

Temas e experiências em educação geográfica

Aloysio Marthins de Araujo Jr
e Orlando Ferretti (Orgs.)



Série Sociedade e Meio Ambiente

Temas e Experiências em Educação Geográfica

Organização

**Aloysio Marthins de Araujo Junior
Orlando Ferretti**

Florianópolis
2018

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da
Universidade Federal de Santa Catarina

T278

Temas e experiências em educação geográfica / Aloysio Marthins de Araujo Junior, Orlando Ferretti (Orgs.). – Florianópolis: Edições do Bosque, CFH, UFSC, 2018.

272 p. il.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-60501-33-5

1. Geografia. 2. Formação de professores. 3. Políticas educativas. I. Araujo Junior, Aloysio Marthins de. II. Ferretti, Orlando. III. Título.

CDD 371

Edição e preparação de originais: Fábio Brüggemann

Revisão de textos: Gerusa Boldan

Revisão de normas técnicas: Juliana Frainer

Capa e Projeto gráfico: Leonardo Alexandre Reynaldo/UFSC



Creative Commons License

Todo o conteúdo da obra está licenciado sob uma Licença Creative Commons BY 4.0



Edições do Bosque Gestão 2017-2020

Ana Lúcia Campos Brizola e Paulo Pinheiro Machado

Conselho Editorial

Arno Wehling - Universidade do Estado do Rio de Janeiro e UNIRIO

Edgardo Castro - Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Fernando dos Santos Sampaio - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

José Luis Alonso Santos - Universidad de Salamanca

Jose Murilo de Carvalho - Universidade Federal do Rio de Janeiro

Leonor Maria Cantera Espinosa - Universidad Autonoma de Barcelona

Marc Bessin - École des Hautes Études en Sciences Sociales,

Marco Aurélio Máximo Prado - Universidade Federal de Minas Gerais

Sobre as Edições do Bosque

As Edições do Bosque tem como foco a publicação de obras originais e inéditas que tenham impacto no mundo acadêmico e interlocução com a sociedade. Compõe-se de um conjunto de Coleções Especiais acessíveis no repositório da Universidade Federal de Santa Catarina. A tônica da Editoria é aproximar os autores do público leitor, oferecendo publicação com agilidade e acesso universal e gratuito através dos meios digitais disponíveis. A Editoria do Bosque conta com a estrutura profissional e corpo científico do Núcleo de Publicações (NUPPE) do CFH/UFSC.

Endereço : Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina. Campus Universitário. Trindade.

CEP 88040-970 Florianópolis – SC, Brasil

<http://nuppe.ufsc.br/>
nuppe@contato.ufsc.br

APOIO



ORGANIZAÇÃO



Núcleo de Estudos e Pesquisas
em Ensino de Geografia

Sumário

Apresentação

Aloysio Marthins de Araujo Junior & Orlando Ferretti

Crítica à educação para o “mercado”: Notas introdutórias 13

Aloysio Marthins de Araujo Junior

A formação inicial de professores de Geografia em Portugal - O mestrado em ensino de Geografia da Universidade de Lisboa. Debilidades e desafios 45

Sérgio Claudino

A formação do professor de Geografia na UFSC: Concepção dos docentes sobre o processo formativo 61

Alan Fernandes dos Santos

A prática do professor de Geografia vs a prática da escola 91

Santiago Alves de Siqueira

A escola que não tinha árvores 115

Orlando Ferretti

Recidade, cidades e a cidade apresentada a crianças nos anos iniciais: Um estudo construído no Sul 147

*Vânia Alves Martins Chaigar , Emanuele Dias Lopes e Samuel Cris-
sandro Tavares Ferreira*

Imagens que ensinam: território e territorialidade quilombola177
Edimara Gonçalves Soares e Kalina Salaib Springer

Narradores de paisagem: encontros outros 203
Jader Janer Moreira Lopes e Maria Lidia Bueno Fernandes

Cultivos transgênicos e ensino de Geografia: recursos didáticos para
trabalhar o tema em sala de aula 221
Mariana Maragno Reinheimer

A experiência do projeto “Nós propomos! Cidadania e inovação na
educação geográfica no Colégio de Aplicação da Universidade Fe-
deral de Santa Catarina 249
Sandra Mendonça e Márcio Marchi

Atlas digital escolar do município de Florianópolis: o uso de Tec-
nologias de Informação e Comunicação (TIC’S) PARA educação
geográfica 261
Fernanda Bauzys e Rosemy da Silva Nascimento

Apresentação

Aloysio Marthins de Araujo Junior & Orlando Ferretti

Este livro é resultado de construção coletiva, de diversos olhares sobre e para a Geografia, ou Geografias, como sugere o título desse volume. A obra é um acúmulo de diferentes reflexões sobre a Educação Geográfica. Diferentes, pois partem de autores de formação distinta, com textos abordando temáticas, análises e perspectivas que se complementam, mas apresentam cores distinguíveis, únicas, por vezes como partes de um mesmo corpo que se relacionam, mas têm outras funções. A unidade é a Geografia, levada a diálogos conceituais e à práxis.

No texto “Crítica à educação para o ‘mercado’: notas introdutórias” o autor, Aloysio Marthins buscou construir uma resistência aos discursos pós-modernos, às outras formas de pensar Educação e Geografia, baseando-se na crítica ao economicismo que domina as novas formas de educação. Em sua análise, aborda a verdadeira razão de projetos privatistas de educação, que se diz diversa, mas que esconde um projeto de dominação e controle que é contínuo no modo de produção capitalista. De fato, esse último é o objeto das linhas escritas por Aloysio Marthins, que retrata a educação como “uma linha de montagem fordista-taylorista”, e que, no atual momento neoliberal, se articula com modelos de gestão e governos que ativam uma nova configuração espacial. Exatamente no momento de tempos de crise estrutural no modelo, observa-se cada vez maior a acumulação possível de capital, com drástica redução de investimentos na área educacional.

O artigo “A formação do professor de geografia na UFSC: concepção dos docentes sobre o processo formativo”, de Alan Fernandes dos Santos, é resultado da pesquisa de mestrado do autor, que investigou a formação de professores no curso de Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina. O texto de Santos oferece uma análise reflexiva fundamental para a compreensão dos problemas de um curso de graduação, em especial, aquele que forma futuros professores. Procura retratar, a partir das falas dos estudantes, como eles entendem o curso de licenciatura. Atualmente, no mesmo curso investigado por Santos, se discute a separação dos cursos de bacharelado e licenciatura (na UFSC as duas formações diferem a partir do quinto semestre), o que pode trazer dificuldades futuras, mas novas possibilidades também.

Já no artigo “A formação inicial de professores de geografia em Portugal, o mestrado em ensino de geografia da Universidade de Lisboa: debilidades e desafios”, o professor Sérgio Claudino trata de apresentar como caminhou historicamente a formação de professores naquele país, em especial do professor de Geografia. Retrata de forma clara como se estrutura atualmente a formação de docentes em Geografia, apresentando o currículo para essa formação.

Na sequência, Sérgio Claudino, Sandra Mendonça e Márcio Marchi apresentam “A experiência do projeto ‘nós propomos! Cidadania e inovação na educação geográfica’ no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina”. Projeto criado pelo professor Claudino junto à Universidade de Lisboa, e que tem encontrado no Brasil aplicação em universidades e escolas. No Colégio de Aplicação, o “Nós Propomos” objetiva estabelecer uma discussão acerca de novas possibilidades de inserção do estudo do meio e das questões urbanas no Ensino Básico, mais especificamente no Ensino Médio. Os debates ocorrem na prática de ensino/pesquisa,

em que estudantes pesquisam sobre lugares nos bairros da cidade e apresentam proposição de solução para problemas pontuais.

Pensar a docência em Geografia para a Escola é o objeto do artigo “A prática do professor de geografia *vs* a prática da escola”. O autor, Santiago Alves de Siqueira, busca dialogar com pensadores da filosofia da educação, da escola, do currículo, do ensino-aprendizagem, e da educação geográfica, sobre a condição do ensinar para e na Escola. Destaca a importância da disciplina de Geografia para dar sentido a tão aclamada e perseguida cidadania, e de como um professor comprometido com a reflexão sobre os conceitos pode levar estudantes a refletir e modificar o espaço geográfico.

Orlando Ferretti procura dialogar em seu texto “A escola que não tinha árvores” com as aprendizagens que pouco são apresentadas e discutidas na academia, de uma Educação Geográfica para os anos iniciais do ensino fundamental. Retrata a cidade como espaço educador, repleto de estímulos à aprendizagem e de conteúdos, em especial para as crianças. Em seu texto, as reflexões sobre uma práxis interdisciplinar através do trabalho de campo e estudo do meio são fundamentais para a formação do/a pedagogo/a. Ele apresenta sua experiência na formação de professores, em que a cidade é espaço de pesquisa e reflexão. Seu texto trata quase como uma provocação, para repensar a prática pedagógica que temos encaminhado no nosso fazer acadêmico, em especial como temos ensinado a pensar o espaço geográfico na formação de professores para os anos iniciais.

Ainda no caminho da cidade como espaço educador, o artigo “Recidade, cidades e a cidade apresentada a crianças nos anos iniciais: um estudo construído no sul”, de Vânia Alves Martins Chai-gar, Emanuele Dias Lopes e Samuel Crissandro Tavares Ferreira, trata de apresentar a linha Recidade – Rede de cultura, estética e formação na/da cidade, construído por jovens estudantes de licenciaturas e do mestrando em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. A linha articula-se com o grupo de pesquisa

Educamemória – Núcleo de Pesquisa e Extensão Educação e Memória, sediado no Instituto de Educação, e reúne distintas áreas do conhecimento das licenciaturas, como Artes, Letras, História, Pedagogia e Matemática, além de pós-graduandos. O texto retrata pesquisa sobre como a cidade de Rio Grande é tratada na Escola, como lugar de memória, mas também como cidade não reconhecida, dividida, onde a invisibilidade é comum para as comunidades mais pobres e as distâncias entre centro e periferia são quase impossíveis de serem vencidas.

Na perspectiva de uma educação em comunidades tradicionais, no texto “Imagens que ensinam: território e territorialidade quilombola”, as autoras Edimara Gonçalves Soares e Kalina Salaib Springer apresentam a paisagem e as práticas culturais a partir de imagens dos/nos territórios dessas comunidades tradicionais. Buscam caracterizar o cotidiano quilombola e, em especial, seu saber fazer, as articulações entre a cultura e a preservação da natureza, e a forma como ensinam e aprendem. Elas retratam a importância desses saberes na construção de processos educativos a partir das imagens, em especial a fotografia, como diálogo com as territorialidades.

Encurtando as distâncias de espaços distintos, mas também com a temática de comunidades tradicionais, o texto “Narradores de paisagem: encontros outros”, de Jader Janer Moreira Lopes e Maria Lidia Bueno Fernandes, apresenta uma comunidade quilombola no interior de Goiás e sua relação com as paisagens. As referências partem de uma geografia da infância, em que os autores vão se respaldar para responder à questão do reconhecimento e da percepção das paisagens. A concepção de paisagem também é fundamental no diálogo dos autores, recorrendo a explicitação visual do cerrado como forma de conhecer e entender os lugares, e sua apropriação cultural.

Como proposição de textos que discutam metodologias e questões de conteúdo em Geografia, Mariana Maragno Reinheimer nos apresenta “Cultivos transgênicos e ensino de geografia: recursos didáticos para trabalhar o tema em sala de aula”. A autora discute a prática e as reflexões sobre a educação e o atual cenário do espaço agrário brasileiro. Não trata propriamente de um diálogo de encontros, mas uma crítica ao crescimento dos cultivos transgênicos no Brasil e no mundo. Destaca que a Geografia, como disciplina escolar, tem a obrigação de pesquisar sobre a temática, levantando recursos didáticos para trabalhar o tema nas aulas.

O artigo “Atlas digital escolar do município de Florianópolis: o uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC’s) para educação geográfica”, de Fernanda Bauzys e Rosemy da Silva Nascimento, trata de apresentar um instrumento pedagógico, o Atlas Digital. Revela a importância das Tecnologias de Informação e Comunicação para uma educação geográfica que se propõe a pensar os espaços onde vivem os estudantes. O texto apresenta em detalhe o Atlas e sua proposição como ferramenta de ensino-aprendizagem, sendo referência para a construção de outros materiais, em especial, atlas municipais.

Ilha de Santa Catarina, inverno de 2018.

CRÍTICA À EDUCAÇÃO PARA O “MERCADO”¹:

NOTAS INTRODUTÓRIAS²

Aloysio Marthins de Araujo Junior³

A história de toda a sociedade até aqui é a história de lutas de classes... A nossa época, a época da burguesia, distingue-se, contudo, por ter simplificado as oposições de classes. A sociedade toda cinde-se, cada vez mais, em dois grandes campos inimigos, em duas grandes classes que diretamente se enfrentam: burguesia e proletariado.

(Manifesto do Partido Comunista, escrito por Karl Marx e Friedrich Engels em dez. 1847-jan. de 1848. Publicado pela primeira vez em Londres em fevereiro de 1848).

INTRODUÇÃO

De longa data, o sistema de ensino no Brasil tem passado por transformações estruturais devido às necessidades de diferentes demandas, de acordo com cada período histórico e de sua etapa de desenvolvimento econômico e social.

-
- 1 Artigo construído a partir de pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
 - 2 Doutor em Ciências Humanas (Geografia Humana), pela Universidade de São Paulo. Prof. do Departamento de Metodologia de Ensino, Centro de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia. <alloysio.junior@ufsc.br>.
 - 3 Em termos genéricos, a mais-valia é a exploração da força de trabalho assalariada, em que o capitalista toma para si o excedente da produção do trabalhador em forma de lucro.

A literatura tem mostrado que o ensino de geografia deve estar contido num ambiente de reflexão acerca dos problemas materiais e sociais de cada sociedade, além de ser instrumento de mudanças políticas na formação de docentes. Isto leva ao debate sobre o papel do ensino (em todos os níveis), numa sociedade marcada pela desigualdade, como é o caso da brasileira.

É crível considerar que as transformações sociais e políticas estão diretamente interligadas ao novo modo de produção e à formação social. É preciso a compreensão das transformações históricas que passou (e passa) o capitalismo, que se traduzem num maior acirramento da mundialização econômica, na redefinição dos espaços nacionais, locais e regionais, em novas formas de divisão social e territorial do trabalho, nos processos de monopolização e oligopolização e na introdução de novas tecnologias. O que e como ensinar geografia para (re)pensar e (re)fazer o Brasil é um dos desafios da escolarização sistematizada e massificada dos dias atuais.

A proposta deste artigo é discutir sobre como a educação/o ensino tem tido uma função de massificação voltada às categorias econômicas e sociais menos favorecidas. Isto se reflete na precarização da profissão docente, como uma linha de montagem da era “⁴fordista-taylorista”.

4 Joseph Schumpeter (1939) estudou os movimentos do capitalismo e associou-os aos ciclos econômicos. O autor entendeu que a evolução do capitalismo se dá basicamente por três ciclos de crescimento: o Longo ou de Kondratieff (em torno de 40 a 60 anos), o Médio ou de Juglar (entre 8 a 10 anos) e o Curto ou de Kitchin (por volta de 40 meses), sendo que os dois últimos somar-se-iam algebricamente, formando os Ciclos Longos. Os ciclos econômicos capitalistas passam por momentos de ascensão (fases “a”) e de depressão (fases “b”) na atividade produtiva. As fases “a” são momentos em que a economia está mais dinamizada. As fases “b” são os períodos recessivos, em que se dão as maiores transformações econômicas, políticas, institucionais e sociais. São estas fases que acarretam um novo modo de produção, como efeito de um novo estágio de desenvolvimento da atividade produtiva.

NEOLIBERALISMO E IDEOLOGIA

Para entender a complexidade da sociedade brasileira atual é preciso recorrer à história, cujos autores já discutiam tal temática ao tempo deles. Para fins didáticos, podemos classificar, historicamente, a organização das sociedades como primitiva ou comunitária, escravista, asiática, feudal, capitalista. A isto podemos denominar de modo ou modos de produção.

Por “modo de produção”, entende-se a maneira como se organiza o processo pelo qual o homem age sobre a natureza material para satisfazer as suas necessidades. Marx, Engels e Feuerbach (1984) indicaram que existe um processo de produção material (mercadorias que são produzidas e consumidas) e é a sua evolução que determina o “movimento real da história”.

No presente, o modo de produção hegemônico é o capitalismo (financeiro). Todavia, ao longo da história, é possível identificar a evolução desse sistema, dividido em etapas, como por exemplo: a) Pré-capitalismo: o modo de produção feudal ainda predomina, mas com relações de produção capitalistas; b) Capitalismo comercial: a maior parte dos lucros está concentrada nas mãos dos comerciantes. É o período das “grandes navegações”, com a descoberta de terras novas, como o continente Americano. Surge e se torna mais comum o trabalho assalariado (mas ainda convivendo com o trabalho escravo, em algumas regiões); c) Capitalismo industrial: grandes investimentos nas indústrias, tornando essa a atividade econômica mais importante e disseminando o trabalho assalariado; d) Capitalismo financeiro: é a junção dos bancos e instituições financeiras com o setor industrial. Passa a controlar as demais atividades econômicas por meio de empréstimos e recebendo um valor mais alto por esta transação (são os chamados “juros”).

Um modo de produção é determinado pela existência de ao menos três estruturas e possibilitado pela interação entre elas: a

econômica, a jurídico-política e a ideológica, sendo a estrutura econômica sempre determinante em última análise. As relações sociais de produção ocorrem sob uma estrutura jurídico-política (forma de Estado, sistema jurídico, legislações, aparelho repressivo etc.) que tem por função legitimar e garantir a reprodução do modo de produção, ou seja, dar as condições necessárias para sua continuidade, inclusive freando a organização política das classes antagônicas (que faz oposição entre duas noções, dois conceitos, duas ideias).

A estrutura ideológica tem a função de gerar representações das próprias práticas e da inserção dos grupos e dos indivíduos nessas práticas, tornando essas relações viáveis aos olhos das classes, possibilitando a coesão social, a resignação e a possibilidade de a classe dominante exercer plenamente sua dominação. Talvez esta estrutura seja a mais importante, pois faz com que as pessoas, individualmente ou em grupos (organizados ou não), reproduzam o sistema, uma visão de mundo que não é delas, mas de quem realmente detém o poder político e econômico (as chamadas classes dominantes ou elites), mesmo inconscientemente. Mas, como isso é feito?

Na atualidade, um dos instrumentos para a reprodução ideológica é usado pelos meios de comunicação (televisão, rádio, jornais, revistas, internet...), seja em matérias jornalísticas e/ou por meio da propaganda (para vender produtos ou serviços). Difundem valores morais, culturais e sociais fundamentados em determinada visão de mundo. Entretanto, o que muitas vezes não é percebido é que a ideologia, a visão de mundo de uma classe social é frequentemente reproduzida pelos indivíduos nas escolas, no ambiente de trabalho, no círculo familiar e de amigos etc. Isto vale também para a classe trabalhadora, que muitas vezes, sem consciência de sua condição social, aceita que seu trabalho seja desvalorizado e que o empresário é quem oferece os empre-

gos, quando na verdade, o empregador necessita do trabalhador para que este produza determinado bem e seja remunerado abaixo do que efetivamente deveria receber.

