhores condições de vida e direitos (educação, saúde, segurança, habitação). O entorno da escola é carregado de elementos que devem estar presentes nas aulas de Geografia.

Divulgação dos resultados

A última fase da metodologia da pesquisa-ação é a Divulgação dos Resultados. Trata-se da comunicação do estudo realizado no Plano de Ação, tornando pública a experiência vivenciada pelos(as) alunos(as) educandos(as)-pesquisadores(as). As apresentações iniciaram no segundo semestre de 2018, com participação da comunidade (Figura 4). Em 2019, participaram do Salão Jovem da Ufrgs (Figura 5), divulgando os estudos. Isso denota a proeza, a coragem e façanha que o ensino da Geografia proporcionou às(aos) educandas(os), que se sentiram estimulados e instigados a comunicar seus resultados de forma empoderada. Desde então, o grupo não apresenta sentimentos de tofobia ou repúdio ao Bairro Mário Quintana. Trazem para as aulas as dificuldades da localidade e seus medos, mas querem, de alguma forma, intervir na realidade e resolver os problemas. Isso é a consciência socioespacial, como Nogueira e Carneiro (2013) apontaram, papel da Geografia.

8 História Oral, para Alberti (2004, p. 19), “tem por objetivo ampliar o conhecimento sobre os acontecimentos e conjunturas do passado através do estudo aprofundado de experiências e versões particulares”, ou seja, de tomar as formas como passado, apreendido e interpretado por indivíduos e grupos como dado objetivo para compreender suas ações.

Figura 4 – Apresentação dos estudos do projeto #SomosMario



Fonte: arquivo pessoal da autora (2019).

Figura 5 – Salão Jovem UFRGS



Fonte: arquivo pessoal da autora (2019).

Considerações

Diante do exposto, o objetivo do texto foi compartilhar aprendizagens pedagógicas e experiências geográficas possíveis de serem aplicadas em sala de aula. O projeto #SomosMario evidencia que vale a pena fazer uma Geografia Escolar comprometida com a realidade dos(das) educandos(as). As intervenções geográficas podem alterar regimes de visibilidade. #SomosMario foi uma forma de viabilizar a consciência espacial, ou seja, pensar a espacialidade na formação de cidadãos e cidadãs atuantes e conhecedores da comunidade, que vivem e constroem as suas existências.

Tal intervenção é um desafio, uma proeza, que somente professores-pesquisadores da sua própria docência, angustiados com os rumos que, muitas vezes, a Geografia Escolar vem tomando, têm coragem de executar. Ver sua prática pedagógica fazendo alguma diferença para o grupo discente e para a comunidade onde a escola está inserida é muito gratificante.

Apesar da rotina escolar exaustiva, é de extrema importância fazer emergirem outras formas de ensinar e de aprender Geografia. A leitura do lugar do educando partindo dele mesmo é importante para que posteriormente ele possa ler o mundo. Afinal, como se sentir bem se só enxergamos situações de tristeza, impotência e falta de perspectiva à nossa volta?

Para que os(as) educandos reconheçam que tudo pode ser transformado e que nada está definitivamente organizado, é necessário refletir o espaço de forma crítica e consciente, compreendendo as suas invisibilidades e potencialidades. A Geografia permite isso, uma reflexão sobre o lugar, levantando possibilidades de resgate da cidadania. Dos três grupos que encontramos no início da nossa jornada nesta pesquisa, conseguimos enxergar transformações visíveis em relação ao filtro do olhar que os diferentes educandos(as) tiveram ao reconhecer e viver o lugar Mário Quintana. O maior aprendizado na realização dessa pesquisa foi a importância que devemos dar à trajetória de vida de nossos educandos(as), dar voz aos conhecimentos que a própria Geografia nos proporciona.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER,

Nestor André (Orgs.). **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2014.

COSTELLA, Roselane Zordan. Nas entrelinhas do livro didático: a voz e a visibilidade do aluno. In: TONINI, Ivaine Maria et al. (Orgs.). **O livro didático de Geografia**: os desafios da docência para a aprendizagem. Porto Alegre: Sulina, 2017.

COSTELLA, Roselane Zordan; SCHÄFFER, Neiva Otero. **A Geografia em projetos curriculares**: ler o lugar e compreender o mundo. Erechim: Edelbra, 2012.

ELIAS, Nobert; SCOTSON, John L. **Os estabelecimentos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Professora-pesquisadora**: umapraxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIROUX, Henry. **Teorias críticas e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis (RJ): Vozes, 1986.

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

GUIMARÃES, Solange. Reflexões a respeito da paisagem vivida, topofilia e topofobia à luz dos estudos sobre a experiência, percepção e interpretação ambiental. **GEOSUL**, Florianópolis, v. 17, n. 38, p. 117-141, jan./jun. 2002.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

KAERCHER, Nestor André. **Desafios e utopias no ensino de geografia**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2010.

KAERCHER, Nestor André. **Se a Geografia escolar é um pastel de vento o gato come a Geografia Crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: n-1, 2018.

MENEGAT, Rualdo (Org.). **Atlas ambiental de Porto Alegre**. Porto Alegre: Editora da Ufrgs/PMPA, 1999.

NOGUEIRA, Valdir; CARNEIRO, Sônia. **Educação geográfica e formação da consciência espacial-cidadã**. Curitiba: Editora UFPR, 2013.

NUNES, Juliana Garcia. **#SomosMario**: identidade, território e cultura – o que o ensino de Geografia tem a ver com isso? Porto Alegre: Ufrgs, 2018. 148 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

OBSERVA POA. Observatório da cidade de Porto Alegre. **Porto Alegre em mapas**. Porto Alegre, [s.d.]. Disponível em: http://www.observapoa.com.br/default.php?p_secao=46. Acesso em: 10 maio 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008.

RONCHETTI, Gustavo. Mídia, violência e sistema penal: o caso do Jornal Diário Gaúcho. In: GUARESCHI, Pedrinho; BIZ, Osvaldo (Orgs.). **Diário Gaúcho**: que discurso, que responsabilidade social? 2. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2003.