De modo mais amplo, as políticas (econômicas) adotadas pelo sistema capitalista visam a ampliação dos lucros dos empresários. Nesse sentido, o que se tem visto no presente são as chamadas políticas “neoliberais”. Diversos autores têm afirmado que esta seria uma nova fase no sistema capitalista contemporâneo, que se torna hegemônico a partir da década de 1980, sendo sua difusão a partir dos países centrais – Estados Unidos da América e Europa ocidental, principalmente. Como forma de aparentar um verniz democrático, o neoliberalismo se apresenta como um conjunto de medidas visando à promoção da paz e da prosperidade mundial (OHMAE, 1991).

No entanto, o neoliberalismo vem promovendo violentos conflitos militares (cuja população civil é a que mais sofre); aumento do desemprego; destruição ambiental; ampliação das desigualdades sociais, inclusive nos países centrais (e mais ricos); e crises econômicas – que se transformam em dramas sociais e em tensões políticas.

Cabe ressaltar, porém, que, em certa medida, o fracasso econômico não acompanha um malogro no âmbito político e ideológico. Borón (1999) afirma que a hegemonia do neoliberalismo foi (e é) mais uma vitória ideológica cultural do que econômica, que se traduz em uma maior mercantilização de direitos – que passam a ser percebidos como bens e serviços (a partir de uma visão de mercado); demonização do Estado como referência de ineficiência e atraso; aumento do consumismo, como uma finalidade de vida e naturalização das desigualdades, ressaltando o mérito individual acima das conquistas e necessidades coletivas. Enfim, impondo o capitalismo como única alternativa viável e renegando e desprezando todas as outras formas de organização social e política.

SOBRE O CONCEITO DE MODO DE PRODUÇÃO: UMA SÍNTESE

O entendimento de uma determinada sociedade no tempo e no espaço deve se dar a partir da compreensão de sua formação econômica e social, ou, em termos conceituais, no modo de produção. “*Modo de produção e Formação social* são conceitos fundamentais do Materialismo Histórico. A formação social é uma totalidade concreta, historicamente determinada, e o modo de produção o conceito teórico que permite pensar a totalidade social” (GEBRAN, 1978, p. 17, grifo do autor).

O conceito de modo de produção serve de base fundamental à teoria do materialismo histórico, que surge em oposição à filosofia de Hegel, segundo a qual a vida material seria dominada pelas ideias e pelos pensamentos.

A evolução do referido processo de produção material é fruto do conflito que resulta da contradição entre as forças produtivas e as relações entre os seres humanos: o modo de produção material determina a organização econômica da sociedade, que, por sua vez, serve de base à estrutura política e ideológica. A primeira (estrutura política) evolui, o que, para Marx (2008), a evolução corresponderia ao desenvolvimento das forças produtivas mais depressa que estas últimas, levando a uma contradição que se resolveria de forma revolucionária.

Ainda de acordo com Marx (2008, p. 63-64), as relações de produção têm a sua fonte num modo de produção, pressupondo então a sua existência; mas, por outro, um modo de produção caracteriza-se pela “natureza das relações de produção que o organizam e que determinam a sua lógica original de funcionamento e de desenvolvimento”. Por “Modo de Produção”, entende-se a maneira como se organiza o processo pelo qual o homem age sobre a natureza material para satisfazer as suas necessidades.

Chamaremos *produção* em geral ou *prática econômica* a todo processo de transformação de um elemento determinado – natural ou já trabalhado previamente – em um produto específico; transformação que se efetua mediante uma atividade humana própria, utilizando instrumentos específicos ou ferramentas de trabalho (FIORAVANTE, 1978, p. 35, grifo do autor).

Produzir é trabalhar, e isto coloca em movimento forças que ajam sobre a natureza. Estas forças variam com a história (tempo cronológico) e com a sociedade. O trabalho é assim não só um processo entre o homem e a natureza, mas supõe uma forma de sociedade realizando-se em certas condições sociais, as relações sociais de produção (FIORAVANTE, 1978).

Há, dessa maneira, pelo menos, dois tipos de relações sociais de produção que se complementam: relações no processo de trabalho (divisão de tarefas) e relações face às condições e meios de produção (propriedade ou não dos meios de produção). Ao modo de produção capitalista corresponde essencialmente uma relação social “entre duas classes”. Destas, uma (a burguesia), por ter o monopólio dos meios de produção e do dinheiro, explora a outra (a classe trabalhadora), que não é proprietária de nada, exceto a sua força de trabalho que se vê obrigada a vender. Assim, o objetivo da produção é o objetivo da burguesia: a criação de mais-valia para a acumulação privada de capital e não a satisfação das necessidades da maioria dos membros de uma determinada sociedade⁵. Portanto, as relações sociais de produção são de oposição e contradição e, conseqüentemente, todas as contradições e problemas da nossa sociedade radicam, de uma forma ou de outra, na contradição básica e irremediável do capitalismo. Como afirma Marx (2008, p. 28) “[...] a forma

⁵ O “Superávit primário é o resultado positivo de todas as receitas e despesas do governo, excetuando gastos com pagamento de juros. O déficit primário ocorre quando esse resultado é negativo. Ambos constituem o “resultado primário” (SENADO NOTÍCIAS, 2017).

capitalista de produção é uma forma ‘antagônica’ que produz e reproduz esta contradição entre estas duas classes, que, desenvolvendo-se, não pode deixar de desenvolver as contradições sociais que ela implica”.

A reprodução do modo de produção é possibilitada pela interação das estruturas, ainda que a econômica exerça sempre a determinação em última instância. Um modo de produção é, portanto, um “todo complexo com dominante” (POULANTZAS, 1971, p. 8). Como já afirmado anteriormente, um modo de produção é determinado pela existência de ao menos três estruturas: a econômica, a jurídico-política e a ideológica, sendo a estrutura econômica sempre determinante. A caracterização de um modo de produção depende do reconhecimento de como as relações sociais de produção são reproduzidas. É necessário, portanto, considerar: quais são as características essenciais dessas relações sociais de produção; como estão distribuídos os meios de produção (a propriedade dos meios de produção); como se dá a apropriação do que é produzido; como estão dispostos os grupos humanos nessas relações sociais de produção (as classes sociais); como se organiza a forma de Estado e de todo o aparelho jurídico-político derivado dessas relações e essenciais para a reprodução, bem como as representações ideológicas que permitem até certo ponto a coesão social (BARROS, 2016). Para Marx, Engels e Feuerbach (1984) isto é imprescindível, pois estes autores colocam no centro de suas análises a questão do trabalho enquanto produto social.

Marx se utilizou do conceito de Materialismo Histórico para estudar e compreender a sociedade capitalista dentro de uma abordagem histórica. Para o autor, as forças econômicas são as responsáveis pelas transformações em diferentes setores da sociedade e, portanto, pelos rumos da história. A marcha dos acontecimentos se daria em diferentes estágios de desenvolvimento das forças produtivas materiais de uma determinada sociedade, cujas mudanças

sociais dar-se-iam primordialmente das contradições de tais forças produtivas com o avanço das condições materiais de produção de mercadorias. Dessa maneira, o trabalho emerge como principal veículo de transformações, onde o homem domina a natureza, humanizando-a e transformando a si próprio (transformação da primeira natureza em segunda natureza).

O autor considera ainda que o trabalho resulta da divisão social na apropriação dos meios de produção (máquinas, equipamentos, terras, capital) por parte de uma classe social, decorrente da diferenciação social de uma sociedade, principalmente sob o capitalismo. O processo de produção fundamenta-se na socialização da natureza inerente à gênese e ao desenvolvimento dos Modos de Produção das Formações Econômicas e Sociais.

É crível aceitar que existe certa racionalidade territorial, influenciada pelo mundial, nacional e local. Todavia, esta racionalidade é dada pelos interesses de cada modo de produção em cada tempo histórico, pois o capitalismo cria e recria o território de acordo com seus interesses para reprodução e acumulação de capital. No caso do Brasil, o país teve seu desenvolvimento das forças produtivas voltado “para dentro”, isto é, com estímulo ao mercado interno. Na evolução histórica e econômica brasileira, entre as décadas de 1930 a 1980, a participação do Estado foi fundamental. Nesse sentido, foi estimulada a criação de infraestruturas de produção, maior intervenção do Estado, esta por meio do processo de substituição de importações.

Por outro lado, na década de 1990 e até o início dos anos 2000, foram implementadas políticas consideradas de caráter liberal, ou seja, um Estado “neoliberal” em contraposição ao Estado Nacional Desenvolvimentista em vigor até aquele período. Tomam maior impulso as privatizações (venda de ativos públicos), a regulação pelo mercado (“a mão invisível”), a subordinação (consentida pela burguesia nacional) aos interesses do capital financeiro internacio-

nal, a liberalização comercial e o afastamento do Estado como promotor do desenvolvimento econômico.

Na fase atual do capitalismo, a tecnologia emerge como principal fator econômico, político e militar, mesmo que existam certas exigências de regulamentações, normas etc. (tal como o papel que exerce a Organização Mundial do Comércio ou as várias resoluções sobre o controle de armamentos por parte da Organização das Nações Unidas). Como consequências deste novo papel do Estado, criou-se maior limitação da liberdade de ação nacional e uma maior interdependência com os acontecimentos externos. Durante e após as décadas de 1980 e 1990, o mercado mundial vê o surgimento e crescimento da “nova economia”, apoiada na telemática, e na biotecnologia; contudo, não sem evitar colapsos, como verificado na quebra da Bolsa de Nova York, em 1987, com o fim da “bolha” financeira especulativa e na crise de 2007-2008.

Na relação entre os países ricos e os da periferia do sistema percebe-se a retomada do protecionismo (na prática) e a imposição aos países subdesenvolvidos para a adoção de uma política neoliberal, ou, em outros termos, uma “globalização assimétrica” (SANTOS, 1997). Mesmo com todo o estímulo ao “mercado”, este não consegue dar respostas aos graves problemas econômicos e sociais, tanto para países ricos quanto para países pobres e/ou em desenvolvimento. Verifica-se com maior frequência mais tensões e desemprego crescente, discursos ultraconservadores (xenofobia, racismo) e o aumento das migrações sentido Sul-Norte.

Nesse contexto, a economia mundial, a partir de meados década de 1990, entrou em uma profunda recessão econômica (fase “b” do 5º Ciclo de Kondratieff)⁶, tendo como consequência uma forte

⁶ Há mais de 30 anos atrás, em setembro de 1984, no México, foi realizado um seminário organizado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e pelo governo daquele país, cujo tema era "Revolução Tecnológica e Emprego". Algumas

crise de acumulação, tendo o grande capital internacional maior atuação na economia brasileira, por meio de fusões, incorporações e privatizações, além da intensificação dos processos de monopolização e oligopolização (aumento da concorrência interimperialista), em termos mundiais.

No Brasil, principalmente a partir dos anos 1990, há a aplicação do receituário do Fundo Monetário Internacional (FMI), com a exigência de que os países deveriam criar condições para aumentar o superávit primário⁷, por meio do arrocho salarial, da contenção dos gastos públicos e pelo controle da inflação entre outras medidas. Com a maior internacionalização da economia brasileira, esta passa a utilizar novas tecnologias (desenvolvidas nos países centrais), mas numa inserção subordinada na Divisão Internacional do Trabalho e requerendo maior produtividade do trabalhador (verificado em setores industriais mais ligados à exportação de bens).

Contraditoriamente, as sugestões do FMI acabaram por criar uma grande recessão interna e desemprego, e forçou o governo federal a buscar maior intensificação comercial com países do Cone Sul e ampliar os contatos com novos parceiros comerciais fora da América Latina. Fez ainda com que as empresas brasileiras buscassem maiores ganhos, seja no processo produtivo, seja na qua-

resoluções daquele seminário já traduziam as dificuldades para os trabalhadores frente às transformações que estavam se dando nos países em desenvolvimento (DIEESE, 1994, p. 273-275): a) Os trabalhadores têm pouco espaço para influir na modernização dos parques industriais; b) Os sindicatos são favoráveis às mudanças tecnológicas, desde que possam interferir no processo, participando da escolha das novas tecnologias para garantir aos trabalhadores melhores condições de trabalho e qualidade de vida. Entretanto, o quadro atual mostra que pouco se alterou positivamente em algumas indústrias. Contraditoriamente, a relação capital x trabalho tem piorado e há um aumento generalizado dos níveis de desemprego, agravado com a recessão da economia brasileira nas últimas décadas.

7 Entre outros problemas, um que se destaca é que o Estado abriu a possibilidade com essa nova lei, de permitir que os professores contratados em caráter temporário completem a carga horária em disciplinas afins.

lificação da força de trabalho por meio de inovações tecnológicas nacionais ou importadas.

TÉCNICA E TECNOLOGIA

Desde a pré-história, o homem e a natureza têm uma relação muito próxima no que concerne ao desenvolvimento de técnicas voltadas à sobrevivência humana. Tais técnicas se somam aos recursos que a natureza proporciona, criando uma sinergia entre ambos. As transformações que o homem promove em relação à natureza impõem o controle sobre o ambiente natural, como por exemplo, a domesticação de plantas e animais, a rotação de terras para a agricultura etc.

Com o tempo, as sociedades primitivas foram se tornando cada vez mais complexas, estabelecendo relações sociais que deram origem a diferentes modos de produção (escravismo, feudalismo e capitalismo). Assim, a relação homem *versus* natureza, limitada ao natural, passou a abranger também os meios mecânicos, dados pela Primeira Revolução Industrial, originada no século XVIII na Inglaterra. A partir de então, os aperfeiçoamentos das técnicas de produção, inseridos na etapa do capitalismo industrial, se tornaram mais prementes, refletindo a necessidade de expansão de mercados consumidores e produtores.

Dessa forma, a técnica pode ser definida como o uso de determinada arte ou ciência na expectativa de produzir algo, independentemente da área abrangente da arte ou ciência. Ela pode ser empregada desde as ciências naturais até as humanas, para fins de pesquisa e de desenvolvimento de novos processos ou produtos. Sobre suas características, Rangel (1982, p. 95, grifo do autor) destaca que: “[...] a ciência e a técnica, no sentido contemporâneo, [...], mais do que em qualquer outro momento da história da humanidade, são produtos da *civilização humana*, no sentido mais lato que seja possível atribuir a essa expressão”.

Com o uso cada vez mais frequente da ciência e da técnica, emerge a tecnologia como produto destas, utilizada em diferentes áreas, mas, primordialmente, no setor produtivo, onde esta se destaca e seus efeitos são mais sentidos por todas as sociedades.

Conceitualmente, tecnologia pode ser definida como um método de se fazer alguma coisa. A utilização deste método exige três elementos essenciais: informação sobre este método, como empregá-lo e como compreendê-lo. A transferência de tecnologia não deve se restringir a apenas um ou dois dos elementos, mas pela total integração entre eles, pois a tecnologia engloba diferentes dimensões. São necessárias muitas capacidades que requerem avaliação, seleção, assimilação, utilização, adaptação e criação de novos processos tecnológicos.

Entretanto, nem sempre é necessário inventar uma tecnologia novíssima, mas sim, aperfeiçoar as existentes, de acordo com as exigências do país ou de setores específicos. A recepção da nova tecnologia deve considerar também a capacitação de quem a adquire (pessoa ou organização) e a finalidade desta aquisição, bem como se deve ter em vista que uma tecnologia engloba outras técnicas, ou seja, faz parte de todo um sistema tecnológico. Uma nova tecnologia visa otimizar os recursos disponíveis, isto é, trazer maior benefício à produção e à produtividade.

A introdução de novas técnicas de produção requer também investimentos em capacitação dos recursos humanos. Nesse sentido, a capacitação gerencial e de mão de obra podem gerar um aumento do conhecimento em manutenção de máquinas e instalações para peças de reposição. Em termos gerais, isto criaria todo um sistema tecnológico integrando a utilização técnica à mão de obra especializada.

O desenvolvimento capitalista está associado à sua capacidade de inovar e permitir condições para que as empresas possam utilizar em graus bastante elevados os aperfeiçoamentos técnicos que

permitam maior acumulação de capital por parte das empresas inovadoras. Nesse sentido, a introdução de novas tecnologias é um importante meio de reprodução e ampliação do capital.

A QUESTÃO TECNOLÓGICA NO BRASIL

A partir dos anos 1950, várias áreas periféricas ao centro do capitalismo mundial passaram a integrar-se numa nova divisão internacional do trabalho. Esta requeria uma nova função a estes países, passando de agroexportadores para exportadores também de produtos industrializados e/ou semielaborados. Este fato colocou em foco os estudos sobre a questão da inovação tecnológica nos países em desenvolvimento, donde se inclui o Brasil.

A teoria neoclássica entendia que o conhecimento técnico seria difundido por todo o sistema econômico. Dessa forma, os países que ainda não tinham um sistema industrial completo necessitariam de conhecimentos técnicos para que se processasse sua entrada para um novo patamar, o dos países industrializados.

Nesse sentido, no Brasil, a partir da década de 1950, intensificou os incentivos para a entrada de empresas multinacionais, que trariam tais conhecimentos e levariam o país ao desenvolvimento.

Abriam-se, em regra, exceções para os casos de técnicas intensivas em mão de obra e para o aproveitamento de recursos naturais, mas, supondo-se, em geral, que esses problemas poderiam ser resolvidos mediante adaptações dos produtos e processos desenvolvidos no centro do sistema, eventualmente pela adoção de 'safras' antigas de equipamentos e processos, de uma época em que essas economias teriam usado processos mais *labour-intensive*. Apesar dessas exceções, uma opinião amplamente veiculada era de que o investimento em uma capacidade científica e tecnológica não era prioritário para os países subdesenvolvidos e que essa capacidade se desenvolveria na medida mesma do seu crescimento econômico (ERBER, 1979, p. 124).

Foi a partir do final da 2ª Grande Guerra que a economia capitalista conheceu seu maior crescimento, utilizando os inventos da Segunda Revolução Industrial, iniciada no final do século XIX e associada com a produção fordista-taylorista. Todos estes fatores técnicos e administrativos levaram à produção em massa, a partir dos países industrializados, destacando-se os Estados Unidos, parte da Europa ocidental e o Japão.

No bojo de tais transformações, a ciência pura (pesquisa básica, não aplicada) passou a ser também uma nova fonte de acumulação de capitais, ou seja, transformou-se em mercadoria (o que já vinha sendo feito pelo menos desde o século XIX), de acordo com as necessidades e interesses do grande capital.

No Brasil, com a entrada maciça de capitais estrangeiros em meados dos anos 1950, a tecnologia utilizada veio em grande parte incorporada nas máquinas e equipamentos utilizados pelas empresas multinacionais. Para as empresas nacionais, a busca pelo conhecimento técnico fez com que aumentassem as importações de tecnologia por meio de contratos de assistência técnica, patentes, licenciamentos, além das próprias máquinas (RATTNER, 1979). Entretanto, isto não se traduzia como transferência tecnológica, já que o conhecimento ainda era monopólio das empresas multinacionais.

A questão tecnológica é bastante complexa, pois para as empresas nacionais, a capacitação em novas tecnologias é um processo lento e exige altos investimentos. Numa economia competitiva, este tempo de espera para o retorno dos investimentos pode ser a diferença entre a empresa permanecer no mercado ou encerrar suas atividades.

Em países de industrialização recente, como a Coreia do Sul, a utilização da força de trabalho como aliada à reestruturação econômica foi um fator decisivo para o seu crescimento. Lá, a esco-

larização elevada ajudou o país a buscar soluções que contemplassem suas necessidades de desenvolvimento econômico. Contudo, a maior instrução dos trabalhadores não garante por si só a plena utilização da tecnologia disponível. É preciso também que haja outras políticas visando o planejamento econômico e social.

A economia mundial situa-se no período da revolução técnica-científica-informacional, como denominou Santos (1997) e justamente quando as transformações que ocorrem na atividade econômica são muito mais latentes do que até então havia acontecido. É sabido que as inovações tecnológicas são introduzidas nas fábricas e muito pouco se tem perguntado aos trabalhadores até que ponto tais inovações irão alterar suas formas de trabalho, sua qualidade de vida ou se seus salários serão aumentados.

Sob a ótica dos trabalhadores, porém, deve-se levar em consideração algumas mudanças que atuarão diretamente sobre o nível de emprego e condições de trabalho. Algumas medidas são tomadas pela classe trabalhadora, representada pelos sindicatos. Várias propostas são feitas, todavia, poucas são aproveitadas (normalmente porque vão contra a lógica do empresário).

Desde o início dos anos 1980, os sindicatos têm procurado atuar de maneira mais presente e com propostas em relação à introdução de inovações técnicas dentro da indústria. Além disso, órgãos como o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese) foram criados com a finalidade de se estudar mais profundamente as transformações que estão ocorrendo dentro das empresas.

Atualmente, discute-se que um dos grandes entraves ao crescimento e ao desenvolvimento econômico brasileiro é sua deficiente capacitação em mão de obra. Algumas correntes teóricas que defendem maiores volumes em treinamento e qualificação do trabalhador utilizam o argumento que nos países que mais se investiram em mão

de obra apresentaram maiores taxas de crescimento e renda *per capita*. Entretanto, não se considera a distribuição da renda gerada pelo aumento da produtividade do trabalho, nem se a tecnologia utilizada está de acordo com as necessidades do país. Isto é, a maior capacitação do trabalhador está muito ligada aos interesses de empresas multinacionais instaladas no Brasil, que têm técnicas mais desenvolvidas e necessitam colocar tais tecnologias em uso no país. Sem a consequente qualificação da mão de obra isto se torna inviável para tais empresas.

A melhor capacitação técnica do trabalhador certamente é necessária; todavia, o país deve se apropriar de seu conhecimento e investir em tecnologias locais capazes de satisfazer as necessidades atuais do seu parque produtivo. Ao mesmo tempo, é necessário investir em novas tecnologias para poder acompanhar o ritmo de desenvolvimento mundial. Portanto, é necessário ao país ter políticas definindo setores que necessitem de modernização, mas conjugada com os recursos internos disponíveis sendo otimizados.

Parece evidente que o incremento da produção não eleva os níveis de empregos. É verdade também que há uma demanda por trabalhadores mais bem qualificados e com maior grau de instrução formal por empresas que utilizam novos métodos de produção e novas tecnologias. É possível deduzir também que está em curso um movimento por maior qualidade em detrimento da quantidade de mão de obra utilizada pelas empresas em geral, conforme dados da Confederação Nacional da Indústria (DIEESE, 2001).

O aprimoramento do trabalhador, a maior divisão social do trabalho não é recente. Historicamente, as revoluções industriais exigiram novas aptidões e qualificações para os trabalhadores, bem como o aumento da produtividade entre estes; consequentemente, gerou desemprego tecnológico. Estudo realizado por Carvalho (1994) mostra que o uso de tecnologia nas empresas, em especial a introdução dos microcomputadores nas áreas de produção e de

apoio, faz diminuir a necessidade de uma força de trabalho numerosa.

A Terceira Revolução Industrial, ora em curso, traz algumas diferenças das duas últimas, pois gera um brutal aumento da produtividade do trabalho industrial e em outros setores econômicos, como serviços e comércio. A disseminação da microeletrônica faz baixar custos, e a produção é realizada em menor tempo e com qualidade maior. Segundo Singer (1996, p. 6): “Os aumentos de produtividade permitem baratear produtos e isso, sem dúvida, expande o seu consumo, mas raramente tanto quanto cai o emprego de trabalho em sua confecção. Por isso, o volume total de ocupação tende a cair”.

A afirmação de que o trabalhador que perde seu emprego na indústria migra para outros setores, como serviços e comércio, deve ser corrigida, pois estes setores também estão utilizando a informática e outras exigências para com os trabalhadores em praticamente todas as atividades envolvidas. Portanto, quando se fala em desemprego estrutural, tenciona-se dizer que novos postos de trabalho são criados em número insuficiente para atender os que perderam seus empregos e absorver os que estão entrando no mercado. Mesmo aqueles que mudam de ramo de atividade (do setor industrial para outro) têm que ter outros conhecimentos, antes não exigidos pelo trabalho industrial. Nesse sentido, o desemprego estrutural e o tecnológico estão interligados, trazendo como consequência incertezas e inseguranças ao mercado de trabalho. É preciso, portanto, que se repense até que ponto tais inovações técnicas auxiliam o país a sair do subdesenvolvimento relativo em que se encontra. Esta saída não se encontra em soluções externas, que nem sempre contemplam as reais necessidades do país.

Desta forma, não será pela novíssima tecnologia importada que o país conseguirá alcançar sua modernização, mas definindo setores

prioritários para receber investimentos e demanda por novos projetos em fluxos contínuos.

GEOGRAFIA E FORMAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO

O rápido crescimento do modo de produção capitalista, principalmente a partir da etapa industrial (século XIX), aumentou a competitividade entre as empresas e uma necessidade permanente de investimentos no setor produtivo (processos de produção) e no lançamento de novos produtos ao mercado consumidor. Como consequências, criou-se também novas formas de dominação sobre os trabalhadores e intensificação do acirramento da luta de classes.

Ao mesmo tempo em que a produção industrial crescia, seja pela busca de novos mercados seja pelo aperfeiçoamento dos maquinários, a ciência passa a ser submetida às necessidades do capital industrial. Nesse sentido, os métodos de administração da produção ficaram mais conhecidos a partir do engenheiro estadunidense Frederick W. Taylor (1856-1915), considerado o fundador da administração científica. Um de seus princípios era tentar resolver questões nas relações entre empregados e patrões. As relações de trabalho no interior das fábricas se modifica e, nesse sentido, o operário não deveria ter voz ativa, mas seguir as instruções definidas por uma gerência, cujos níveis hierárquicos deveriam ser estritamente respeitados (CURSO NACIONAL DE FORMAÇÃO POLÍTICA DO PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO, 2017).

Em termos mais gerais, o taylorismo propunha uma organização racional do trabalho, conhecendo-se todas as etapas de produção que um operário deveria realizar em determinado período de tempo. Com tais conhecimentos, tentava-se aumentar a produtividade do trabalhador, determinando a este uma operação específica dentro do processo de produção, ou seja, maior especialização. Contudo, tal especialização levava o trabalhador a demonstrar maior fadiga e estresse, causando prejuízos à própria produção.

Com os conhecimentos adquiridos com a “administração científica”, em princípios do século XX, a necessidade cada vez maior de aumentar a produção levou à chamada “produção em série”, sendo um aperfeiçoamento do taylorismo. Idealizado pelo empresário Henry Ford (1863-1947), fundador da *Ford Motor Company* (EUA), ele introduziu nas linhas de montagem, nas quais os veículos eram produzidos, esteiras rolantes, e cada trabalhador realizava apenas uma etapa da produção. Se, por um lado, permitiu um enorme aumento da produção e da produtividade, por outro, fez com que os trabalhadores não tivessem o controle da produção, nem sabiam exatamente como seria o produto final de seu trabalho. Ou, em outros termos, o operário não tinha a noção de totalidade, especializando-se em apenas uma função, com longas jornadas diárias.

O fordismo teve o seu auge nas décadas seguintes ao término da Segunda Grande Guerra, principalmente entre 1950 e 1960. O modelo taylorista-fordista expandiu para praticamente todos os outros ramos industriais, cuja produção em massa consumiu grande quantidade de investimentos e permitiu enormes taxas de acumulação de capital por parte das empresas.

Entretanto, no início da década de 1970, o modelo dava sinais de exaustão, reduzindo-se a produtividade e as margens de lucro. Outros fatores também exerceram influência (aumento dos preços do petróleo, conflitos no Oriente Médio, entrada da Alemanha e Japão no mercado mundial como grandes exportadores etc.), exacerbando a necessidade de novos métodos de produção e aumento da produtividade do trabalho/trabalhador.

A partir do princípio dos anos 1980, um novo padrão nos processos produtivos é inaugurado, ou melhor, aperfeiçoado e colocado em prática a partir do fordismo-taylorismo. Inicialmente no Japão, o modelo que ficaria conhecido como “toyotismo”, da marca automotiva Toyota, surge em decorrência da necessidade de o sistema capita-

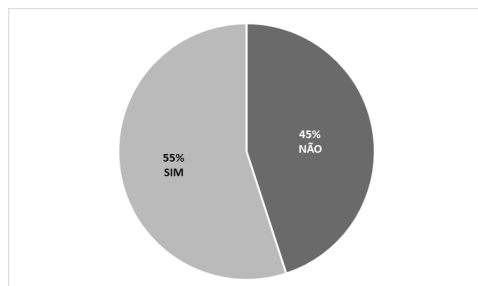
lista se aperfeiçoar, visando a manutenção e/ou o aumento das taxas de lucro. O toyotismo é um sistema que pode ser caracterizado por: a) produção flexível, ou seja, direcionada a um mercado específico; b) mão de obra multifuncional. Se no modelo fordista o trabalhador era especializado em uma única função, neste sistema o operário deve estar qualificado para compreender, executar tarefas e solucionar problemas em todas as etapas do processo produtivo, reduzindo-se a tradicional divisão interna do trabalho (na fábrica). Para se alcançar esse objetivo, foram investidos enormes recursos em educação e qualificação profissional; c) criação e implantação do conceito de qualidade total, cujo aprimoramento da qualidade do produto final reduzia as horas de revisão de um determinado produto acabado. O sistema incentiva um maior envolvimento dos trabalhadores em todos os processos de produção; d) sistema *just in time*, caracterizado pelo planejamento da produção de acordo com a demanda e redução dos estoques.

Entretanto, o toyotismo não substitui o fordismo-taylorismo, pois no mundo ocidental as características do operariado e as condições sociais são bastante distintas dos trabalhadores japoneses. O que há é uma adaptação a determinados conceitos introduzidos com este “novo” sistema.

O que se apreende com isto é que de uma forma ou de outra a necessidade de uma força de trabalho cada vez mais especializada e qualificada recairá sobre o sistema de ensino. Mas, ao mesmo tempo, leva a uma contradição, pois ao se exigir mais tempo de estudos do trabalhador, maior poderá ser seu grau de exigências sobre os empresários.

Nesse sentido, as Universidades têm sido cobradas para que proporcionem uma melhor formação de seus egressos, além de uma maior exigência de escolaridade no setor produtivo. Como exemplo, os gráficos 1 e 2 dão a medida do que se espera do sistema de ensino.

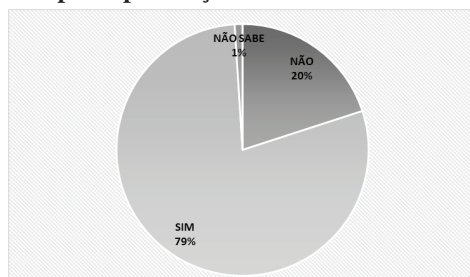
Gráfico 1 – A Universidade prepara os estudantes para o ingresso no mercado de trabalho?



Nota: foram ouvidos cem executivos de empresas dos setores de alimentos e bebidas, automotivo, informática, telecomunicações, autopeças, serviços, eletroeletrônico, farmacêutico, químico, metalúrgico, siderúrgico, petroquímico entre outros. Fonte: Carta Capital (2007, p. 54).

Para a maioria dos entrevistados, a universidade cumpre seu papel de formar mão de obra. Contudo, é preciso salientar que o mercado de trabalho é bastante dinâmico e nem sempre o sistema de ensino consegue ou deveria acompanhar tal ritmo.

Gráfico 2 - Preparar o estudante para a vida profissional deve ser a principal função da Universidade?



Nota: foram ouvidos cem executivos de empresas dos setores de alimentos e bebidas, automotivo, informática, telecomunicações, autopeças, serviços, eletroeletrônico, farmacêutico, químico, metalúrgico, siderúrgico, petroquímico entre outros.

Fonte: Carta Capital (2007, p. 54).

No gráfico 2, fica exposto com maior clareza o que os empresários esperam da universidade. Todavia, o que não se evidencia é que é muito cômodo às empresas esperarem que a universidade/os cursos formem mão de obra, eximindo-se da responsabilidade de investimentos em qualificação profissional por parte delas.

É pertinente notar que no contexto atual da ordem neoliberal, as estratégias para aperfeiçoar o sistema de ensino, via “melhora da qualidade”, vão no sentido de exacerbar o discurso de uma articulação do universo educacional e do mercado de trabalho, calcado em uma praticidade da educação, cujo papel social é o de “utilidade” e voltada às necessidades de qualificação de mão de obra, ou seja, formar para o mercado de trabalho. A responsabilidade tem recaído sobre os professores (de todas as áreas) e estes têm que buscar melhor qualificação individual (não como direito social e coletivo, mas como dever). Contudo, a realidade vivenciada pela maioria destes é uma excessiva carga de trabalho, baixa remuneração e desprestígio social (profissões “tradicionais” são mais valorizadas), além de outros aspectos que precarizam a profissão docente.

Não é difícil perceber as similitudes entre o modelo fordista-taylorista aplicado no campo da educação: salas de aula cada vez mais cheias, carga de trabalho dos professores maior, instalações das unidades de ensino sucateadas (salvo exceções), contratos de trabalho precarizados (por tempo determinado) por parte das redes municipais e estadual (no caso de Santa Catarina). Em perspectiva, o professor e mesmo os estudantes, não têm visão de totalidade do processo educativo. São “comandados” por uma burocracia estatal que exige muito, mas pouco oferece em termos de melhoria educacional. Exemplo disso foi a promulgação da Lei Complementar n. 668, de 28 de dezembro de 2015, pelo estado de Santa Catarina.

Em sentido mais amplo, pode-se considerar que a escola e a escolarização massificada são instrumentos de dominação de uma classe burguesa sobre todo o conjunto da sociedade. Isto tem-se verificado desde o final do século XIX e sendo intensificado a partir das reformas educacionais promovidas pelo regime militar (1964-1985) e, posteriormente, por governos neoliberais na década de 1990.

A política neoliberal tem tentado implementar um sistema de administração no campo da educação que combine eficiência, produtividade e conceitos de qualidade total. No entanto, a educação não deve ser tratada como uma mercadoria, como se fosse produzida em uma fábrica. Isso se refletirá no mercado de trabalho e no treinamento do trabalhador, pois se pode observar a demanda por maior educação no setor produtivo em função das necessidades do grande capital internacional (e nacional) que exige uma força de trabalho mais qualificada para a introdução de inovações tecnológicas em suas respectivas unidades produtivas.

No desenvolvimento da ciência geográfica, depois de passar por várias etapas e de criar e elaborar diferentes concepções teóricas sobre seu objeto, na atualidade é pertinente considerar que a Geografia está bastante atrelada aos estudos e compreensão da sociedade na qual está inserida. Um grande número de pesquisadores, professores do ensino superior e da escola básica, “filiados” à corrente da Geografia Crítica, considera a importância da interdisciplinaridade, tendo o marxismo como referencial teórico (principalmente por parte de pesquisadores dos países da periferia do sistema) e a formação sócio-espacial e socio-econômica, como uma visão de totalidade. É certo também que a formação atual de docentes pouco consegue acompanhar as transformações na educação – cada vez mais multidisciplinar, centrada no estudante e incorporando aptidões como o trabalho em equipe e a resolução de problemas.

Tais considerações levam a reflexões que interferem no ensino da Geografia, enquanto a ciência próxima à sociedade e suas exigências para o reconhecimento e o conhecimento da realidade em que está inserida. A geografia ensinada deve estar contida em uma atmosfera de reflexão crítica sobre os problemas materiais e sociais de cada sociedade, além de ser um instrumento de mudanças políticas na educação do estudante.

O educador deve ter um papel facilitador para o aluno. Em outras palavras, a escola não é o local de trabalho, não é um sindicato e não é um partido político onde os alunos vão se conscientizar de sua condição social. A escola deve então ser o lugar privilegiado onde o estudante pode se apropriar de suas potencialidades, e cabe ao professor e à própria instituição de ensino estimular que este estudante se desenvolva plenamente. A escola em sua função social e política é um espaço que contém as contradições e discrepâncias, mas, que também representa a possibilidade de criação de uma sociedade mais igualitária, possibilitando processos emancipatórios (GUZZO et al., 2010).

Para tanto, são necessários investimentos em educação, contemplando todos os ramos científicos (ciências humanas, biológicas e exatas), porque uma sociedade, uma nação, simplesmente não é forjada apenas com técnicos e engenheiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Decisões e práticas políticas, econômicas, sociais, culturais etc. estão inseridas em um contexto histórico e social. Nesse sentido, a questão da organização do espaço e das atividades produtivas do modo de produção capitalista assume maior importância. As exigências que o capital internacional tem feito aos países em desenvolvimento, principalmente desde a década de 1990, estão trans-

formando a educação (formal) da classe trabalhadora, buscando sua melhoria técnica.

Antes disso, porém, uma questão que deve ser analisada com maior profundidade é propor alternativas viáveis à função das universidades (que, dentre outras carreiras, irão formar professores para a educação básica) diante de um mundo em rápida transformação, combinada com as determinações do grande capital, que muitas vezes não se combinam com as necessidades da sociedade. Esta resposta exige reflexão e deve ser aprofundada em vários aspectos, porque o papel dos países em desenvolvimento quase sempre foi o de submissão às nações do centro dinâmico da política e da economia mundiais. Por conseguinte, é adequado que os primeiros encontrem soluções que combinem as necessidades de uma educação que vise o desenvolvimento humano pleno com as imensas exigências sociais que estão sendo buscadas.

Isto está relacionado ao fato de que a exaltação da tecnologia seria a de resolver os males de toda a humanidade. No entanto, a transformação da tecnologia em mercadoria, portanto, susceptível de comercialização, coloca os países subdesenvolvidos como consumidores de novas tecnologias, o que alarga ainda mais as desigualdades na divisão internacional do trabalho.