SANCHES, Nanashara D'Ávila. **Desterritorialização da Vila Chocolateiro no contexto de fragmentação do espaço urbano de Porto Alegre/RS**. Porto Alegre: Ufrgs, 2016. 147 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2006.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

10

Da busca de certezas à aceitação da dúvida: uma ponte entre as áreas do ensino de geografia e da psicanálise e educação

From search ingcertainty to accepting doubt: a bridge between teaching geography and psycho analysis and education

***Felipe Velho Azevedo Costa;
Nestor André Kaercher***

Resumo

O presente texto parte de compreensões e chaves de leituras discutidas na dissertação de mestrado apresentada junto ao POSGEA (em Julho/19). Guiando-se a partir de leituras e de vivências da sala de aula, a ideia central do texto é compartilhar ideias que foram surgindo e amparando um professor na conquista de uma carreira docente mais tranquila. Reflete sobre a crença de que valer-se de vivências para perceber dificuldades e para reconhecer e desenvolver habilidades é uma forma de evoluir como ser humano e como professor. Nesse sentido, aponta para a importância da subjetividade docente no que toca a expressividade do professor na construção de currículos e aulas. Também reflete sobre o campo afetivo que é a sala de aula e fala da transferência como um dos objetivos primeiros de um professor.

Palavras-chave: Subjetividade docente, transferência, expressividade, psicanálise.

Abstract

The present text originates from comprehensions and reading Keys approached in the Master's thesis presented at POSGEA (in July 2019). Being guided from readings and classroom experiences, the central idea in the text is to share ideas that came along supporting a teacher to achieve a more peaceful carrer. It reflects about belief that taking advantage of experiences of perceive difficulties and to recognize and develop abilities is a way to evolve as

a human being and as a teacher. In that sense, it points towards the importance of teaching subjectivity regarding the teacher's expressiveness in the construction of learning programs and classes. It also reflects about the affective field that is the classroom and refers transfer as one of the primary goals.

Keywords: Teaching subjectivity, transfer, expressiveness, psychoanalysis.

De onde partimos

Escrevo em maio de 2021, sou professor de Geografia em duas escolas da rede particular de ensino básico em Porto Alegre-RS. A pandemia segue sua marcha, objetivamente se fez vergonhosamente pouco no país para que ela retroceda, então vivo em um cenário de incertezas no que toca à vida laboral cotidiana, vivo entre o *on-line* e o híbrido. Atordoado também pelo fato de não haver mais a opção de estar apenas no real, pois hoje em dia as aulas são 100% *on-line* ou híbridas, nunca 100% presenciais. A minha vida laboral é fonte de grandes prazeres e dores. Ser professor nessa afiada e inconsequente sociedade dita global também é algo muitíssimo interessante.

Às vezes escrevo sobre ser professor de Geografia, mas em geral escrevo sobre ser professor. Pensar, ler, perlaborar, escrever, conversar sobre a posição docente é o que mais me atraiu e ajudou até hoje a me consolidar como um trabalhador da educação. Ter a oportunidade de trazer aqui algo da minha dissertação de mestrado é motivo de alegria e orgulho para mim. Não li tudo de todos, mas muito já li os Movimentos. Escrever com a chancela do meu amigo/mestre/orientador Nestor, sujeito que dispensa apresentações, também me comove.

Então encontraremos aqui algumas discussões feitas na minha dissertação de mestrado, outras entre mim e o Nestor, e outras ainda que eu fiz só na minha cabeça. Essas eu julguei serem dignas de compartilhar, algumas delas produziram em mim algo como uma Verdade Extática, aquela que o diretor Werner Herzog diz ser a mais profunda e poética, uma verdade que provoca êxtase. Meu objetivo com esse texto é que essas ideias sobre ser docente – ou, melhor, essa garrafa atirada no oceano – encontrem ecos, ressonâncias e dissonâncias por aí.

Sou professor de Geografia há uns 10 anos, e fiz o mestrado no biênio 2017-2019. Queria seguir os estudos com o Nestor na Ufrgs, me desafiar um pouco, e também queria fazer eco aqui na “minha casa” (o Ensino de Geografia) sobre as interessantes ideias que encontrei uns anos antes. Tive a felicidade de encontrar uma especialização em psicanálise da infância e da adolescência na Ufrgs e ela ser ofertada também para licenciados. Um dos tópicos dessa especialização era “psicanálise e educação”, e fui tremendamente feliz como

aluno nas aulas desse tópico. Além de tudo, ser professor e aluno formalmente é um exercício bacana de se fazer.

Então as leituras da psicanálise – em especial as da área da educação – foram me estimulando e me oportunizaram ter a certeza de que eu gostaria de fazer um mestrado. Compartilhar com os meus pares professores de Geografia alguns conceitos e discussões dessa área seria o mote da minha dissertação. A psicanálise e educação possui docentes bem posicionados em faculdades de educação de boas universidades, então há uma vasta e qualificada literatura na área. Digo isso pois eu nunca havia ouvido falar em “psicanálise e educação” até então, por isso julgo que as pessoas daqui do Ensino de Geografia da Ufrgs também não a conheçam. Nós professores de Geografia, pessoas que eu imagino que vivam uma vida bem parecida com a minha do ponto de vista laboral (algo como 10 turmas na semana), temos muito a aprender com essa área, por isso criei essa ponte.

Sobre ser professor

Poucos anos após começar a carreira de professor eu vivi algumas desconfortos internas. Sentia-me bastante desgastado emocionalmente pelo trabalho. Pelo que já ouvi de professores amigos e colegas, esse sentimento não é raro por aí. Hoje sei que ser professor é sentimentalmente muito trabalhoso, pois ser professor é trabalhar sempre com o outro, com contatos humanos, há muitas relações em trânsito. Afetos e desafetos. Provavelmente me alertaram para isso na graduação, mas como preparar alguém para isso? Me parece difícil preparar-se realmente para problemas de gestão com turmas se tu nem turmas tens. Ser professor demanda resiliência emocional e física, descobri.