No presente, as exigências em relação às universidades (principalmente as públicas) é a de transferir sua função de produzir conhecimento científico para ser um apêndice do capital, dando uma “utilidade” para seu papel social. Em outros termos, significa dar outra significância às universidades, de produtoras de conhecimento científico para se voltar ao mercado de trabalho, excluindo a pesquisa como fonte básica na aquisição de novos conhecimentos.

No campo social e educacional, isso torna o ensino mais uma mercadoria, reproduzindo as necessidades dos grandes grupos

empresariais que, para a redução dos custos de produção e boas oportunidades de investimento, inserem na economia desses países novas tecnologias. Isto significa transformar o ensino e o estudante em uma parte da engrenagem da ciência, tecnologia e cultura a serviço do sistema capitalista.

O atual discurso neoliberal busca resolver problemas sociais que contemplem a lógica do mercado, condicionando os professores a buscar treinamento individual, sendo responsabilizados pelas falhas no processo ensino-aprendizagem. No entanto, não é individualizando o profissional da educação que ela irá melhorar a qualidade do ensino e a própria sociedade, porque o professor e o estudante estão inseridos em um contexto social complexo, com dinâmicas que fogem às leis do mercado.

Por outro lado, a fragmentação do ensino demonstra a falta de universalização do conhecimento; isto é, ao compartimentar o conhecimento, ele é direcionado para uma perspectiva mais técnica. Devido às necessidades da expansão econômica, reduz o papel do professor como o principal agente do conhecimento originado fora do contexto da educação e além do ambiente comunitário onde está inserido. Esta condição, aliada à precariedade da profissão docente, principalmente por não dar estabilidade e condições de trabalho razoáveis, entre outros problemas, estão reduzindo ainda mais a educação, além de causar falta de motivação profissional.

Para que haja uma perspectiva de melhoria, seja na formação de novos professores seja na própria relação ensino-aprendizagem, é necessário criar e usar metodologias e instrumentos que busquem a interação entre construção e reconstrução do conhecimento, numa perspectiva de totalidade, para que o estudante possa pensar sobre o presente e o passado e discutir o futuro em uma ação recíproca entre a sociedade e a natureza e a comunidade na qual faz parte.

REFERÊNCIAS

BARROS, Cesar Mangolin de. **O conceito de modo de produção**. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/934137/mod_resource/content/1/elementos%20b%C3%AAsicos0_MODO_DE_PRODU%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2016.

BORÓN, Atílio. Os novos Leviatãs e a polis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e a decadência da democracia na América Latina. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo A. A. (Orgs.). **Pós Neoliberalismo II: que Estado para que Democracia?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. (p. 7-67).

CARTA CAPITAL. **Fábricas de mão de obra**. São Paulo, vol. 475, n. 21, nov. 2007.

CARVALHO, Ruy. de Q. Capacitação tecnológica limitada e uso do trabalho na indústria brasileira. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo: Fundação Seade, v. 8, n. 1, jan./mar., 1994.

CURSO NACIONAL DE FORMAÇÃO POLÍTICA DO PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO. **Economia Política 1**. Disponível em: <<http://www.pcb.org.br/portal/docs/historia1.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2017.

DIEESE – DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Trabalho e reestruturação produtiva: 10 anos de linha de produção**. São Paulo: DIEESE, 1994.

_____. **Anuário dos Trabalhadores 2000/2001**. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br>>. Acesso em: 15 nov. 2001.

ERBER, Fábio S. Política científica e tecnológica no Brasil: uma revisão da literatura. In: SAYAD, João. (Org.). **Resenhas de economia brasileira**. São Paulo: Saraiva, 1979.

ESTADO DE SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Lei Complementar n. 668, de 28 de dezembro de 2015**. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/>>. Acesso em: 16 out. 2017.

FIORAVANTE, Eduardo et al. Modo de produção, formação social e processo de trabalho. In: _____. **Conceito de modo de produção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. (p. 31-45).

GEBRAN, Philomena. Introdução. In: FIORAVANTE, Eduardo et al. **Conceito de modo de produção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. (p. 13-29).

GUZZO, Raquel Souza Lobo et al. Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília/DF, v. 26, n. especial, p. 131-141, 2010. Disponível em: de <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a12v26ns.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2017.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich; FEUERBACH, Ludwig. **A ideologia alemã**: 1. Capítulo, seguido das teses sobre Feuerbach. São Paulo: Moraes, 1984.

OHMAE, Kenichi. **O mundo sem fronteiras**. São Paulo: Makron; McGraw-Hill, 1991.

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais**. Porto: Portucalense, 1971.

RANGEL, Ignácio. **Ciclo, tecnologia e crescimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

RATTNER, Henrique. Ciência e tecnologia. In: _____. (Org.). **Brasil 1990**: caminhos alternativos do desenvolvimento. São Paulo: Brasiliense, 1979.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo; razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1997.

SCHUMPETER, Joseph A. **Business cycles**: a theoretical, historical, and statistical analysis of the capitalist process. New York (USA): McGraw-Hill, 1939.

SENADO NOTÍCIAS. **Superávit primário**. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/entenda-o-assunto/superavit>>. Acesso em: 28 set. 2017.

SINGER, Paul. Desemprego e exclusão social. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 10, n. 1, jan./mar. 1996

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM PORTUGAL O MESTRADO EM ENSINO DE GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE DE LIS- BOA. DEBILIDADES E DESAFIOS

Sérgio Claudino¹

Os professores são a chave para a inovação e a qualidade da educação² (IGU/UGI, 2016, p. 11)

A CENTRALIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE

A formação de professores de Geografia enquadra-se, naturalmente, na história da formação de docentes em Portugal, das suas contradições, debilidades e potencialidades – mas possui algumas especificidades.

Como sublinha a Carta Internacional da Educação Geográfica, de 2016, o professor tem um papel central na melhoria da própria educação geográfica (IGU/UGI, 2016, p. 6), pelo que o mesmo documento levanta a questão de como a sua formação pode ser melhorada, de forma a melhorar a própria qualidade do ensino – apontando para a troca de experiências de formação à escala internacional (IGU/UGI, 2016, p. 7). Em Portugal, já

1 Professor e pesquisador principal do Centro de Estudos Geográficos, do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT-UL), Coordenador do Mestrado em Ensino de Geografia da Universidade de Lisboa. sergio@campus.ul.pt

2 Teachers are the key to innovation and quality in education (Tradução livre).

em 1890, Manuel António Ferreira-Deusdado, figura maior da educação e do ensino de Geografia no final do século XIX (CLAUDINO, 2001), defendia que “O professor é a alma do ensino” (FERREIRA-DEUSDADO, 1890, p. 3-4). Esta centralidade do docente projeta-se, naturalmente, na necessidade de uma formação docente de qualidade, interpelando objetivos, métodos e práticas de formação docente. No presente texto, faremos uma retrospectiva da formação de professores de Geografia em Portugal e centrar-nos-emos, por fim, no atual modelo de formação de professores desta disciplina na Universidade de Lisboa.

UMA DÉBIL FORMAÇÃO INICIAL SURGIDA APÓS A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA

Também em Portugal, a institucionalização do sistema de ensino liberal oitocentista precedeu a própria formação de docentes. Na instrução primária, aquela ocorreu na malsucedida reforma de 1835, de Rodrigo da Fonseca (“algumas noções de História, e Geografia”), e de 1836, de Passos Manuel (“Breves Noções de História, de Geografia, e da Constituição”) – Claudino, 2001. Contudo, a Escola Normal Primária de Lisboa abriu as portas apenas em 1862 (FRANCISCHETT; CLAUDINO, 2017, p. 170) e, não existindo formação superior em Geografia à época, adivinha-se débil a formação ministrada aos docentes.

Na ausência de cursos de formação, os candidatos a docentes eram sujeitos a exames de admissão para a profissão, tanto na instrução primária quanto na instrução secundária, e eram avaliados sobre o seu domínio dos conteúdos. Não há qualquer preocupação com a formação pedagógico-didática dos docentes, que García (1999, p. 86) refere mesmo como “conhecimento profissional”. Os professores eram selecionados em concurso público pelos seus conhecimentos geográficos (CLAUDINO, 2001). Em 1859, surgiu em Lisboa o Curso Superior de Letras, com a preocupação de preparar os futuros docentes liceais para os conteúdos disciplinares

(CARVALHO, 1986, p. 593) – mas desse Curso estava ausente a formação em Geografia. Nos exames para docentes, eram muitas as reprovações (FERREIRA-DEUSDADO, 1890, p. 3-4). Sem docentes preparados especificamente para o ensino de geografia, o compêndio escolar era o grande guia das aulas.

Em 1901 (Decreto nº 5, de 24 de dezembro), instituiu-se, por fim, o ensino de geografia no Curso Superior de Letras, que passou a habilitar para o ensino liceal da disciplina. Nesta reforma, criou-se um “curso de habilitação para o magistério”, que associava a preparação científica disciplinar à formação pedagógica – a institucionalização da Geografia no ensino universitário ocorre no contexto de uma reforma centrada na formação docente. A institucionalização universitária da Geografia em Portugal decorre, pois, diretamente da necessidade de formar professores de Geografia no ensino secundário.

O curso de formação inicial tinha a duração de quatro anos, mais um ano do que o curso de quem não pretendia à docência liceal: os futuros professores frequentavam, no terceiro ano, duas cadeiras de Pedagogia. No 4º ano, os futuros professores tinham a “Iniciação ao exercício do ensino secundário”. Asseguravam aulas a alunos requisitados ao Liceu de Lisboa e participavam de conferências onde se refletia sobre os programas e o ensino das disciplinas, nos quais o ensino de geografia era associado ao ensino de história.

Com a instauração da República, em 1911, o Curso Superior de Letras deu origem à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e surgiu idêntica Faculdade na Universidade de Coimbra. Reforçou-se o ensino de geografia e apenas os bacharéis em ciências históricas e geográficas ficavam habilitados para o ensino de história e geografia (Decreto de 19 de agosto de 1911). Criaram-se Escolas Normais Superiores nas Universidades de Lisboa e de Coimbra, onde funcionavam, entre outros, cursos de dois anos de habilitação para o magistério liceal. As vagas eram, majorita-

riamente, asseguradas por docentes das Faculdades de Letras e de Ciências, mas apenas em regime de acumulação. Concluído o 2º ano, o professor em formação era sujeito a um duro Exame de Estado. Nas reformas de 1918 das Faculdades de Letras e das Escolas Normais, observou-se, entretanto, a dificuldade em recrutar docentes universitários para as cadeiras “pedagógicas” – esses docentes preferiam as cadeiras mais “científicas” (Decreto nº 4900, de 18 de outubro de 1918), num divórcio que se iria acentuar. Com as Escolas Normais, acentua-se a diferenciação entre a formação teórica e a prática. Desse período, chega-nos fundamentalmente o testemunho de umas poucas dissertações impressas. Nelas, abordavam-se questões pedagógicas, a concepção científica de geografia, algumas considerações sobre o seu ensino, em textos marcadamente acadêmicos e dos quais se encontram notavelmente ausentes o registro e a reflexão sobre as práticas escolares que os jovens autores acabaram de vivenciar.

Em 1926, foi associada à formação de professores de Geografia e de História a formação em Filosofia. Amorim Girão, o primeiro professor português doutorado em Geografia, criticou a associação da geografia à história, por impossibilitar a formação naturalista dos futuros professores (CLAUDINO, 2005). Em alternativa, defendeu uma formação universitária autónoma em Geografia ou a sua associação às Ciências Geológicas. Ao encontro dessas posições, em 1930 as autoridades instituíram uma licenciatura autónoma de Ciências Geográficas (Decreto nº 18003, de 25 de fevereiro de 1930). O governo extinguiu as Escolas Normais Superiores, argumentando a respeito do seu mau funcionamento no primeiro ano e uma situação ainda pior no ano seguinte. Instituiu-se um novo modelo de formação: diferenciou-se a formação teórica, que passou a ser assegurada por Secções de Ciências Pedagógicas das Faculdades de Letras, da formação prática, desenvolvida em dois Liceus Normais, um em Coimbra e outro em Lisboa (CLAUDINO, 2005).

O estágio passou a ter a duração de dois anos, sob a direção do professor metodólogo. Manteve-se o Exame de Estado.

Em 1969, apostou-se claramente na profissionalização dos docentes: o estágio foi reduzido a um ano, e quem o frequentava passou a auferir de salário e foi permitida a respectiva abertura em qualquer liceu ou escola técnica (Decreto-Lei n.º 48868, de 17 de fevereiro de 1969).

PROFISSIONALIZAÇÃO EM SERVIÇO: A TENTATIVA DE DINAMIZAR A FORMAÇÃO A PARTIR DA ESCOLA

Com a revolução de 1974, extinguíram-se as já decadentes secções pedagógicas, bastando a realização do estágio, agora tutelado pelo orientador. Em 1980, o novo regime democrático instituiu a profissionalização em serviço, um modelo inovador (Portaria n.º 580/1980, de 31 de dezembro). Apostou-se na escola secundária como instituição e espaço de formação, pretendendo-se a abertura da escola à comunidade e criaram-se núcleos de estágio por todo o país, já não apenas nas principais cidades do litoral. Esse modelo teve uma duração efêmera: a) a formação teórica dos jovens professores dependia, quase totalmente, da pesquisa que efetuavam; b) o novo sistema continuou a revelar-se incapaz de responder ao número crescente de docentes e, sobretudo; c) as escolas tinham dificuldade em assumir o papel de entidades formadoras para o qual eram solicitadas e; d) as autoridades queixavam-se dos elevados custos da formação.

Esse modelo não teve continuidade no novo modelo de formação em serviço (Decreto-Lei nº 287/1988, de 19 de agosto). Retomou-se a formação teórica em instituições de ensino superior vocacionadas para a preparação de docentes, instituições essas espalhadas por todo o país e muitas delas surgidas nos anos 1980. Nelas, eram frequentadas cadeiras de ciências da educação, de didática específica

e tecnologia educativa; no segundo ano, desenvolvia-se um projeto de formação com o apoio de um docente formador, o delegado do grupo. Com reajustes, a formação em serviço conseguiu-se, finalmente, a profissionalização docente de muitos milhares de professores que já se encontravam a lecionar.

ANOS 80: A AFIRMAÇÃO DAS LICENCIATURAS EM ENSINO

Em 1971, surgiu nas Faculdades de Ciências, o Ramo de Formação Educacional, a funcionar a par do ramo de especialização científica. Essas Faculdades e as novas universidades, criadas a partir de 1973, adotaram o modelo de licenciatura em ensino: nos primeiros anos dominava a formação de base disciplinar, após o que surgiam, em número crescente, cadeiras pedagógico-didáticas, que preparavam para o estágio no 5º e último ano, numa escola básica e secundária. O estagiário era considerado um professor da escola e trabalhava em duas turmas, sob a orientação de um professor do ensino básico e secundário cuja atividade era coordenada por um professor do respectivo departamento universitário.

Em 1986/87, os alunos das Faculdades de Letras e da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) da Universidade Nova de Lisboa, onde funcionavam os cursos de geografia, exigiram de suas instituições universitárias que lhes assegurassem a formação docente inicial, como sucedia já noutras universidades (FRANCISCHETT; CLAUDINO, 2017, p. 170). A partir de 1987, a formação inicial de professores passou, assim, a ser assumida pelos departamentos de geografia e pelas universidades respectivas.

Nos primeiros anos, funcionou o curso transitório de formação de professores. Após a conclusão da licenciatura, os futuros professores frequentavam, no primeiro ano, cadeiras de ciências da educação e, também, de didática e metodologia. Essas últimas eram lecionadas por docentes dos departamentos disciplinares e

as primeiras por professores das Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação (FPCE). No segundo ano, funcionava o estágio e o seminário. Ultrapassada a fase de transição, a Universidade Nova de Lisboa prosseguiu com o modelo de formação bietápica: após a Licenciatura em Geografia, de quatro anos, sucedia-se o curso de dois anos de formação docente, nos moldes indicados para o modelo provisório – pretendendo não diminuir a formação científica em Geografia com a introdução de cadeiras pedagógicas na licenciatura.

PÓS-BOLONHA: A GEOGRAFIA E A HISTÓRIA LUTAM PELA FORMAÇÃO AUTÓNOMA DOS SEUS DOCENTES

Em 1999, a “Declaração de Bolonha” deu origem ao processo de reforma do ensino superior europeu, iniciado em Portugal com a aprovação do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março. A formação docente inicial passou a ser efetuada através de dois ciclos: o primeiro com a duração de três anos (licenciatura), dedicado à formação científica específica, e o segundo, de dois anos (mestrado), centrava-se na formação pedagógico-didática.

Inesperadamente, a proposta governamental trazida à discussão pública unificou a formação inicial dos professores de geografia e de história, no âmbito do Mestrado em Ensino da História e da Geografia. Apesar das tomadas de posição por parte de universidades e associações socioprofissionais que rejeitavam essa unificação da formação inicial, ela veio a ser aprovada (Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro). Ingressam no Mestrado em Ensino de História e de Geografia diplomados em qualquer área, desde que possuam 120 créditos de história e geografia e pelo menos 50 créditos em cada uma das áreas – ou seja, pode frequentar o Mestrado quem tenha menos de um ano de formação académica em Geografia (60 créditos), por exemplo; se aprovado, o recente docente pode lecionar geografia do

7º ao 12º ano (12 a 18 anos). Assim, em 23 de maio de 2011, foi desencadeada no país a Petição Pública Nacional intitulada “Por uma formação autônoma dos professores de Geografia e História. Por uma formação inicial de qualidade”. Lançada por um grupo de docentes, associaram-se à Petição Pública as principais associações socioprofissionais de Geografia e de História: a Associação de Professores de Geografia, a Associação de Professores de História e a Associação Portuguesa de Geógrafos. Quando a Petição foi lançada, a Associação Insular de Geografia, sediada no Funchal, aderiu igualmente a essa iniciativa.

Com a primeira parte do título da Petição, ficou esclarecida a iniciativa concreta que se pretendia alcançar: retomar a formação autônoma dos professores de Geografia e de História. No respectivo subtítulo definiu-se a finalidade dessa autonomização: uma formação inicial de qualidade – dificilmente um professor com reduzida formação numa área disciplinar poderia ser um bom professor da mesma área. A Petição foi subscrita por 4.886 professores e discutida em Plenário da Assembleia da República em 15 de março de 2012, depois de os seus promotores terem sido recebidos pela Comissão Parlamentar de Educação, Ciência e Cultura. Os deputados manifestaram um apoio generalizado à pretensão, mas remeteram para uma revisão do regime jurídico da formação inicial de professores – a autonomização da formação inicial de professores e Geografia e História. Esse novo regime jurídico foi aprovado pelo Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio.

MESTRADOS EM ENSINO ESTRUTURADOS EM COMPONENTES DE FORMAÇÃO

Os dois Mestrados em Ensino, responsáveis pela formação inicial de professores de Geografia, foram estruturados nas designadas “componentes de formação” (Quadro 1 e Quadro 2).

Quadro 1 – Componentes de Formação do Mestrado em Ensino, de acordo com o regime jurídico de 2007 (Decreto-Lei nº 43/2007)

Componentes de Formação	Créditos (entre 90 e 120)
Formação Educacional Geral/FEG	25%
Didáticas Específicas/DE	25%
Iniciação à Prática Profissional/IPP	40%
Formação cultural, social e ética	Créditos incluídos em FEG, DE e IPP
Formação em metodologias de investigação educacional	Créditos incluídos em FEG, DE e IPP
Formação na área da docência	5%

Quadro 2 - Componentes de Formação do Mestrado em Ensino, de acordo com o regime jurídico de 2014 (Decreto-Lei nº 79/2014)

Componentes de Formação	Créditos (total: 120)
Área Educacional Geral/AEG	Mínimo de 18
Didáticas Específicas/DE	Mínimo de 30
Iniciação à Prática Profissional/IPP	Mínimo de 42
Área de docência	Mínimo de 18
Área cultural, social e ética	Créditos incluídos nas outras áreas

Assim, são consagradas como grandes áreas de formação, a Área Educacional Geral/Ciências da Educação (em 2007, Formação Educacional Geral); as Didáticas específicas; a de ordem mais prática, desenvolvida nas escolas, Iniciação à Prática Profissional, que possui a maior relevância curricular – seguramente por constituir o “eixo privilegiado de formação docente e momento de articulação entre academia, pesquisa, extensão e ensino” (SPRINGER; ARAUJO JUNIOR; FERRETTI, 2016, p. 87); a Área de Docência específica (neste caso, Geografia) – muito limitada em 2007,

com um mínimo de 5% dos créditos. A Área cultural, social e ética surge integrada nas restantes e, de 2007 para 2014, desaparece a área de Metodologias de investigação educacional. Reforçam-se, entretanto, as Didáticas específicas. A Área Educacional Geral é desvalorizada de 2007 para 2014. Há, afinal, uma orientação clara no regime jurídico de 2014: para se ser um bom professor, deve-se dominar bem os conteúdos programáticos que se leciona – o que García (1999, p. 87) identifica como “Conhecimento substantivo”. Assim, por exemplo, para se ser professor de Geografia, já não basta possuir um mínimo de 50 créditos nesta área científica, é preciso possuir uma formação de 120 créditos; ao encontro desta orientação, a área de docência passa de um mínimo de 5% dos créditos (em geral, 6 créditos) para 18 créditos.

O Mestrado em Ensino de Geografia entrou em vigor em 2015/16, na Universidade do Porto, na Universidade de Coimbra, na Universidade Lisboa e na Universidade Nova de Lisboa. Na avaliação efetuada em 2015 aos Mestrados em Ensino de História e Geografia, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) interditou a Universidade do Minho de abrir o Mestrado em Ensino de Geografia; por outro lado, tanto a Universidade do Porto, como a Universidade de Coimbra como, ainda, a Universidade Nova de Lisboa, viram aprovadas condicionalmente os seus mestrados em Ensino de Geografia por três anos – o que reflete as debilidades no nível da formação docente e da produção científica do mesmo, entre outros, que a mesma Agência identificou na formação inicial dos professores de Geografia³.

3 O autor deste texto colaborou com a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior na avaliação das propostas de criação do Mestrado em Ensino de Geografia das três universidades mencionadas.

MESTRADO EM ENSINO DE GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE DE LISBOA: UMA PROGRESSIVA APROXIMAÇÃO À ESCOLA

A Universidade de Lisboa viu a sua proposta de Mestrado em Ensino de Geografia pelo período máximo previsto, de 6 anos, pela A3ES. O Mestrado constitui uma parceria entre o Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa/IGOT-UL, que assegura as unidades curriculares de Didáticas Específicas, Iniciação à Prática Profissional e Área de Docência, e o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa/IE-UL, que leciona a Área Educacional Geral.

Este Mestrado viu as suas Normas Regulamentares aprovadas em 2017⁴. Dos Mestrados em Ensino em que participa o IE-UL, é o único em que os alunos são considerados, no 1º ano, do Instituto de Educação e, no 2º ano, do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa – nos restantes mestrados em ensino, são apenas alunos do Instituto de Educação. Por outro lado, este é o único Mestrado em Ensino participado pelo Instituto de Educação que não integra a Comissão Científica dos Mestrados em Ensino e a Comissão Pedagógica dos Mestrados em Ensino da Universidade de Lisboa, presididas por um professor do mesmo Instituto de Educação. Na realidade, na institucionalização do Mestrado em Ensino de Geografia, assistiu-se a um conflito institucional entre o IGOT-UL e o IE-UL, com o primeiro instituto a: i) reclamar que os alunos do Mestrado fossem seus alunos, já que leciona 80% dos créditos do mesmo; ii) rejeitar que outras instituições, que não apenas o IGOT e o IE, decidissem sobre a gestão deste Mestrado em Ensino, ao encontro do Regulamento de Estudos de Pós-Graduação em vigor na Universidade de Lisboa. Na decisão final, mediada pela Reitoria da

4 Despacho n.º 4344/2017, da Reitoria da Universidade de Lisboa, publicado no Diário da República, 2ª Série, n.º 97, de 19 de maio de 2017.

Universidade de Lisboa, o IGOT-UL conseguiu o reconhecimento de que intervêm no Mestrado apenas as duas instituições; já em relação à identificação da instituição dos alunos, estes repartem-se pelas duas instituições, como referido, numa verdadeira decisão salomónica. A Faculdade de Letras, a Faculdade de Ciências e a Faculdade de Belas Artes aceitaram as propostas de gestão dos respetivos mestrados em ensino defendidas pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Independentemente de outras leituras, o IGOT-UL revelou um assinalável empenho na condução do Mestrado em Ensino de Geografia.

Quadro 3 – Créditos atribuídos por componente de formação no Mestrado em Ensino de Geografia da Universidade de Lisboa

	Mínimo	Atribuído	Obrigatório	Opcional
Área Educacional Geral/ AEG	18	24	18	6
Didáticas Específicas/ DE	30	30	18	12
Iniciação à Prática Profissional/IPP	42	48	48	0
Área de docência	18	18	12	6

Relativamente aos créditos definidos pelo Decreto-Lei nº 79/2014 (Quadro 3), foram valorizadas a Área Educacional Geral, da responsabilidade do IE-UL, e a Iniciação à Prática Profissional, assumida pelo IGOT-UL, cada uma delas com mais seis ECTS – no que também terá constituído o resultado do equilíbrio construído entre as duas instituições. Por outro lado, existiu a preocupação em oferecer unidades curriculares de opção em todas as componentes de formação, exceto em Iniciação à Prática Profissional, que se reveste de maior rigidez.

Quadro 4 – Estrutura curricular do 1º ano, 1º semestre

Área Científica	Unidade curricular	Tipo	Créditos
AEG	Currículo e Avaliação	Obrigatório	6
AD	Tendências de Transformação das Cidades e Regiões	Obrigatório	6
AD	Recursos, População e Conflitos	Obrigatório	6
DE	Didática da Geografia	Obrigatório	6
DE	Didática Específica	Opcional	6

No 1º semestre (Quadro 4), os alunos têm apenas uma formação mais “teórica”, desenvolvida na universidade. Frequentam duas das três unidades curriculares de Área de Docência, uma genérica sobre a evolução das cidades e regiões, comum à generalidade dos mestrados em Geografia, e ainda uma unidade curricular sobre os problemas de utilização dos conflitos pela população, que assim se pretendem valorizar no ensino. Na Área Educacional Geral, surge uma unidade curricular genérica de Currículo e Avaliação. Por último, surge uma unidade introdutória de Didática Específica e uma outra de opção – tendo funcionado, nos três primeiros anos do curso, a unidade curricular de Aprendizagem Baseada em Problemas.

Quadro 5 – Estrutura curricular do 1º ano, 2º semestre

Área Científica	Unidade curricular	Tipo	Créditos
AEG	Processo Educativo: Desenvolvimento e Aprendizagem	Obrigatório	6
AEG	Escola e Sociedade	Obrigatório	6
DE	Metodologia do Ensino da Geografia	Obrigatório	6
DE	Trabalho de Campo em Geografia	Obrigatório	6
IPP	Iniciação à Prática Profissional I	Obrigatório	6

No 2º semestre (Quadro 5), em que todas as unidades curriculares são obrigatórias, ganham relevo as unidades curriculares da Área Educativa Geral e de Didática Específica, sendo lecionadas duas de cada componente de formação. Na primeira componente, surge uma unidade de Psicologia Educativa e outra de Sociologia da Educação. Na segunda componente, os alunos frequentam uma unidade, mais prática, de Metodologia do Ensino da Geografia e outra de Trabalho de Campo em Geografia – que assim surge valorizado. Por último, surge a grande novidade, comum aos mestrados em ensino participados pelo Instituto de Educação, mas que não se repete fora da Universidade de Lisboa: uma unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional. Assim, no 2º semestre do curso, os alunos têm já um primeiro contacto com a prática escolar, tentando contrariar a habitual dicotomia entre formação teórica e prática, desenvolvendo o que Zeichner (1992) identifica como “practium”, ou seja, uma prática docente integrada no programa de formação. Como referem Maria Teresa Estrela e Albano Estrela (2001, p. 15), a dissociação entre espaços e tempos de formação constitui o ponto crítico da formação inicial e contínua, lembrando que a transposição da teoria para a prática não é simples nem linear.

No 3º semestre (Quadro 6), assumida a preparação dos alunos em domínios fundamentais, surgem em força as unidades curriculares de opção. Neste 2º ano, o maior trabalho concentra-se na Escola: Iniciação à Prática Profissional tem o dobro dos créditos das outras unidades curriculares. Os alunos vão às escolas e participam das atividades escolares com maior intensidade, designadamente lecionam várias aulas de Geografia.

Quadro 6 – Estrutura curricular do 2º ano, 1º semestre

Área Científica	Unidade curricular	Tipo	Créditos
AEG	Opção de Formação Educativa Geral	Opção	6

AD	Opção de Formação na Área de Docência	Opção	6
DE	Opção de Formação em Didática Específica	Opção	6
IPP	Iniciação à Prática Profissional II	Obrigatório	12

Por último, no 4º e último semestre (Quadro 7), os alunos dedicam-se totalmente a lecionarem nas escolas e a efetuarem o Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, que incide sobre uma sequência de aulas que lecionam, e que é defendido no final do ano letivo.

Quadro 7 - Estrutura curricular do 2º ano, 2º semestre

Área Científica	Unidade curricular	Tipo	Créditos
IPP	Iniciação à Prática Profissional III	Obrigatório	30

Observa-se, assim, uma preocupação em assegurar a formação teórica sobretudo nos primeiros semestres, mas logo no segundo semestre os alunos entram em contacto com a escola, num trabalho que se aprofunda no segundo ano. Ao mesmo tempo, os alunos adquirem uma crescente liberdade curricular, dentro das indicações, relativamente rígidas, fornecidas pelas autoridades educativas – que pretenderão assegurar parâmetros curriculares claros num Mestrado em Ensino que tem carácter profissionalizante.

UM CAMINHO PERCORRIDO E A PARTILHAR

A formação inicial de professores de Geografia em Portugal é tardia na instrução primária e adivinha-se débil neste mesmo período, em que não há formação superior em Geografia. É já no século XX que a Geografia se institucionaliza na universidade, claramente pela necessidade de formar os professores que lecionam a disciplina

por todo o país. Mas rapidamente a universidade “expulsa” para as escolas esta formação, que claramente lhe está na origem. Após a integração de Portugal na União Europeia universidade é compelida a assumir esta formação.

Na formação inicial dos professores de Geografia em Portugal, evidencia-se a bem-sucedida e inédita luta pela autonomização da formação em Geografia e em História, liderada pela Geografia – afinal, uma luta pela sobrevivência das próprias Ciências Sociais. Esta luta tem um significado que pode ultrapassar fronteiras, no sentido de que os professores de Geografia se devem envolver nos processos políticos que levem à defesa da sua disciplina.

A criação dos mestrados em ensino veio dar reforçada visibilidade académica à formação inicial de professores, também do ponto de vista da sua avaliação. O facto de apenas um mestrado em ensino ter sido aprovado incondicionalmente, em 2015, diz bem das dificuldades que continuam a marcar a formação inicial de professores de Geografia em Portugal.

Na Universidade de Lisboa, assistiu-se a um conflito de liderança entre o IGOT-UL e o IE-UL – com o IGOT-UL a conseguir marcar uma posição de maior protagonismo que outras unidades orgânicas da Universidade de Lisboa. O modelo do Mestrado em Ensino de Geografia revela uma crescente aproximação à escola e uma progressiva flexibilidade curricular. Ainda é cedo para uma avaliação deste Mestrado em Ensino. Mas, numa visão retrospectiva, há um grande caminho em direção a uma formação inicial de qualidade que foi percorrido. E, como defende a Comissão de Educação Geográfica da União Geográfica Internacional (IGU/UGI, 2016), a partilha de experiências é fundamental para a melhoria da qualidade da formação – o que se sublinha para o espaço iberoamericano de formação de professores de Geografia.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, R. **História do ensino em Portugal, desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986. 962 p.

CLAUDINO, S. **Portugal através dos manuais escolares de Geografia: Século XIX: as imagens intencionais**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2001. 799 p.

CLAUDINO, S. La nueva formación inicial de profesores de geografía en Portugal: preocupaciones y desafíos. **Didáctica Geográfica**, Madrid, n. 7, 2 época, p. 67-86, 2005.

ESTRELA, M. T.; ESTRELA, A. Antecedentes do projecto IRA – Origem e evolução de um projecto de formação. In: **IRA – Investigação, Reflexão, acção e formação de professores. estudos de caso**. Porto: Porto, 2001. p. 15-27.

FERREIRA-DEUSDADO, M. A. Os concursos do magistério liceal. **Revista de Educação e Ensino**, Leça da Palmeira, v. 5, p. 3-14, 1890.

FRANCISCHETT, M. N.; CLAUDINO, S. O sentido de olhar para a formação docente em Geografia em Portugal e Brasil. In: PORTUGAL, J. F. (Org.). **Educação geográfica: temas contemporâneos**. Salvador: EDUFBA, 2017, p. 169-188.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma formação educativa**. Porto: Porto, 1999. 271 p.

IGU/UGI. **International charter on geographical education**. Moscow: IGU/UGI, 2016. 15 p.

SPRINGER, K. S.; ARAUJO JUNIOR, A. M. de; FERRETTI, O. O estágio supervisionado na formação de licenciados em geografia na UFSC: compartilhando experiências. In: CASTROGIOVANI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A.; COSTELLA, R. Z. **Movimentos para ensinar geografia: oscilações**. Porto Alegre: Letra 1, 2016. p. 85-103.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 115-138.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA UFSC: CONCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE O PROCESSO FORMATIVO

Alan Fernandes dos Santos¹

INTRODUÇÃO

Na atualidade, um tema em crescente discussão é a qualidade do ensino escolar no Brasil. Questionar esta qualidade remonta a inúmeros aspectos que, amplamente, relacionam e corresponsabilizam a escola, a universidade, o Estado e a sociedade civil organizada.

O ensino de geografia compõe parte deste universo e traz consigo este mesmo compromisso. Como disciplina no ensino fundamental e médio, ela possibilita e constrói junto aos estudantes uma identificação, análise e ressignificação do espaço geográfico, através de um olhar crítico sobre o mesmo.

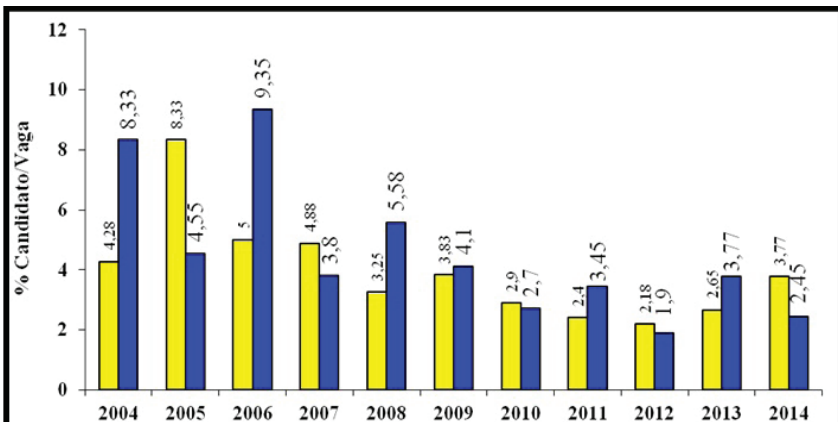
Nas pesquisas relativas ao ensino de geografia há inúmeros temas de estudo, que podem adquirir uma abordagem teórica, metodológica, didática ou pedagógica. Como não é possível investigar toda essa realidade, mas sim elementos que evidenciem suas características, essa pesquisa foi delimitada para a compreensão do estudo da formação dos professores de geografia, instituindo um recorte ana-

¹ Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), atua no Instituto Federal de Santa Catarina. Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia. alan@ifsc.edu.br.

lítico sobre o curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

A motivação para este estudo decorreu da necessidade de se discutir as atuais condições do ensino de geografia no meio acadêmico. No gráfico 1, abaixo, observa-se a relação candidato/vaga do vestibular para o curso de geografia da UFSC entre 2004 e 2014, e percebe-se que tal índice veio decaindo ao longo dos anos. Deste modo, ainda que se possa chegar a conclusões simplistas em torno destes dados, pode-se constatar, no mínimo, que o interesse pela licenciatura vem diminuindo.

Gráfico 1 – Evolução da relação candidato/vaga do vestibular para o curso de geografia da UFSC entre 2004 e 2014



Fonte: COPERVE/UFSC. Elaboração: Valmir Volpato / Secretaria do Curso de Geografia (UFSC, 2014).

Diante das assertivas relatadas acima, realizou-se entre os anos de 2013 e 2014 uma pesquisa que teve como objetivo geral analisar qual era a concepção do curso de Licenciatura em Geografia da UFSC, para a formação do professor de geografia. Vislumbrando esta meta na pesquisa, foi elaborada uma série de objetivos específicos.

cos: 1 – Descrever as características do sistema de ensino e dos cursos de licenciatura no Brasil, em especial o de geografia; 2 – Identificar historicamente o papel da geografia e do seu ensino na sociedade; 3 – Investigar como os estudantes de estágio supervisionado de licenciatura em geografia da UFSC avaliavam sua formação para o exercício da licenciatura; 4 – Compreender como os professores do curso de licenciatura em geografia da UFSC avaliavam a formação de seus estudantes para o posterior exercício da docência.

Para o mesmo, realizou-se um estudo de caso na referida instituição, através da aplicação de um questionário com os estudantes das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado de Licenciatura em Geografia I e II (8ª e 9ª fases) e posterior entrevista com os professores do Departamento de Geociências, que ministravam disciplinas no curso de Licenciatura em Geografia da UFSC.