Período após período, manhãs após manhãs, semanas após semanas, trimestres após trimestres, anos letivos após anos letivos. Descobri que ser professor cansa. Crianças e jovens que são nossos alunos apresentam capacidades/dificuldades impressionantemente desiguais, e estão lado a lado nas turmas. Alguns chegam motivados e abertos a ouvir, outros só chegam com o corpo, outros nem chegam. Descobri que ser professor também é difícil.

Na minha dissertação, para falar sobre ser professor eu resolvi fazer uma escuta de grupos de alunos. Questionei alunos sobre as marcas que os professores deixaram neles, sobre quais são os professores que marcaram a sua trajetória escolar. Perguntei características que eles, ao final do ciclo escolar básico, julgavam imprescindíveis para quem desejasse tornar-se professor. As escutas foram momentos bonitos com alunos que eu não conhecia e encontrei algumas palavras e frases que eram mais ou menos comuns. Claro, fazer as perguntas já é determinar um pouco as respostas. Além dessas rodas de conversas com questões minhas e falas de grupos de alunos, eu também trouxe

conceitos e discussões que encontrei nas leituras de psicanálise e educação. Trarei algo dessa parte mais adiante.

Mais ou menos conscientemente, Felipe professor e Felipe mestrando têm relações indissociáveis. Meu chão é a sala de aula, parto de lá. Então, mesmo com algumas leituras por trás, no ato de falar sobre algo com o qual tu trabalhas é muito difícil não se autorreferenciar. Vivo economicamente de ser professor, penso, trabalho e carrego comigo todos os dias as marcas da minha realidade docente. Por que não tentar explorar um pouco os aprendizados que surgem disso?

Dar aula é um fazer que permite muitíssimo a expressividade do professor. É possível imprimir bastante da tua subjetividade no que tu fazes. Descobri nisso uma via de satisfação. É bom poder escolher, editar, aprofundar e relacionar informações. Sempre acabamos por colocar nossas digitais no conteúdo que estamos tocando. Professor se expressa por meio do conteúdo, essa é a nossa arte. Uma parcela boa da nossa vida profissional é expressar a nossa visão. E a nossa visão é através dos óculos da Geografia.

Sobre ser professor de Geografia

Ser professor de Geografia é ter a oportunidade de trabalhar contando a aventura humana na Terra. Isso me faz vibrar internamente. Imagino que não só a mim. Em uma manhã de aulas pode-se falar em homínídeos, água, guerra e culturas. Sem dúvida vamos muito longe numa mesma manhã. Fazemos embarcar e somos embarcados para lugares e tempos que me instigam. Nesse sentido, um dos segredos que eu levo comigo é seguir as perguntas dos alunos. Se eles querem saber, eu quero responder. Isso significa que já há desejo da parte deles, bingo! Mais além quero voltar a essa ideia de desejo.

Acreditamos que o ensino de Geografia é capaz de promover a formação de cidadãos mais bem orientados sobre seus direitos e deveres em uma vida socialmente muito complexa. Isso significa que devemos conduzi-los até fora deles mesmos, e aqui me valho da bonita etimologia que Francisco Daudt (2017) traz da palavra *educação*. Coloca que a palavra vem de *ex-ducere*. Em que “ex” é “para fora” e “ducere” significa conduzir, guiar. Tentar compartilhar uma compreensão já existente através de palavras que são suas para conduzir o aluno “para fora de si”. Para que quando ele volte a si talvez haja ali uma perspectiva ampliada do mundo.

Em geral, somos nós os eixos condutores das aulas, então a Geografia do professor em questão faz-se muito presente. Nessa direção, um dos conceitos de que eu fiz o contrabando na ponte do meu mestrado foi sobre a importância da dimensão subjetiva na formação docente. Mas como atingir esse nível de valorização da subjetividade docente em uma formação?

Considerando que o professor e a professora exercem uma importante função na sociedade, faria diferença para este profissional saber que não está apenas transmitindo conhecimento formalizado? Que ao se dirigir à sala de aula carrega consigo os traços de uma constituição subjetiva autônoma ou não, uma escolha profissional ou uma não escolha, uma satisfação ou insatisfação com a profissão, bem como a paixão pelo saber ou a paixão pela ignorância? (DINIZ, 2011).

A ideia de que os professores estão extremamente implicados nos conteúdos que trazem e nas aulas que propõem não é exatamente uma novidade. O que me soou como novidade é valorizar esse fato na formação docente, concebendo que esse eixo condutor (que somos cada um de nós) é constituído de influências, experiências únicas. Creio que pensar sobre, exercitar compartilhar e explorar a Geografia de cada professor é valorizar a Geografia da sala de aula. E assim valorizar outras Geografias de outras salas de aula. Por isso me interessei pelo campo da subjetividade docente.

Pelo visto não só eu. Freud (1914, p. 248) escreveu que “é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres”. Quando fiz meu Trabalho de Graduação (2009), minha ideia foi pesquisar com estudantes do primeiro e do último semestre da Licenciatura em Geografia da Ufrgs sobre quais eram as suas motivações e expectativas profissionais. Uma das recorrências que pude notar para as motivações foi a influência de bons professores de Geografia nas suas trajetórias escolares.

Para além da pretensão de dividir um parágrafo com Freud, quero dizer que há anos vivo com essas questões de tornar-se/tornar-me professor de Geografia, e noto que com o passar dos anos essa questão ganha respostas novas. Mudam as turmas, passam os anos letivos, e sigo me tornando professor de Geografia, mesmo sendo-o já antes. Com o tempo, algumas características são entalhadas, alguns vícios desaparecem, outros surgem. Certamente, algo se perde com o passar dos anos. E, certamente, algo se ganha com o passar dos anos letivos de Geografia. É possível reunir um conhecimento empírico de quais atividades mais engajam os alunos, quais histórias e informações prendem mais a atenção das turmas. Inextricavelmente envolvido numa Geografia que é sua, o professor tem no seu saber a sua fonte de trabalho, pois o roteiro de assuntos na sala de aula é pauta sua. Subjetividade exposta. Margareth Diniz segue fazendo sentido:

É possível pensar que o professor/a em sua função de ensinante guarde um estilo. É possível uma formação docente que instigue o saber sobre esse *estilo* próprio que poderá facilitar ou dificultar a transmissão de conhecimentos em sala de aula? O estilo do/a professora/a, a forma como ele/a próprio/a lida com o saber, em sua dupla dimensão, poderá contagiar ou afastar o/a aluno/a quanto ao desejar saber. Ao contrário do que muitos professores/as acreditam,

não é o domínio do conteúdo, do conhecimento científico que gera no/aluno/a o desejo de saber, mas sim a transmissão do “como” aquele conhecimento o entusiasmou e do “como” o/a professor/a manifesta esse entusiasmo (DINIZ, 2011, p. 9-10)

Reconhecer os seus motivos de ensinar Geografia e a sua relação com o saber são caminhos recompensadores e humanamente justos com a carreira docente. Endosso essa posição a partir da fala de uma aluna durante as rodas de conversa que gravei para a dissertação: *“O fato que eu acho muito importante é que o professor tem que ter capacidade de tornar um assunto que os alunos não acham interessante, que não tão nem aí, tornar isso uma coisa interessante através da aula dele, da forma que ele leciona. Isso é muito importante: saber como fazer os alunos ficarem interessados na aula”* (COSTA, 2019, p. 69).

Por meio do que o professor leva para a aula é possível pensarmos e vislumbrarmos as condições de uma educação que seja espaço de enunciação de sujeitos alunos, não de silenciamento ou distanciamento. Imagino que seja difícil para professores de química/física/matемática criar espaço de enunciações dos alunos. Então a dureza de algumas turmas pode ser amolecida por essa vocação da Geografia para o reconhecimento de cada um, interlocuções local/global e vivências. Será uma cegueira da paixão pela nossa área que nos faz achar a nossa disciplina tão adaptável, e se formos ler sobre coisas da licenciatura em Filosofia eles ficam lá também dizendo o quão rica é a disciplina deles? Independentemente da resposta, o que quero deixar claro é que vejo a Geografia como uma aliada nas tentativas de encantamento nas salas de aula.

Pedagogicamente, nosso ensino já esteve mais ligado a conhecimentos que hoje estão rapidamente disponíveis. Há algumas décadas vemos uma abordagem mais crítica da Geografia ir se colocando nos livros e salas. O ensino de Geografia como estratégia de reconhecer a si próprio e ao outro traz uma dimensão de localização do sujeito no mundo. Gosto de pensar isso. Uma Geografia informativa será de pouca utilidade (CALLAI, 2003, p. 22). Composto por infinitas peças, o quebra-cabeça que é o currículo da Geografia parece convidar para a memorização das partes, no entanto as informações só ficam retidas se tiverem onde ancorar; se vierem com significado, é provável que elas se mantenham.

A Psicanálise e a Psicanálise e Educação

Por que essa crença em chamar as pessoas de “sujeitos”? Ou o que se quer dizer ao chamá-las assim? No parágrafo anterior, até a Callai usou essa expressão. Uma das grandes ideias de Freud foi demonstrar a impossível satisfação de impulsos (pulsões) internos frente à civilização. Na verdade, a civilização nos cobra essa “sujeição” a alguns princípios. No livro *Mal-estar na*

civilização, o autor coloca a impossibilidade de equilíbrio entre o pulsional e o racional. *Razão* seriam os valores que culturalmente são consagrados e que devem ser internalizados para o bom funcionamento da sociedade. Pulsão seria aquilo que temos de instinto, que está relacionado ao nosso lado selvagem, bárbaro. Diz: “É impossível desprezar o ponto até o qual a civilização é construída sobre uma renúncia ao instinto, o quanto ela pressupõe exatamente a não satisfação (pela opressão, repressão ou algum outro meio?) de instintos poderosos” (FREUD, 1996, p. 104).

Portanto, *educar* nesse sentido bastante freudiano é extremamente próximo a *civilizar*. E ao nos civilizarmos estamos *sujeitos* a uma série de limites. No jargão psicanalítico, então, se diz “sujeito” pelo assujeitamento que este sofre a algo ou alguém. Enquanto *indivíduo* é uma parte indivisível da sociedade, a menor parte de um coletivo social, *cidadão* carrega a noção de componente da construção democrática em uma cidade.

A Psicanálise surge nos últimos anos do século XIX e a originalidade do pensamento proposto por Freud – por meio da descoberta/enunciação do inconsciente – é que “não somos senhores em nossa própria casa”. Fazendo uma alusão ao fato de que somos seres com o psiquismo partido entre consciente e inconsciente. Essa nova “ferida narcísica” que sofremos se compara àquelas que Copérnico e Darwin nos impingiram a partir da queda da ideia Geocêntrica e de que somos também animais numa linhagem evolutiva que descende dos primatas, respectivamente. No bom filme *Um método perigoso* (2011) aparece um pouco da relação entre Freud e Breuer no início da compreensão de uma forma nova de psicoterapia que é “um tratamento baseado na fala, um tratamento em que o fato de se verbalizar o sofrimento, de encontrar palavras para expressá-lo, permite, se não curá-lo, ao menos tomar consciência de sua origem e, portanto, assumi-lo” (ROUDINESCO, 2000, p. 26).

Se enganou quem imaginou que em breve haverá aqui uma série de prescrições pedagógicas. A área da psicanálise não concebe uma pedagogia, se ocupa de transmitir uma ética, uma reflexão sobre a educação. Quem sabe até uma posição ou filosofia de trabalho,

mas **aplicar**, não. A única aplicação possível é a aplicação da Psicanálise à clínica psicanalítica. Caso se queira tirar proveito da eficácia da Psicanálise como instrumento de transformação do homem frente a sua própria existência – vale dizer frente ao seu próprio desejo – será deitá-lo no divã. Que não se veja nessa afirmação uma demonstração de prepotência ou arrogância, mas um reconhecimento de impotência. Ou uma afirmação de limites (KUPFER, 1995, p.73).

Talvez o leitor pergunte-se: se não é possível aplicar a Psicanálise na construção pedagógica diretamente, então essa turma colabora com o quê? Bom, sendo a docência uma tarefa empreendida na relação entre dois sujeitos

(no mínimo), interessa agora falar um pouco sobre um outro conceito: a transferência. Quem dá aula sabe que com certos alunos/turmas, como num passe de mágica, estabelece-se uma interação saudável e recíproca. A transferência é um campo que se estabelece entre professor e seu aluno e que propicia condições para o aprender, sejam os conteúdos quais forem. Uma vez garantida uma boa transferência sabemos que o professor está em posição favorecida e que desde esse seu privilegiado lugar de fala ele será mais e melhor escutado. Já vi casos em que coordenadores pedagógicos precisaram de professores para poder conversar construtivamente com certas turmas. A transferência, portanto, é um meio para chegarmos aos nossos fins.

Quando colhidos pela transferência, professores deixam de serem ouvidos apenas objetivamente e passam a ser escutados desde uma posição especial. “A ideia da transferência mostra que aquele professor foi ‘investido’ pelo desejo do aluno. E foi a partir desse investimento que a palavra do professor ganhou poder.” (KUPFER, 1995, p. 92). Sem dúvida, a transferência não ajuda só a aprender, mas também a ensinar, pois uma vez estabelecida ela favorece o processo de ensino e, portanto, favorece o professor. A transferência na sala de aula favorece os dois lados da moeda, sendo o marco básico para que se dê o desejo de aprender e o prazer de ensinar, que são as duas faces da mesma moeda.

Exploremos agora um pouco melhor a ideia e a palavra do desejo na sala de aula. Desejar é uma forma de não paralisar-se frente a todas as castrações e limitações que a vida em sociedade nos impõe. Já falamos um pouco sobre isso, eu sei. Quero poder complementar que nós sujeitos, ao nos depararmos com as interdições todas da civilização, ao nos defrontarmos com o rochedo da castração, sentimos uma falta. Essa falta é constitutiva, falta algo, somos seres limitados. Sentimos uma falta, e diz-se assim, mesmo que uma lista enorme de faltas fosse possível de exemplificar. Enfim, frente a essa falta o ideal é que o sujeito deseje ao invés de paralisar-se, que não caia na armadilha da impotência.

Considerando que o professor é um encantado pelo saber que lhe move, uma das visões mais bonitas da docência é a de que podemos encantar. Encantamos com o nosso encantamento. Ou seja, a ideia é que os alunos desejem para eles próprios um encontro com saberes que os encantem. Não quero que os alunos desejem o meu saber. Então a ideia é que o desejo do aluno não se engata no saber do professor, mas no desejo de saber do professor. Essas contribuições teóricas formam uma hipótese que me atrai: a subjetividade docente é tão central na cena educativa que deve ser trabalhada desde a formação do professor.

E por que é tão central? Porque eu julgo que, antes de conseguirmos entrar em conteúdos, devemos conquistar o interesse dos alunos. Em outras

palavras, trabalhar no campo afetivo, investir na transferência. Se buscamos despertar o desejo de saber dos alunos, o caminho que a mim parece mais claro é pelo desejo de saber do professor. Não pelo saber do professor em si. De que forma professores ficaram marcados na memória dos alunos? Julguei ser essa uma pergunta cuja resposta interessa para os professores do futuro, não interessa?

Um pouco das escutas que fiz e do que encontrei

Tinha a a crença de que era por meio da escuta de estudantes que eu descobriria, seguindo as pistas da linguagem, a forma como somos notados e compreendidos pelo público com quem trabalhamos. Desmembrei minha pergunta de pesquisa em perguntas simples e diretas, formulei um roteiro básico – com três perguntas – e uma versão estendida – em que eu fazia mais uma ou duas perguntas. O encontro com os alunos, que depois chamei de rodas de conversa, direcionadas por umas poucas perguntas-chave, compõe parte da rubrica metodológica do meu trabalho.

Fiz quatro encontros em Escolas de Porto Alegre-RS, três delas públicas e uma particular. A escolha delas foi relacionada com a maior “entrada” que eu imaginei ter em cada uma: professores amigos que me apresentariam às direções, o fato de eu ter estagiado em uma delas e por trabalhar atualmente em outra. Ainda que em diferentes ambientes, buscava sempre os alunos de maior idade, por serem eles os que possuíam maior experiência de sala de aula. Dessa forma, escutei três grupos de alunos da 3ª série EM e um grupo de alunos da 2ª série EM, todos entre 16 e 19 anos. No total, 19 alunos participaram ativamente da pesquisa. O número de estudantes em cada uma das rodas era definido mais pelas coordenações que me recebiam. Não vi alunos se negando a participar; quando convidados, aceitavam o convite.

Em que pese não ser um número volumoso, o princípio era muito mais o de fazer uma escuta de sujeitos que são únicos em suas experiências (e tentar fazer jus a elas dando-lhes a palavra) do que fazer verificações massivas. Acreditei que é na escuta dos sujeitos e de suas palavras por vezes tortas, por vezes afiadas, que encontraria boas inferências sobre de que forma nós professores ficamos marcados na memória deles. Não é por “marcar X” que propiciaremos boas formas dos sujeitos de se enunciarem, terem voz, falarem de si e de seus motivos e afetos. Impossível quantificar a memória. Logo, lutei pelas palavras. Concordo com Jorge Bondía quando o autor diz crer no poder das palavras, que nós fazemos coisas com as palavras e que elas fazem coisas com a gente. E segue:

As palavras determinam nosso pensamento, porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta

genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isso, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos (Bondía, 2002).

Nessa direção, acreditei que tal amostragem de escolas e alunos participantes serviu para os meus fins. As coordenações avisavam nas salas sobre a minha pesquisa e os alunos que se colocavam à disposição. Eu também fazia questão de que as escutas ocorressem nos recreios, pois imaginava que assim selecionaria sujeitos realmente interessados em “participar de uma pesquisa sobre educação”, que era a única coisa que eles sabiam previamente. A duração desses encontros era em torno de 20-30 minutos.

Também escolhi esses alunos pelo fator “adolescente”, grupo etário que corresponde certamente aos maiores obstáculos para o difícil que é educar. É raro ouvir professores se queixando de crianças, público muito mais sujeitável à vontade de dominação e controle docente. Nesse sentido, me interessava ouvir e pensar mais sobre os adolescentes, inclusive porque discuti a passagem adolescente do ponto de vista psicanalítico na dissertação. Além da adolescência, algumas outras chaves de leitura usadas na dissertação também não compõem esse texto – como a desautorização e o mal-estar docente.