Observa-se que os resultados obtidos nos objetivos específicos 2 e 3 não serão apresentados neste capítulo, pois estes dados preliminares já foram publicados anteriormente por Santos (2014) na Revista Pesquisas, tendo como título “Visão dos alunos do curso de licenciatura em geografia da UFSC sobre seu processo formativo”.

Todavia, vale ressaltar que o modo como os discentes reconheceram sua formação demonstrou os desafios impostos diante do tema, mas também as perspectivas de melhorias e avanços no processo formativo, através da contribuição daqueles que não desistem da licenciatura e acreditam nela como uma forma de transformação social. Assim, os depoimentos dos estudantes foram de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa. O parecer realizado pelos discentes trouxe evidências fidedignas sobre a concepção e as condições do processo formativo no curso de licenciatura em geografia da UFSC, servindo de subsídio para a discussão do tema junto aos professores do curso (SANTOS, 2014).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa se caracterizou quanto a sua natureza como teórica e aplicada e em relação aos seus objetivos como exploratória, descritiva e explicativa. Quanto aos procedimentos adotados, foram classificados como bibliográfica e documental, e no tocante a abordagem, se inseriu como qualitativa indutiva e; quanto ao seu enfoque como interpretativo dialético. Um resumo de tal caracterização é visualizado no quadro 1, abaixo:

Quadro 1 – Resumo caracterização da pesquisa.

Natureza	Teórica e Aplicada
Objetivos	Exploratória, descritiva e explicativa
Procedimentos	Bibliográfica, documental e estudo de caso
Abordagem	Qualitativa indutiva
Enfoque	Interpretativo dialético

Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

Longe de tentar descrever todas estas características, pois este não é o objetivo central, considera-se importante enaltecer e explicar a abordagem e o enfoque utilizados neste estudo.

A abordagem da pesquisa adotou, predominantemente, estratégias qualitativas indutivas, nas quais se privilegiaram não a quantidade dos casos estudados, mas sim o potencial de cada um deles para facilitar a compreensão teórica do problema de investigação. A compreensão da abordagem qualitativa condiz com Zanella (2007) quando afirma que ela procura conhecer a realidade segundo a perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa e utiliza métodos indutivos que objetivam a descoberta, a identificação e a descrição detalhada e aprofundada do seu objeto de estudo.

Em consonância com a abordagem qualitativa indutiva, o estudo também assumiu um enfoque interpretativo dialético da realidade, e que coaduna com a interpretação de Martins (1994), quando afirma que ela se apoia numa concepção dinâmica da realidade e das relações entre sujeito e objeto, buscando uma inter-relação do todo com as partes e vice-versa, da tese com a antítese. A validade científica é fundamentada na lógica interna do processo e explica as relações entre reflexão-ação e teoria-prática. Para Marx o “método dialético entende uma apropriação em pormenor da realidade estudada é a análise que colocará em evidência as relações internas, cada elemento em si” (GADOTTI, 2006, p. 32).

A população dos docentes participantes desta pesquisa foi definida tendo como critério os professores que lecionavam no Curso de Geografia da UFSC, especificamente nas disciplinas voltadas à licenciatura ou que possuísse em seu plano de ensino a Prática como Componente Curricular (PCC). Já a amostragem da pesquisa caracterizou-se como não-probabilística, do tipo intencional. Neste caso, não seguiu as leis da probabilidade, mas buscou com o máximo rigor obter os dados ou informações que refletissem fielmente a realidade estudada (ALMEIDA, 2011).

A coleta das informações junto aos professores do curso ocorreu através de uma entrevista semiestruturada, realizada entre os meses de outubro e dezembro de 2014. O processo de escolha dos entrevistados teve como base o currículo do curso de Geografia da UFSC, implementado em 2007/1. Foram convidados à entrevista todos os docentes que lecionavam nas 26 disciplinas ofertadas pelo Departamento de Geociências. Destes, 15 docentes participaram, contemplando 17 disciplinas da grade curricular, pois em alguns casos um professor lecionava em mais de uma disciplina.

Os questionamentos realizados e os resultados obtidos estiveram condicionados aos objetivos gerais e específicos propostos na pesquisa, a fim de obter uma análise pautada na realidade da formação

dos professores de geografia, mas também em consonância com as teorias e propostas vinculadas neste estudo.

O SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E A LICENCIATURA

As características do sistema de ensino superior brasileiro são resultado das múltiplas transformações de ordem econômica, política e social que ocorreram desde o século XIX, durante o século XX e início do século XXI. Desse modo, o projeto de educação nacional a ser almejado e implementado acabou tornando-se reflexo das necessidades de rearranjo estrutural e ideológico do sistema capitalista e mais precisamente de manutenção da geopolítica estabelecida, que favorece os países desenvolvidos e mantém as relações de subordinação dos países periféricos. Portanto, a realização de determinada política educacional e sua influência sobre a sociedade deve ser avaliada diante do contexto histórico que a formulou, reconhecendo os envolvidos e os interesses por detrás de suas ações.

No caso do sistema de ensino superior não é diferente, aliás, talvez neste nível de formação se perceba mais nitidamente os objetivos empreendidos para o projeto de educação que se queira alcançar. Historicamente, as universidades brasileiras, por exemplo, possuem enormes diferenças se comparadas às instituições dos outros países latino-americanos, pois são resultado da demanda do mercado que orientava a formação de profissionais com qualificação fundamentalmente em áreas das engenharias, medicina e direito (STALLIVIERI, 2005).

De modo geral, a trajetória do ensino superior brasileiro se inicia com a Reforma Francisco Campos, em 1931, e a criação do Estatuto das Universidades Brasileiras. Nos anos de 1960, se constata um aumento exponencial de universidades federais, orientadas sob a égide da ditadura militar e seu projeto nacional desenvolvimentis-

ta. Além disso, se estabelecem as diretrizes para a formação de professores e a distinção da licenciatura e do bacharelado. Já os anos de 1970 e 1980 foram marcados por uma política de reorganização do ensino superior (CACETE, 2011; CAMARGO; CACETE, 2011; FIGUEIREDO, 2005).

De outro modo, na década de 1990, apresentou-se o declínio desse sistema, com o sucateamento e o abandono dos investimentos no ensino superior público. Tal situação foi resultado da investida neoliberal implementada no Brasil que, durante este período, reduziu drasticamente os recursos destinados à saúde, educação, segurança, dentre outros. Nesse cenário, é aprovada pelo Congresso Nacional a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, em pleno governo de Fernando Henrique Cardoso, que teve seu mandato entre 1995 e 2003. A configuração da LDB influenciou diretamente no tipo de educação a ser conduzida nos anos posteriores e conseqüentemente na filosofia almejada para as universidades e na formação de professores. Esta lógica de abandono se finda, a partir de 2003, com a eleição e posse de Luiz Inácio Lula da Silva. O desenvolvimento econômico e social atingido nos últimos 12 anos suscitou e incentivou o crescimento do sistema de ensino superior, que aumentou consideravelmente a quantidade de universidades federais no Brasil, mas também o crescimento de instituições particulares (FIGUEIREDO, 2005).

Todavia, ainda que os investimentos em infraestrutura e pessoal tenham aumentado, o projeto deste desenvolvimento continuou orientado sobre uma perspectiva neoliberal, da lógica do mercado, induzindo as universidades através do MEC, CAPES, CNPQ, a um modelo que, muitas vezes, não conseguiu superar os problemas do passado, como o ensino tecnicista e etapista assinalado por Freitas (1992) e Mendonça (2013), que segue o modelo 3+1, primeiro a parte teórica, e posteriormente a prática. Separando a formação e o trabalho, sendo que esse último fica restrito as últimas disci-

plinas, como Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, na qual não estabelecem relações adequadas com a teoria. Desta forma, não se avançou na discussão e implementação de um novo projeto de ensino e de formação de professores mais próximo à sociedade e a resolução de seus problemas.

Nesse modelo, a formação docente revelou-se como um modelo da racionalidade técnica, no qual o professor é visto como um especialista que aplica, em rigor, as regras que derivam do conhecimento científico e pedagógico. Os currículos de formação de professores, baseados nesse modelo, apresentam-se inadequados à realidade da prática docente, pois há uma separação entre teoria e prática, a prioridade dada à parte teórica e menos na prática, e o fato de acreditar que para ser um bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que vai ser ministrado (PEREIRA, 1999).

Na tentativa de mudar esse cenário, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, através da Resolução CNE/CP 1/2002. As novas diretrizes tiveram o objetivo de fortalecer as mudanças no interior das instituições, aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores, atualizar os formatos de preparação e os currículos vivenciados e dar relevo à docência, relacionando teoria e prática (SCHEIBE, 2014).

A Resolução CNE/CP 1, de 18/02/2002, abordou os principais aspectos institucionais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, com um conjunto de princípios, fundamentos e diversos procedimentos, inclusive curricular de cada estabelecimento de ensino, aplicando-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. A Resolução CNE/CP 1/2002 estabeleceu ainda que a formação dos professores

que atuarão na educação básica deverá ter, resumidamente, o seguinte preparo para o exercício profissional: competência, como concepção na orientação do curso, coerência entre a formação e a prática, e a pesquisa como foco no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2002).

Já a Resolução CNE/CP 02/2002 definiu que a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, no nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, seria feita da seguinte forma: mediante integralização de no mínimo 2800 horas, articuladas entre teoria e prática, sendo 400 horas de prática, 400 horas de estágio curricular supervisionado, 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares científico-cultural e 200 horas para outras atividades acadêmicas. Todo este processo poderia ser realizado no mínimo em 3 anos letivos.

Na visão de Gatti (2010), mesmo com ajustes parciais em função das diretrizes, verificou-se que, nas licenciaturas dos professores especialistas, havia uma prevalência de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pouco espaço para a formação pedagógica. Para Scheibe (2014) isto ocorreu porque as diretrizes específicas dos cursos envolvendo a formação de professores foram elaboradas por grupos de especialistas em cada área, porém não contaram com especialistas da área da educação. Dada essa ausência, é visível a escassa valorização dos cursos de Licenciatura na maioria das Diretrizes curriculares, sem distinção relevante entre os cursos de Bacharelado e de Licenciatura.

Este ainda é o desafio imposto. Cabe aos cursos de formação de professores se organizarem em torno de um projeto pedagógico, que possa favorecer a articulação entre a teoria e a prática, inserida e contextualizada ao longo do curso, dando ao educador uma visão prática dos conteúdos aprendidos em disciplinas específicas, que tornarão as bases referenciais em sua atuação (SCHEIBE, 2014).

CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UFSC

O curso de Licenciatura em Geografia na UFSC foi criado pelo Decreto nº 36.658 de 24/12/1954 e reconhecido pelo Decreto Federal nº 46.266 de 26/6/1959, publicado no Diário Oficial da União (DOU) de 10/7/1959. O Decreto nº 36.658, de acordo com Brasil (1954), autoriza o funcionamento do curso de Geografia e outros, na antiga Sociedade Faculdade de Filosofia, em Florianópolis. O curso formava concomitantemente para habilitações em Geografia e História. As primeiras inscrições foram abertas somente em janeiro de 1955 e os cursos foram desmembrados em 1959. Naquela época, os estudantes, ao completarem 3 anos de curso, adquiriam habilitação em bacharelado, e cursando mais um ano, concluíam a licenciatura (UFSC, 2014).

Cinco anos depois, foi instituído o Decreto nº 46.266, que resolve reconhecer os cursos de filosofia, história, letras anglo-germânicas e geografia, da Faculdade Catarinense de Filosofia, na cidade de Florianópolis, em Santa Catarina (BRASIL, 1959).

Em 1961, a instituição da UFSC, já situada no Campus Universitário no bairro Trindade, em Florianópolis, incorporou a Faculdade de Filosofia. Devido à reforma universitária de 1969, foram extintas as faculdades e criaram-se os centros de ensino, antes denominados como Centro de Estudos Básicos, depois Centro de Ciências Humanas e atualmente como Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH) (UFSC, 2014).

De acordo com o Portal da UFSC (2014), o curso de Licenciatura em Geografia, atualmente, tem como objetivo formar profissionais habilitados para desenvolver atividades de ensino, pesquisa e aplicação técnica, de acordo com princípios, métodos e técnicas da Ciência Geográfica. Além disso, o curso procura habilitar o profissional, depois de formado, para atuação no ensino fundamental e médio, tendo um período de conclusão, com no mínimo de 6

semestres e o máximo de 14 semestres, com 2880 horas/aula de forma obrigatória.

O funcionamento do curso ocorre da seguinte forma: são ofertadas 80 vagas por ano, divididas entre duas turmas, sendo uma para o período matutino, com início no primeiro semestre, e outra no período noturno, iniciando no segundo semestre. A duração do curso de licenciatura é de 9 semestres, com 18 semanas de aulas por semestre, e, ao longo do curso, o estudante deve desenvolver atividades acadêmicas científico-culturais, correspondente a 200 horas, podendo ser participação em minicursos, palestras, atividades de pesquisa, extensão, entre outras (UFSC, 2014).

Beltrame, em entrevista em 2014 a esse autor, salienta que durante a trajetória do curso de geografia, o mesmo passou por três reformas curriculares, procurando ter novos ajustes, readaptações ou rupturas no curso, sendo a última ocorrida em 2006. A autora ainda menciona que o Projeto Político Pedagógico atual do curso visava impulsionar essa trajetória para dar contornos próprios da conjuntura político pedagógica. A última proposta curricular realizada há oito anos na UFSC, segundo Beltrame et al. (2006), iniciou no primeiro semestre de 2007, contendo as seguintes disciplinas obrigatórias, no curso de licenciatura em geografia:

Quadro 2 – Disciplinas obrigatórias no curso de licenciatura em Geografia em 2007

Fase		DISCIPLINAS			
1 ^a	Astronomia (90 h/a)	Fundamentos de economia política para a Geografia (108 h/a) – PCC1 18 h/a	Geografia da População – PCC 18 h/a	Geologia I (144 h/a) – PCC 18 h/a	História do pensamento geográfico (108 h/a)

2ª	Cartografia I (108 h/a)	Climatologia dinâmica e geográfica (108 h/a) – PCC 18 h/a	Geografia Rural (108 h/a) – PCC 18 h/a	Geologia II (108 h/a)	Teoria e métodos da geografia (108 h/a)
3ª	Teorias da educação (72 h/a)	Cartografia II (108 h/a)	Geografia Industrial (108 h/a)	Geomorfologia Estrutural (108 h/a) – PCC 18 h/a	Oceanografia (108 h/a)
4ª	Biogeografia Básica (108 h/a) – PCC 18 h/a	Geografia do comércio e serviços (108 h/a) – PCC 18 h/a	Processos Geomorfológicos (108 h/a)	Teoria Regional (108 h/a)	Psicologia educacional: desenvolvimento e aprendizagem (72 h/a) – PCC 12 h/a
5ª	Geografia urbana (108 h/a) – PCC 18 h/a	Organização do espaço mundial (108 h/a) – PCC 18 h/a	Recursos hídricos em geografia (144 h/a) – PCC 18 h/a	Cartografia Escolar (108 h/a) – PCC 36 h/a	
6ª	Organização escolar I (72 h/a)	Análise Ambiental (108 h/a) – PCC 36 h/a	Geografia Regional do Brasil (108 h/a) – PCC 18 h/a	Planejamento regional e urbano (108 h/a)	Língua Brasileira de Sinais (72 h/a) – PCC 18 h/a
7ª	Organização Escolar II (72 h/a) – PCC 18 h/a	Geografia de Santa Catarina (108 h/a) – PCC 18 h/a	Didática B (72 h/a) – PCC 12 h/a	Metodologia do Ensino de Geografia (72 h/a) – PCC 18 h/a	

8ª	Estágio Curricular Supervisionado de Licenciatura em Geografia I (234 h/a)
9ª	Estágio Curricular Supervisionado de Licenciatura em Geografia II (180 h/a)

Fonte: UFSC (2007).

Por mais que houvesse esforços para a implementação de um novo currículo, não ocorreram mudanças significativas. Os cursos de licenciatura e bacharelado em Geografia procuraram reproduzir com deficiência a grade curricular, voltada para o desenvolvimento técnico-científico sem considerar o plano educativo da profissão (CAMARGO; CACETE, 2011).

Tal afirmação é referendada por Mendonça (2013), ao concluir que, no caso da formação docente, há dificuldades na docência desde a vivência no estágio curricular, bem como no início da carreira, pois se depara com uma realidade distante, para qual foi educado no curso de graduação. De forma generalizada, os estudantes afirmam que não tiveram em aula os conteúdos para os quais precisam preparar as aulas, nas escolas.

Além disso, o Projeto Político Pedagógico do curso não permite perceber seu processo de estruturação, pois os textos foram feitos de forma objetiva, sem apresentar uma visão dinâmica proposta, sem os principais debates, bem como sem o envolvimento de professores e estudantes do curso. O curso de licenciatura apresenta um formato de bacharelado, com disciplinas e professores conjuntos. É necessário criar uma identidade própria, com incentivos à profissão docente, contendo o planejamento desde o início do curso, propiciando uma formação mais sólida (MENDONÇA, 2013).

AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Participaram desta pesquisa 15 professores do Curso de Licenciatura em Geografia da UFSC, no segundo semestre de 2014. Foi realizada uma entrevista semiestruturada com os mesmos, através de um roteiro de entrevista com 18 questões. As 11 primeiras questões ajudaram a traçar o perfil dos docentes. As questões restantes tratavam especificamente sobre o tema da pesquisa.

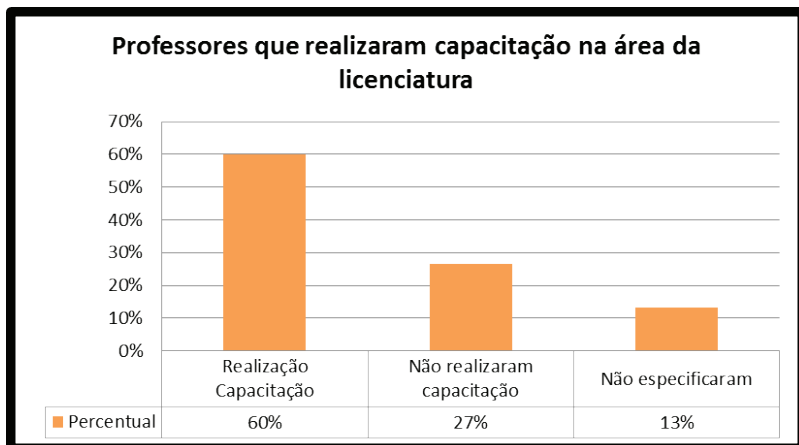
Sobre a caracterização dos participantes observa-se que o nome e os dados pessoais dos mesmos foram mantidos em sigilo. Além disso, foi ocultada qualquer informação relatada pelos entrevistados que, direta ou indiretamente, pudessem identificá-los. Nesse sentido, os 15 professores foram aleatoriamente nominados em ordem alfabética crescente, da letra A até a letra O.