Tecendo com o que me trouxeram as falas dos alunos, percebo que existem “detalhes” que destravam uma aula e o que escutei aponta para o campo da subjetividade docente.

– *“Eu acho que outra coisa que o professor muda nossa perspectiva de vida é quando o professor vai para uma aula e nos dá um pouco da vivência dele. Por exemplo: a gente não entende o que tá acontecendo...”*

– *(interrompendo)... “Dá um exemplo da vida da pessoa e faz todo sentido.”*

“O professor muda nossa perspectiva de vida é quando o professor vai para uma aula e nos dá um pouco da vivência dele.”

Vê-se aí o professor convocado a se colocar, a falar em nome próprio. Interessante observação também para o discurso pedagógico contemporâneo, que, de regra, tende a esvaziar o espaço da subjetividade do professor, reservando-lhe um lugar abstrato de mediador entre o aluno e o objeto de conhecimento (VOLTOLINI, 2011, p. 32). Vejo que hoje tentam dar outros nomes para o fazer do professor. “Mediador” sem dúvida é um deles. Alguém que se encarrega de apresentar conteúdos da forma mais transparente e menos enviesada possível.

Encaminhando o fechamento

Da busca de certezas à aceitação da dúvida soa uma trajetória coerente e que geralmente se impõe a nós professores em nossa formação. A ideia de docência como uma arte que mistura racionalidade (por se tratar de técnicas para ensinar) com emoção (pois os alunos mexem com a gente, nos afetam) é interessante porque retoma um ponto que me é caro: parece marcar mais os nossos alunos a nossa capacidade de compreendê-los enquanto sujeitos únicos em suas capacidades e dificuldades do que termos um pleno domínio teórico. Escutar os alunos em suas questões cria um ambiente propício para a harmonização afetiva. Sem dúvida, essa harmonização gera cognição.

Envolvidos objetiva e subjetivamente nas nossas jornadas profissionais diárias, ser professor parece ser um fazer sem muitas receitas. Alguns ingredientes temos de antemão, outros nos faltam, os processos e métodos vão surgindo, a “mão” tu vais pegando. Lembro de que as minhas inseguranças quando me licenciava eram relacionadas mais ao ensino do que à educação. Ambas as tarefas, informativas ou formativas, se complementam e se facilitam em uma sala de aula. A grande questão é que cada aluno/turma é um(a), então o que deu certo no período anterior não necessariamente dará no período seguinte. Quem conseguir lidar com esse nível de imprevisibilidade da cena educativa lidará melhor com os percalços do caminho. A aceitação da dúvida requer uma série de habilidades que no meu caso foram forjadas já sendo professor, então uma formação de professores que converse sobre isso se mostra importante.

Outra situação que interessa sinalizar visando o bem-estar laboral de professores é a ideia da expressividade. Anteriormente, essa ideia veio à baila, então o objetivo aqui é lembrar que, para conseguirmos assessorar, ajudar, atender, compreender e ensinar os alunos, nós devemos estar bem. Quem não está com a saúde mental em dia tem mais dificuldade para ajudar os outros. Então, a ideia da expressividade do professor por meio do conteúdo, a nossa arte, tem propriedades terapêuticas. Nesse sentido, a docência pode ser uma forma de manter a sanidade mental diante de todas as dificuldades que enfrentamos. Para quem encara dessa forma, a docência pode ser extremamente prazerosa.

As pontes que construímos todos os dias não são aquelas de execução ligada fortemente ao planejamento lá da engenharia. As nossas são pontes vivas, são pontes de serem regadas, daquelas sensíveis, instáveis e que requerem constante cuidado. Nossas ferramentas na construção e manutenção dessas pontes são “bom humor”, “humildade”, “gentileza”, “carisma” etc., como apontaram os alunos que ouvi. As nossas pontes também deixam marcas, pois atravessam espaços e tempos duros, insensíveis, e nos ligam a sujeitos cheios de sentimentos e vontade de conexão, assim como nós, dando mais sentido à educação e à vida em conjunto.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2002, n. 19, p. 20-28. ISSN 1413-2478. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da Geografia**. 2. ed. – Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

COSTA, Felipe Velho Azevedo. **Da busca de certezas à aceitação da dúvida: uma colaboração do ensino de Geografia com a Psicanálise e educação**. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019. Disponível no Lume.

COSTA, Felipe Velho Azevedo. **Por que remar contra a corrente? As motivações e as expectativas profissionais dos estudantes de Geografia da UFRGS**. (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

DAUDT, Francisco. **A criação original: a teoria da mente segundo Freud**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2017.

DINIZ, Margareth . **Psicanálise, transmissão e formação de professores**. Prefácio. In: PEREIRA, Marcelo Ricardo; MRECH, Leny Magalhães (Orgs.). – Belo Horizonte, MG: Fino Traço/Fapemig, 2011.

FREUD, Sigmund. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Edição *Standard* Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. v. XIII.

FREUD, Sigmund. **O Futuro de uma Ilusão, o Mal-Estar na Civilização e outros trabalhos** (1927-1931). *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1996b.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a Educação: o mestre o impossível**. SP. Ed Scipione, 1995.

UM MÉTODO perigoso. Direção: David Cronenberg. Reino Unido, 2011 (99 min). Título original: *A dangerous method*.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011

Sobre os autores e as autoras

ALCIMAR PAULO FREISLEBEN

Graduado em Licenciatura em Geografia e Mestre em Geografia – Unioeste/FB. Doutor em Geografia/Ufrgs. Professor Visitante na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), Foz do Iguaçu/PR. Tem interesse nos seguintes temas: Metodologias de Ensino Baseadas em Linguagens Visuais, Ensino Híbrido, Uso das TDIC's (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) no Ensino de Geografia, Educação Ambiental.

E-mail: uttamadesign@gmail.com

ÁLVARO FRANCISCO MOROTE SEGUIDO

Licenciado em Geografia, Mestre em Planejamento e Gestão de Riscos Naturais e Doutor em Direção e Planejamento de Turismo/Universidad de Alicante/Espanha. Investigador da Universitat de València/Espanha em Didática das Ciências Experimentais e Sociais. Linhas de investigação: Urbanização, Naturezas Urbanas, Consumo de Água, Educação.

E-mail: Álvaro.morote@gmail.com

ANTONIO CARLOS CASTROGIOVANNI

Graduação em Licenciatura e Bacharelado em Geografia/UFRGS; Pós-Graduação em Metodologia do Ensino Superior/UFRGS; Mestrado em Educação/UFRGS e Doutorado em Comunicação Social na área de Práticas Sociais em Geografia e Turismo, FAMECOS/PUC-RS. Professor Titular do Departamento de Ensino e Currículo/UFRGS, Professor da Escola de Humanidades/ PUC-RS e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Geografia/UFRGS. Temas de interesse: Ensino de Geografia e Formação de Professores, Comunicação e Ensino de Geografia, Complexidade e Ensino de Geografia. Líder dos Grupos de Pesquisa do CNPQ: Formação Continuada de Professores e do grupo Turismo, Planejamento Participativo e Educação.

E-mail: acastrogiovanni53@gmail.com

ÉLIDA PASINI TONETTO

Graduada em Licenciatura em Geografia/Faculdade Cenecista de Osório-RS. Mestre e Doutora em Geografia/Ufrgs, Linha de Ensino de Geografia. Professora do Programa de Pós-Graduação em Geografia, Linha de Ensino em Geografia-UFRGS. Professora na área de Ensino de Geografia no Departamento de Ensino e Currículo/Faced/Ufrgs. Integrante do Núcleo de Estudos

em Educação e Geografia (NEEGeo). Investiga o tema: Práticas Comunicacionais na Educação, Intersecção entre Geografia, Educação e Cibercultura.
E-mail: elida.tonetto@ufrgs.br

FELIPE VELHO AZEVEDO COSTA

Graduação em Bacharel e Licenciatura em Geografia/Ufrgs. Mestre em Geografia, Linha de Ensino em Geografia/Ufrgs. Professor dos colégios Monteiro Lobato e Israelita Brasileiro (Porto Alegre-RS). Temas de interesses: Formação de professores; psicologia da educação; subjetividade docente.
E-mail: felipecostaanglo@gmail.com

IVAINÉ MARIA TONINI

Graduada em Geografia/UFSM. Mestre e Doutora em Educação (PUC/Ufrgs). Professora do Programa de Pós-Graduação em Geografia, Linha de Ensino/Ufrgs. Tem interesse em estudos sobre gênero, geração e etnia em discursos que produzem políticas curriculares.
E-mail: ivaine@terra.com.br

JULIANA GARCIA NUNES

Licenciada em Ciências Sociais/PUC-RS. Especialista em Educação para Diversidade/Ufrgs. Mestre em Geografia/UFRG, linha de Ensino em Geografia. Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre-RS. Temas de interesse: Ensino de Geografia. Pesquisa-ação. Formação de Professores. Periferias Urbanas.
E-mail: julianasociologia@hotmail.com

LÂNDERSON ANTÓRIA BARROS

Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Pelotas. Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria. Doutorando em Geografia na Ufrgs. Professor Substituto no Instituto Federal sul-rio-grandense. Temas de Interesse: Formação de Professores e Cultura Digital.
E-mail: landerson-barros@hotmail.com

LIZ CRISTIANE DIAS

Licenciada e Doutora em Geografia – UNESP/Presidente Prudente-SP. Professora Adjunta do Departamento de Geografia da UFPel. Tem interesse em pesquisas em Ensino de Geografia, Formação de Professores, Educação Geográfica e Aprendizagem Autorregulada. E-mail: lizcdias@gmail.com

LUCIANO MARTINS DA ROSA

Licenciado em Geografia (ICH/UFPel). Mestre em Geografia (PPGeo/ICH/UFPel). Doutorando em Geografia (PPGGEO/IG/Unicamp). Bolsista de

Doutorado Capes/Proex. Tema de interesse: Ensino de Geografia. Educação Geográfica; Linguagens da Geografia; Literatura e Geografia; Currículo.
E-mail: lucianomartinsdarosa@gmail.com

KINSEY PINTO

Licenciatura em Geografia pela PUC-RS. Mestrado em Geografia pela Ufrgs e Doutorado em Geografia pela Ufrgs. Professor Adjunto da Universidade Federal de Alagoas. Temas de interesse: Ensino de Geografia, Espacialidades e Cultura.
E-mail: kinsey.pinto@igdema.ufal.br

NELSON REGO

Bacharel em Geografia/Ufrgs. Doutor em Educação/Ufrgs. Professor Titular Aposentado do Departamento de Geografia e Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Geografia/Ufrgs. Tem interesse em pesquisa nos seguintes temas: Ensino de Geografia, Educação Popular, Educação não Formal.
E-mail: nelson.rego@ufrgs.br

NESTOR ANDRÉ KAERCHER

Licenciado em Geografia/Ufrgs. Doutor em Geografia Humana/USP. Professor Titular da Faculdade de Educação e Programa de Pós-Graduação em Geografia/Ufrgs. Temáticas de interesse com ênfase em Formação de Professores e Didática da Geografia. Participa do Neegeo/Faced/Ufrgs.
E-mail: nestorandrek@gmail.com

RAPHAELA DE TOLEDO DESIDERIO

Doutora em Geografia/Ufrgs, Linha de Ensino em Geografia. Professora da Faculdade de Ciências Humanas do Instituto de Estudos do Trópico Úmido da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Coordena projetos de ensino, pesquisa e extensão que tratam de temáticas relacionadas à educação pelas imagens e suas geografias, como o Polo Xinguara da Rede Internacional de Pesquisa “Imagens, Geografias e Educação” e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) Interdisciplinar – Núcleo Xinguara.
E-mail: raphaela.desiderio@unifesspa.edu.br