Na caracterização por sexo, 67% dos entrevistados eram do sexo masculino e 33% do feminino. Já na caracterização dos participantes por idade, 53%, possuía entre 51 e 60 anos de idade, 20% entre 61 e 70 anos, 20% entre 41 e 50 anos e 7% até 40 anos de idade. Posteriormente, se descreveu os professores segundo seu tempo de atuação no curso de Licenciatura em Geografia da UFSC. Os resultados obtidos mostraram que 13% possuíam até 10 anos, 7% de 11 a 15 anos, 40% de 16 a 20 anos, 33% de 21 a 25 anos e 7% mais de 25 anos de atuação no curso. Isso demonstra uma grande experiência da maioria dos professores entrevistados e, de certo modo, a confiabilidade e representatividade das respostas obtidas.

Na 10^a questão, foi perguntado aos professores se durante suas carreiras como docentes haviam realizado algum curso de capacitação, de formação ou outra atividade ligada à área da licenciatura. Caso a resposta fosse positiva, também se questionou quais seriam

estes cursos e em que ano foram realizados. No Gráfico 2, a seguir, verifica-se que 60 % dos docentes afirmaram ter feito alguma capacitação, 27% não realizaram e 13% não especificaram.

Gráfico 2 – Percentual de professores que realizaram curso de capacitação na área da licenciatura



Fonte: Elaborado pelo autor, em janeiro de 2015.

Os cursos mais mencionados pelos docentes referiam-se aos ofertados durante a Semana de Geografia da UFSC, mas principalmente os necessários durante o período de estágio probatório que, atualmente, equivalem aos cursos ofertados pelo Programa de Formação Continuada (PROFOR) da UFSC. Assim, grande parte destas capacitações se realizaram durante os anos iniciais da carreira dos docentes.

Isto é observado no Gráfico 3, pois, ao verificar o ano em que estas capacitações foram feitas, constata-se que os mesmos foram concluídos há muito tempo. 22% dos docentes o fizeram entre 1975 e 1985, 56% entre 1986 e 1995, 11% entre 1996 e 2005 e 11% não especificaram. Ou seja, nos últimos 10 anos a maioria

dos entrevistados não realizou nenhum curso vinculado à área da licenciatura.

Gráfico 3 – Ano de realização dos cursos de capacitação



Fonte: Elaborado pelo autor, em janeiro de 2015.

Diante do exposto, o que deva ser questionado é o grande período de tempo em que os docentes não realizam qualquer curso de capacitação na área da licenciatura. Longe de aprofundar este quesito, visto que este não é o objetivo do estudo, sugere-se avaliar quais mecanismos seriam necessários para mudar este quadro e viabilizar a formação continuada dos docentes na área da licenciatura.

As questões pertinentes especificamente à temática pesquisada ocorreram a partir da 12ª pergunta, na qual foi questionado como os docentes avaliavam, na atualidade, a importância do ensino da geografia em nível escolar e o papel do seu professorado. Todos apontaram a geografia como uma ciência que, hoje, é capaz de promover uma análise das transformações e da diversidade presente no espaço geográfico, em suas diferentes escalas de interpretação (numérica e analítica), proporcionando um vínculo junto aos estudantes, pois aborda questões que fazem parte da realidade dos mesmos. Desta forma, ela só encontra significado quando se propõe a atender as demandas atuais, seja no ensino ou na profissão de

geógrafo. É neste aspecto de relevância do ensino da geografia que o conceito de cidadania foi levantado por inúmeros professores. O Professor B, por exemplo, questionou: “se o aluno não estudar geografia como pode exercer sua cidadania, entender seus direitos e deveres, como a questão do espaço, do seu dia dia?”.

A concepção do ensino da geografia para o exercício da cidadania é colocada como objetivo desta disciplina na escola. Contudo, para grande parte dos entrevistados, sua finalidade só encontra sentido, do ponto de vista do aprendizado e dos conteúdos a serem ministrados, quando se tem entendimento do campo do conhecimento geográfico. Este é encarado como o maior desafio. Neste sentido, observa-se que a tônica dada pelos professores refere-se primeiramente à geografia enquanto ciência detentora de um determinado campo de conhecimento. Sua compreensão é base para tudo. O ensino não fica em segundo plano, mas se reconhece que uma relação de ensino-aprendizagem só pode existir se houver um entendimento qualificado da ciência geográfica.

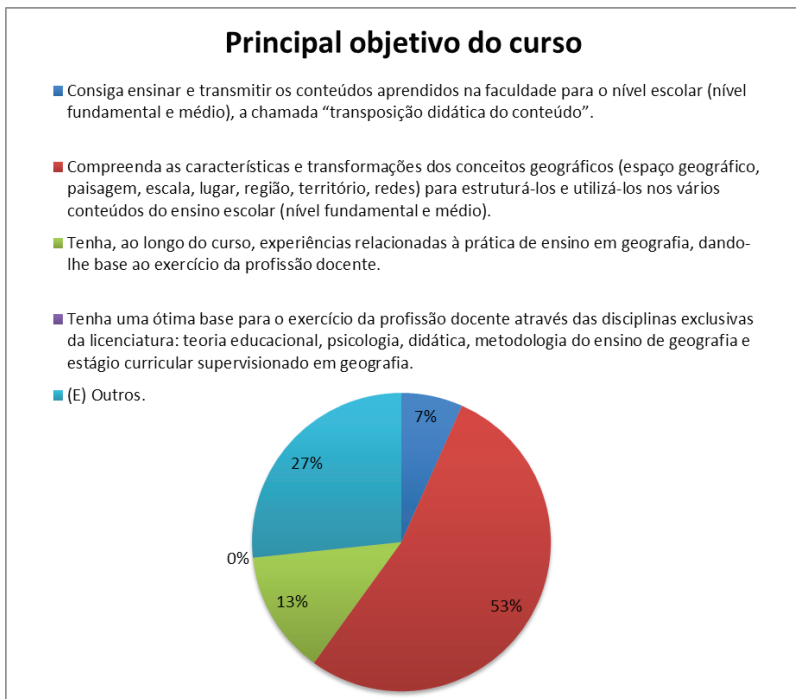
Posteriormente, na 13ª questão, foi perguntado quais competências consideravam essenciais para ser professor de geografia para o nível básico de ensino. Diante das respostas obtidas, três aspectos foram mais recorrentes. O primeiro diz respeito ao conhecimento, o segundo ao relacionamento interpessoal de estudantes e professores e o terceiro aponta como essencial as experiências adquiridas por aqueles docentes que servem de referência, como exemplo a ser seguido.

Uma interpretação mais abrangente das respostas obtidas sobre as competências necessárias revela novamente um enfoque entorno do conhecimento geográfico. A importância dada à prática de ensino, suas teorias, métodos e técnicas de aprendizagem não são relatados pela maioria dos entrevistados, ou, quando o são, apresentam-se como complementares. É o que compreende o Professor E, ao dizer que “que um conhecimento metodológico *nunca é*

demais, um domínio sobre os conceitos e os métodos, no campo mesmo das teorias da educação” (grifo nosso). Tal condição ajudou a levantar evidências sobre o que os docentes consideravam como essencial para o exercício da licenciatura.

Na 14ª questão, os professores opinaram sobre qual deveria ser o principal objetivo do curso de licenciatura em Geografia para os estudantes e futuros docentes. O mesmo pode ser visto no Gráfico 4, abaixo.

Gráfico 4 – Principal objetivo do curso de licenciatura em geografia apontado pelos docentes



Fonte: Elaborado pelo autor, em janeiro de 2015.

A visão preponderante entre os professores, com 53%, foi o segundo objetivo, ao apontar como essencial que os estudantes compreendam as características e as transformações dos conceitos geográficos (espaço geográfico, paisagem, escala, lugar, região, território, redes) para estruturá-los e utilizá-los nos vários conteúdos do ensino escolar (nível fundamental e médio). A justificativa exposta pelos professores sobre este objetivo coloca-o como importante para atuar em diferentes contextos educacionais, e primordial em relação aos demais objetivos sugeridos. Esta é inclusive a compreensão defendida por Cavalcanti (2006) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, através dos conceitos estruturantes. Contudo, ao avaliar esta questão de forma mais abrangente, verifica-se ainda uma multiplicidade de ideias dos professores, com diferentes respostas e justificativas.

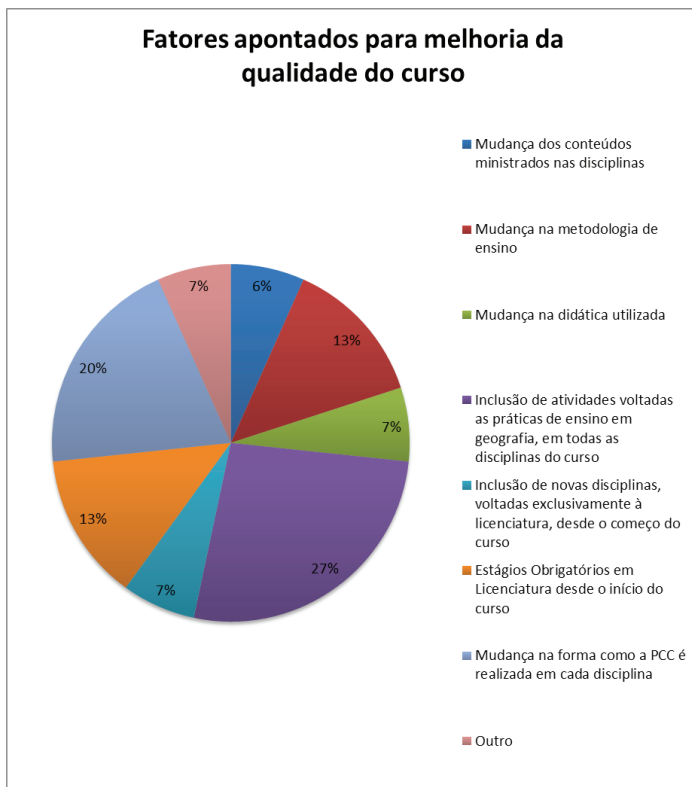
Na 15ª questão foi questionado como as disciplinas ministradas contribuíam para a relação entre teoria e prática no ensino da geografia escolar. As respostas corresponderam às especificidades de cada disciplina que lecionavam, atribuindo que esta relação era importante para o entendimento da ciência geográfica e da sociedade.

Uma observação pertinente diz respeito ao modo como cada docente compreende esta relação entre teoria e prática. Alguns as vislumbram no próprio processo de construção do conhecimento imbuído na sua disciplina, outros a compreendem nas didáticas e práticas de ensino utilizadas em sala de aula com os estudantes e futuros professores. De outro modo, alguns docentes valorizam a relação teoria e prática quando percebem o retorno advindo dos estudantes, que já exercem a licenciatura dando-lhes respaldo sobre a importância da sua disciplina para os conteúdos ministrados no ensino fundamental e médio.

Posteriormente, na 16ª questão foi realizado o seguinte questionamento: na sua avaliação, quais fatores poderiam melhorar a qualidade do curso de licenciatura em geografia da UFSC?

Foram elencados 7 itens, que podem ser visualizados no Gráfico 5, a seguir.

Gráfico 5 – Fatores apontados pelos professores para melhorar a qualidade do curso



Fonte: Elaborado pelo autor, em janeiro de 2015.

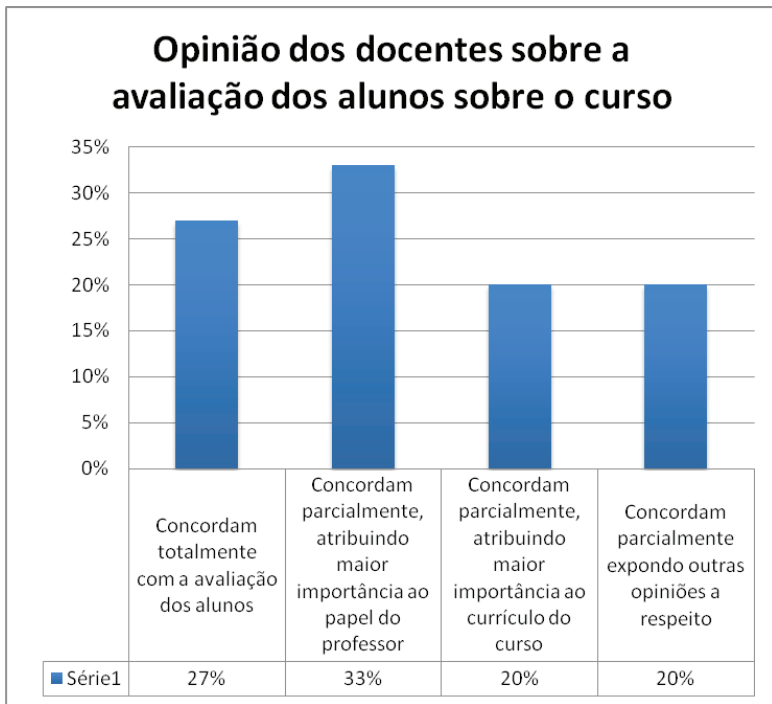
O fator mais vezes apontado, com 27%, foi a inclusão de atividades voltadas às práticas de ensino em geografia, em todas as disciplinas do curso. Em segundo lugar, com 20%, a mudança

na forma como a PCC é realizada em cada disciplina. Ambos os quesitos se relacionam, mostrando que o ensino de geografia deve ser uma preocupação constante e inerente a cada disciplina, mas que seja realizada de maneira mais estruturada, para além das regras impostas pela PCC. Posteriormente, com 13%, está a mudança na metodologia de ensino e os estágios obrigatórios em licenciatura, desde o início do curso. A mudança na didática e a inclusão de novas disciplinas não foram consideradas preponderantes pela maioria dos docentes, sendo escolhida por 7% dos entrevistados. Além disso, 6% elencaram a mudança nos conteúdos como fator principal. Por fim, 7% dos docentes apontaram outros quesitos como primordiais, dentre eles a separação entre o bacharelado e a licenciatura a partir da metade do curso. Desse modo, foi possível avaliar que não houve unanimidade entre os professores sobre a questão apresentada.

Na 17^a questão, a seguinte informação foi apresentada aos docentes: na pesquisa realizada com os 19 estudantes das disciplinas de estágio supervisionado em licenciatura I e II, 74% afirmaram que as disciplinas do curso de licenciatura não relacionam seus conteúdos com o ensino da geografia. Os estudantes apontaram, em ordem crescente de importância, três motivos para esta situação: 1º - A forma como a universidade lida com a licenciatura; 2º - O papel do professor em sala de aula; 3º - O currículo do curso de licenciatura em geografia. Aos docentes foi indagado se concordavam com a avaliação dos estudantes, e pedido que justificassem suas respostas.

Na tentativa de obter padrões nas respostas dos entrevistados, obteve-se o Gráfico 6, visualizado abaixo.

Gráfico 6 - Opinião dos docentes perante a avaliação dos estudantes sobre o curso



Fonte: Elaborado pelo autor, em janeiro de 2015.

De modo geral, houve uma concordância entre os estudantes e professores do curso, quando apontaram as causas dos problemas que dificultavam que as disciplinas não relacionem seus conteúdos com o ensino da geografia escolar. A diferença encontrou-se na tônica ou importância dada a cada fator elencado. Além disso, os docentes apresentaram outros quesitos relevantes, como a qualificação dos professores, a sobrecarga de trabalho e as exigências dos órgãos de controle e pesquisa, ao estabelecerem diretrizes que não

condizem com a realidade da universidade. Nesse quesito destaca-se o relato do professor D:

A grande maioria dos professores do curso não é formada em geografia, são engenheiros, geógrafos, profissionais que não são formados como professores. Então, somos profissionais adaptados ao ensino superior. Isso não transparece muito aos alunos que já estão na universidade, que tem um nível de entendimento mais avançado, mas esse aluno que sai formado daqui em licenciatura sai formado meio que o espelho do professor que ele teve em sala de aula, que nunca se preocupou com as questões didáticas e sim com o conteúdo. [...] Então eu colocaria em primeiro lugar não a universidade, mas sim a qualificação do professor voltado a formar professor, porque o que nós temos aqui são profissionais adaptados ao ensino superior formando professores, não tem como dar certo. [...] Em alguns casos eles não são os professores ideais, mas são os pesquisadores ideais. Então se a gente fosse fazer uma análise do nosso quadro de professores, boa parte, talvez a maioria deles sejam excelentes pesquisadores e professores mais ou menos. E você soma isso o fato de a gente não conhecer a realidade da escola lá fora. Então nós estamos assim, atirando no escuro (Professor D).

Na 18ª e última questão, se perguntou aos docentes quais aspectos os estudantes desconheciam ou não compreendiam quando avaliavam o curso de licenciatura em geografia. Diante dos apontamentos realizados percebeu-se que grande parte dos professores desconsideraram as críticas advindas dos discentes, por considerar que os mesmos ainda não têm compreensão suficiente para entender todo o processo em que se realiza a sua formação. Seja pelo desconhecimento sobre a Prática como Componente Curricular (PCC), sobre o próprio curso e suas habilitações profissionais ou mesmo sobre as inúmeras atividades administrativas que os impostas aos professores do curso. Os professores E e K, por exemplo, afirmaram que os estudantes não entendem as dificuldades oriundas do aumento do sistema universitário, sem um crescimento da infraestrutura e

estruturas de apoio. No comparativo feito pelo Professor E, há a seguinte assertiva:

Às vezes eu comparo, minha orientadora do mestrado, na década de 70 e 80 você tinha dois cursos de pós-graduação no Brasil, você tinha duas revistas geográficas. Então ela não passava dias e dias dando pareceres pra revistas, ela não passava dias e dias participando de bancas aqui e ali. [...] Então, naquela época, a minha orientadora era muita mais professora e pesquisadora do que a maioria de nós é hoje. Ela tinha dois, três orientandos. Hoje cada um tem 10 ou 12. [...] Aí você se pergunta, cadê a união ensino e pesquisa, você não consegue. Então eu acho que tem essa coisa da escala que está fora da gente, que tem a ver com o crescimento do sistema universitário, que chega aqui e a gente fica de mãos atadas. Você tenta, você resiste, aqui e ali (Professor E).

Houve um consenso dos professores, ao compreender que algo deva ser feito pela melhoria da licenciatura. Todavia, estabelecer quais seriam estas possibilidades de mudança ainda é um desafio, diante dos problemas já relatados. Esta preocupação sobre a formação dos estudantes é inegável e cada docente tem muito a contribuir neste debate.

CONCLUSÕES

Ao concluir esta pesquisa, retorna-se ao seu objetivo geral que era analisar qual a concepção do curso de licenciatura em geografia da UFSC, para a formação do professor de geografia. Os depoimentos dos professores demonstraram as características do curso, seus pontos positivos e negativos. Porém, ao analisar o curso de forma mais ampla (universidade, estudantes e professores) verificou-se que não há uma unidade no discurso sobre a formação do professor de geografia. Assim, não há uma concepção a ser definida ou caracterizada, no seu conjunto. No seu percurso, a licenciatura foi “acontecendo”, embalada sobre a conjuntura da universidade, do

bacharelado, das orientações do MEC, mas ela nunca se formou sobre uma identidade própria. Como Mendonça (2013) salienta, existem sim iniciativas individuais por parte de alguns professores, mas estas não podem ser caracterizadas como a concepção do curso.