ROSELANE ZORDAN COSTELLA

Professora Associada/Faced e no Programa de Pós-Graduação em Geografia, Linha de Ensino em Geografia/Ufrgs. Membro do Núcleo de Estudos de Educação e Ensino de Geografia (Neegeo). Licenciada em Geografia, Mestre e Doutora em Geografia/Ufrgs. Coordenadora das pesquisas: “Os Impactos

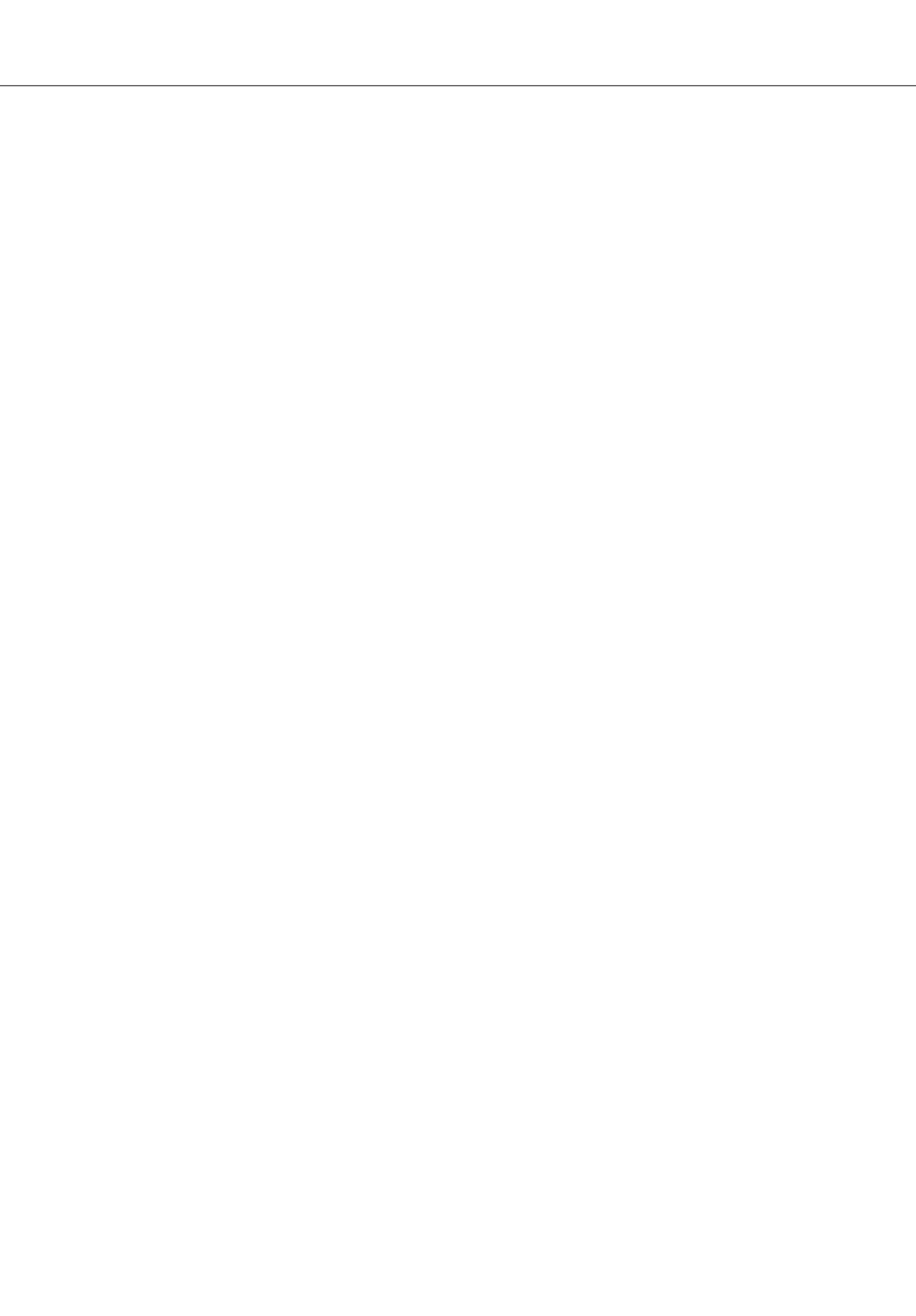
Causados pelo Isolamento Social e Pelas Aulas Domiciliares Decorrentes do Fenômeno Coronavírus no Cotidiano Metodológico do Professor da Educação Básica” e Perfil do Profissional que Trabalha com a Geografia nas Escolas de Educação Básica em Porto Alegre”.

E-mail: professoracostella@gmail.com.

VICTÓRIA SABBADO MENEZES

Graduada em Geografia/Ufpel. Mestre e Doutora em Geografia, Linha de Ensino em Geografia/Ufrgs. É integrante do Núcleo de Estudos em Educação e Geografia (Neegeo/Ufrgs). Atualmente, é professora do Colegiado de Geografia da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus de União da Vitória. Atua nos seguintes temas: Ensino de Geografia, Formação De Professores E Pesquisa (Auto)Biográfica.

E-mail: victoriasabbado@gmail.com



SOBRE O LIVRO

Formato: 16X23 cm
Tipologia: Minion Pro
Número de Páginas: 208
Suporte: E-book

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS AOS AUTORES.



C&A ALFA COMUNICAÇÃO

Rua 14, Qd. 12, Lt. 21, St. Itatiaia III – CEP 74.690-390 – Goiânia-GO
editoralfacomunicacao@gmail.com





Nenhuma das navegações neste livro escolheu o tédio. Todos se aventuraram com ousadia, pois ousar rupturas é necessário para construir o conhecimento novo e justo que a partir daí irá se consolidar. Os textos evidenciam de maneira vívida aquilo que Libâneo (2018) significa como o sentido da pedagogia: dedicar-se à formação humana contextualizada em marcos espaciais e temporais, fazendo da educação o seu objeto de investigação e realidade em mudança. Evidenciam igualmente a necessidade expressa por Sacristán (2005) de pensar o currículo educacional como prática social e não como fórmula prévia – o currículo como atenção à variedade das experiências e construção em processo capaz de fomentar respostas que poderão redefinir caminhos para os sujeitos participantes.

Nelson Rego