Todavia, o que se reconhece é a multiplicidade de concepções entre os docentes. Cada um possui uma forma singular de compreender a geografia, o seu ensino no âmbito acadêmico e escolar e a formação do seu professorado. Isto remete assumir que diferentes concepções filosóficas e pedagógicas se fazem presentes durante a formação do professor de geografia na UFSC. Este fato, em certa medida, pode ser considerado algo natural, visto que cada pessoa possui uma trajetória pessoal e acadêmica, que o distingue dos demais. Porém, o que se questiona é a inexistência de um projeto de ensino e aprendizagem acadêmico, que oriente o processo de formação dos futuros professores. Tarefa esta, que só será possível discutindo, reconhecendo e valorizando essas diferentes concepções, balizando objetivos mais claros à licenciatura e condizentes à realidade dos estudantes e professores do curso.

A riqueza das respostas dos docentes demonstrou também uma forte correspondência destes com as disciplinas e conteúdos aos quais ministravam. Contudo, esta multiplicidade também denotou uma falta de unidade, na medida em que não se reconhece uma coesão nos discursos, apontando didática e pedagogicamente como, por exemplo, a relação entre a teoria e prática possa ser estabelecida.

Na balança em que pendem a teoria e a prática, a primeira normalmente acaba ganhando. Porém, o que se percebe sobre os docentes não é um menosprezo pela prática, mas sim desconhecimento. Assim, como não se criam oportunidades de reflexão, o corpo docente acaba condicionado, diante dos seus afazeres diários, a este modelo estrutural e organizacional acadêmico, que ainda não conseguiu assimilar a importância da licenciatura e da prática educa-

tiva. A prática não é complementar à teoria, elas são uma só, no processo de ensino aprendizagem.

Diante deste cenário, a busca de soluções e possibilidades de mudança se faz, primeiramente, pelo reconhecimento dos limites de atuação dos professores do curso, a postura dos estudantes relatadas pelos próprios docentes, os entraves da instituição que estabelecem um modelo de ensino que não propicia o desenvolvimento da licenciatura sob uma concepção mais atualizada à realidade e o entendimento de que os atores que participam do processo formativo possuem concepções divergentes, e que estas devem ser respeitadas.

É urgente a necessidade de diálogo sobre a licenciatura entre os docentes do curso. Alguns professores inclusive relataram as inúmeras tentativas de organização de um debate sobre o tema, mas estas iniciativas acabaram não sendo tão exitosas devido aos compromissos dos mesmos. Além disso, outro mecanismo possível se faz presente no Núcleo Docente Estruturante (NDE), que é uma instância de caráter consultivo, propositivo e executivo em matéria acadêmica capaz de organizar e viabilizar este debate. Contudo, compreende-se que a discussão sobre a formação docente deva ser orientada sobre os preceitos e condições expostas neste estudo, reconhecendo que o modo como a formação docente vem sendo feita esta direta e intrinsecamente ligada à trajetória histórica da universidade. Desse modo, ainda que possam parecer individuais e subjetivas, as opiniões dos professores foram formuladas ao longo de suas experiências acadêmicas, profissionais e pessoais. Portanto, acredita-se na prevalência do respeito e empatia nas discussões que envolvam a licenciatura. Talvez, esta postura possa parecer impossível de ser realizada, mas quando se objetiva uma proposta de melhoria da formação almejando uma situação real e não ideal de mudança, abrem-se outras perspectivas ao debate e um diálogo mais sadio sobre o tema.

Apesar de alguns professores considerarem uma perspectiva não muito promissora ao curso de licenciatura em geografia, acredita-se numa possibilidade de mudança. Crê-se que a análise feita nesta pesquisa venha a suscitar justamente isto. É imperativa a necessidade de diálogo entre os docentes e discentes do curso. Um novo contexto, uma nova abordagem mais atualizada para a formação do professor de geografia não pode ser descartada e motivos para isso não faltam. Enquanto houver pessoas envolvidas e esperançosas, sempre haverá uma perspectiva de melhora. Já não é mais possível ignorar a licenciatura. É chegada a hora de sentar e conversar a respeito.

Notas

- 1 A Prática como Componente Curricular (PCC) visa propiciar a articulação entre teoria e prática, sendo determinado pela resolução CNE/CP 2/2002.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mário de Souza. **Elaboração de projeto, TCC, dissertação e tese: uma abordagem simples, prática e objetiva**. São Paulo: Atlas, 2011.

BELTRAME, Angela da Veiga et al. **Projeto político pedagógico do curso de graduação em Geografia**. Florianópolis: UFSC, 2006. Disponível em: <<http://geografia.paginas.ufsc.br/files/2012/03/PPP.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 9/2001**, de 18 de janeiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Diário Oficial da União, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: Diário Oficial da União, 2002.

_____. **Decreto nº 46.266**, de 26 de julho de 1959. Concede reconhecimento aos cursos que indica. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1959. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-46266-26-junho-1959-385440-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 27 maio 2014.

_____. **Decreto nº 36.658**, de 24 de dezembro de 1954. Autoriza o funcionamento dos cursos de Filosofia, Geografia e História, Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-germânicas da Faculdade Catarinense de Filosofia em Santa Catarina. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1954. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-36658-24-dezembro-1954-327846-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 27 maio 2014.

CACETE, Núria Hanglei. A evolução do ensino superior brasileiro e a formação de professores de geografia. **Revista Geográfica de América Central**, Costa Rica, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2609>>. Acesso em: 05 abr. 2013.

CAMARGO, Luis Fernando de Freitas; CACETE, Núria Hanglei. O professor de geografia no Brasil: algumas considerações sobre o processo histórico de formação. **Revista Geográfica de América Central**, Costa Rica, 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 10. ed. São Paulo: Papirus, 2006.

FIGUEIREDO, Erika Suruagy A. de. Reforma do Ensino Superior no Brasil: um olhar a partir da história. **Revista da UFG, Goiás, ano 7, n. 2, 2005. Disponível em:** <http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/45anos/C-reforma.html>. Acesso em: 15 nov. 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. Em direção a uma política para a formação de professores. **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 54, 1992. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/801/720>>. Acesso em: 08 out. 2014.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

MENDONÇA, Sandra. **A geografia e a formação de seus professores: o processo formativo dos professores para a educação básica**. 2013. 300 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/107258/319586.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 05 abr. 2014.

PEREIRA, Julio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano 20, n. 68, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

PORTAL DA UFSC. **Currículo do Curso:** Geografia. Disponível em: <http://www.licenciaturas.ufsc.br/files/2013/05/CURRICULO_GEOGRAFIA_NOTURNO_20071.pdf>. Acesso em: 26 maio 2014.

_____. **Curso de Graduação em Geografia.** Disponível em: <<http://geografia.ufsc.br/>>. Acesso em: 28 maio 2014.

_____. **Centro de Filosofia e Ciências Humanas:** apresentação. Disponível em: <<http://www.portalcfh.ufsc.br/apresentacao/>>. Acesso em: 27 maio 2014.

SANTOS, Alan Fernandes dos. Visão dos alunos do curso de licenciatura em geografia da UFSC sobre seu processo formativo. **Pesquisar: Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia**, Florianópolis, v. 1, n. 1, out. 2014.

SCHEIBE, Leda. **Prática como componente curricular.** Disponível em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/site/userfiles/eventos/e753f9dd037f703f5902b5827b03e699.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2014.

STALLIVIERI, Luciane. **O sistema de ensino superior do Brasil:** características, tendências de perspectivas. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplPadrao/tplCooperacaoCapa/cooperacao/assessoria/artigos/imprimir/sistema_ensino_superior.pdf>. Acesso em: 26 maio 2014.

UFSC – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Conselho Universitário. **Resolução nº 017/CUn/97**, de 30 de setembro de 1997. Dispõe sobre os regulamentos dos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 1997.

_____. Departamento de Geociências. **Curso de graduação em geografia.** Disponível em: <<http://geografia.ufsc.br/>>. Acesso em: 27 maio 2014.

_____. **Matriz curricular do curso de geografia.** Florianópolis, 2007. Disponível em: <<http://geografia.ufsc.br/files/2012/03/GEOGRAFIA-curriculo-20071.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2014.

ZANELLA, Liane C. H. **Metodologia da pesquisa.** Florianópolis: SeaD/UFSC, 2007.

A PRÁTICA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA vs A PRÁTICA DA ESCOLA¹

Santiago Alves de Siqueira²

A ESCOLA PARA ALÉM DAS CARTEIRAS ENFILEIRADAS³

Refletir sobre a importância da educação e (re)pensar o papel da escola...

nos diversos sistemas de ensino no Brasil, a concepção de educação que domina e que, em última instância, estrutura esses sistemas é a que se identifica com um conceito *tradicional* de ensino, preocupado apenas com a passagem de conhecimentos e informações (PARO, 2011, p. 222).

A descrição dada por Paro (2011, p. 222) sobre o sistema de ensino no Brasil pode ser observada no dia a dia das escolas. Trata-se de uma concepção de escola diametralmente oposta à escola que busca

1 Este texto é uma adaptação ampliada do trabalho apresentado sob o mesmo título no XV Encuentro de Geógrafos de América Latina: por uma América Latina unida y sustentable. Ocorrida em Havana, Cuba, entre 6 e 10 de abril de 2015. Contempla elementos das reflexões oriundas dos estudos de doutoramento em Geografia realizados no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina.

2 Mestre em Geografia – Universidade Federal de Santa Catarina. Professor da Rede Municipal de Educação de Florianópolis e Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Geografia/Universidade Federal de Santa Catarina. <santiagopmf@gmail.com>.

3 Althusser (1985, p. 75) lista alguns aparelhos ideológicos do Estado, a saber: o aparelho escolar, o aparelho religioso, o aparelho familiar, o aparelho político, o aparelho sindical, o aparelho de informação, o aparelho cultural, entre outros.

uma educação plena, voltada para a formação cidadã entendendo como parte desta formação a “constituição de sujeitos históricos.”

A escola é mais do que muros, refeitórios, salas de aulas e suas carteiras. A escola é, fundamentalmente, formada por pessoas. Escola não é prédio, escolas são pessoas. Essas pessoas são representadas e se fazem representar por seus valores, e quando esses valores se organizam, eles nos conduzem a projetos (políticos e pedagógicos) que vão caracterizar o modelo de escola que se pretende desenvolver. Esses projetos de escola são, por princípio, coletivos, e visam a melhoria do próprio sistema de ensino, o bem-estar e a aprendizagem de todos. É com esse entendimento que podemos, enfim, compreender a conexão entre escola e o uso do termo “comunidade escolar”.

Essa chamada comunidade escolar não é uma comunidade homogênea, por mais contraditória que a ideia possa parecer. Trata-se, pois, de uma estrutura que representa interesses diversos o que paradoxalmente se faz representar através de uma estrutura de empenhos múltiplos o que seria melhor compreendido a partir da construção conceitual de uma identidade fundamentada numa diversidade escolar.

É necessário compreender a diversidade na comunidade, ou seja, o que os projetos escolares devem compreender são as mais variadas necessidades que nascem no âmbito do indivíduo, do singular, para a construção de um possível projeto comum de escola, construindo, assim, o que se pode chamar de comunidade escolar.

Não basta, contudo, elaborar um bom projeto de escola. Sabemos que “o excesso dos discursos esconde a pobreza das práticas” (NÓVOA, 1999, p. 1), ou seja, os discursos presentes nos documentos oficiais inclusive nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas contrastam com o conteúdo das escolas.

A sofisticação do discurso contrastando com a pobreza da prática (NÓVOA, 1999) pode ser analisado sob o ponto de vista da educa-

ção formal dentro do modo de produção do capital. Uma educação que é utilizada pela classe dominante para a manutenção das representações de seus interesses (ROSSI, 1978) e que tem como função a consolidação do sistema do capital (MÉSZÁROS, 2008).

“Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Mesmo no conceito da evolução histórica como resultado das lutas de classe evidenciou-se que “a educação é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência” (PONCE, 1996, p. 169).

Assim, a escola apresenta-se como um dos aparelhos ideológicos⁴ de reprodução do capitalismo mais eficaz. Sua eficácia se dá pelo próprio modelo e alcance que as escolas possuem, contribuindo para o que Althusser (1985, p. 57) chamou de “reprodução da qualificação (diversificada) da força de trabalho”. Nesse sentido:

mesmo correndo o risco de ver a educação gerar efeitos não desejados, a classe dominante tem-se utilizado dela para a obtenção de seus fins. Desse modo, é claro que esses efeitos “disfuncionais” são considerados secundários, sendo que seu peso relativo não invalida o sentido “produtivo” da educação, como um todo, para o interesse daquela classe. O positivo supera em muito o eventualmente negativo. Mais que isso, a classe dominante conhecendo o “perigo” da educação faz por controlá-la, para que seja a mais “eficiente” possível, do ponto de vista dos objetivos que a ela assinala (ROSSI, 1978, p. 117).

4 Para uma melhor compreensão sobre a concepção e práticas baseadas nos princípios de disciplinaridade, transversalidade e interdisciplinaridade a partir do ensino-aprendizagem da geografia, leia Pontuschka (2009, p. 107-170).

A confiança neste modelo de reprodução do capital e tudo o que ele representa a partir dos modelos de educação que legitimam o sistema supera o próprio risco de que a escola possa ser usada como espaço de resistência e contra o poder. Trata-se, portando, de uma ação controlada, na qual se exerce uma forte e rigorosa autoridade sobre o que é; para quem é; e como é essa educação que se pratica.

Os argumentos que apontam para uma educação e, conseqüentemente, para uma escola que serve à reprodução do capital e de suas desigualdades são contundentes. Contudo essas análises, para uma melhor compreensão da realidade, devem considerar que “a educação é uma forma de intervenção no mundo”, (FREIRE, 1996, p. 98), e que, neste sentido, apesar dos propósitos a que servem, ela pode ser o meio para que, concretamente, se promova a inserção dos hoje excluídos do cenário histórico contemporâneo como protagonistas de suas próprias construções históricas.

Para isso se faz necessário compreender que a educação não é neutra e que, como não neutra, ela não é “apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante” (FREIRE, 1996, p. 98). Segundo Freire (1996, p. 99): “É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é torná-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades”.

A relevância da análise feita por Freire (1996) no que se refere ao papel da educação se faz presente quando revela a importância da luta por uma sociedade mais justa e humana. O que podemos verificar é que a busca por uma sociedade mais justa e humana é a expressão pedagógica da luta de classes em que, a partir do campo da educação, se estabelece uma prática reforçadora da estrutura de manutenção de poder. Nessa estrutura, aspectos ideológicos, culturais, sociais e econômicos determinam a apropriação do conhecimento “válido” dentro do ambiente escolar que vai legitimar a manutenção do *status quo* das forças hegemônicas dominantes.

Os aspectos pedagógicos dessa luta de classes, de uma educação que nunca se pretendeu neutra, materializadas a partir das relações que se estabelecem nas escolas, são apenas uma dimensão de uma realidade social mais complexa. Essa não neutralidade da educação pode ser melhor compreendida através da revelação de que

os ideais pedagógicos não são criações artificiais que um pensador elabora em isolamento e que, depois, procura tornar realidade, por acreditar que elas são justas. [...] esses ideais não são capazes de transformar a sociedade, a não ser depois que a classe que os inspirou tenha triunfado e subjugado as classes rivais (PONCE, 1996, p. 169).

Nesse sentido, compreende-se a grande preocupação de algumas correntes pedagógicas em justificar uma funcionalidade da escola, que esteja ligada ao imperativo do mundo do trabalho onde o mercado e suas necessidades se sobrepõem as necessidades do cidadão. Essa prática, com base na teoria do capital humano, “representa a forma pela qual a visão burguesa reduz a prática educacional a um ‘fator de produção’, a uma questão técnica”, (FRIGOTTO, 1984, p. 18). Essa visão empobrecida e equivocada da educação representa o domínio da classe burguesa e de seus interesses no campo da educação.

Romper com essa estrutura de dominação talvez seja o grande desafio de uma educação emancipatória. Contudo, alerta-nos Rossi (1978, p. 39) que “um processo de rebeldia e de afronta à dominação pressupõe necessariamente a consciência da própria condição de dominado” e, nesse sentido, para superar a situação de oprimido é preciso o “reconhecimento crítico, na “razão” desta situação” (FREIRE, 1980, p. 35), ou seja, é a consciência de uma estrutura de opressão que irá possibilitar uma ação transformadora para romper com a estrutura de dominação e opressão. Completa Freire (1980, p. 39) dizendo que: “se os homens são os produtores desta realidade e se esta,

na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens”.

Não se trata, pois, de uma benesse a ser dada aos oprimidos e sim de sua condição de sujeito histórico, ser protagonista de sua própria liberdade, ou nas palavras de Freire (1980, p. 58): “convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização”.

Neste sentido, é oportuno compreender o importante papel da escola como coparticipante desse processo de conscientização. A escola é o lugar onde “educador e educando [...] co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvela-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento” (FREIRE, 1980, p. 61).

Apesar do entendimento de que a escola é o lugar onde a luta contra-hegemônica cotidianamente se estabelece, onde antagonicamente ações de reprodução e ruptura podem ser evidenciadas nas práticas pedagógicas, ou seja, apesar de se apresentar como espaço de disputas e defesas de interesses conflitantes, dos da classe dominante, não se pode creditar na educação e, por correlação, à escola e aos professores, a responsabilidade de transformação social, pois, “não é afinal na educação que se encontrará a solução para os problemas da desigualdade e miséria, cuja solução não se poderá obter sem se alterar a distribuição da riqueza e da renda, pela alteração das relações sociais de produção” (ROSSI, 1978, p. 37).

Contudo, apesar das limitações existentes, o papel do professor é, e continuará sendo, importante. Os professores devem assumir o protagonismo de uma história que está, a partir do contexto escolar, sendo escrita. Para isso, deve buscar (re)conhecer o alcance de suas práticas (limites e possibilidades) para o efetivo exercício deste protagonismo.

A PRÁTICA DO PROFESSOR E A PRÁTICA DA ESCOLA

Toda prática profissional se concretiza num determinado lugar: o médico, no hospital; o pedreiro, num canteiro de obras; o jornalista, na redação do jornal e o professor, claro, na escola.

A prática docente e a prática na educação geográfica são temas recorrentes entre vários autores, Tardif (2007), Azambuja (2011), Martins (2014), Pontuschka, Paganelli, Cacete (2009), Somma (1995), Callai (2001), só para citar alguns.

O que pretendo aqui é iniciar uma discussão acerca da prática do professor de geografia considerando, nessa prática, a relação que se estabelece com a prática da escola. Essa prática da escola institucionalizada faz construir uma

escola capitalista [que] reproduz as diferenças sociais entre os indivíduos, habilita mão-de-obra crescentemente produtiva, veicula a cultura das classes dominantes, discrimina os estudantes da classe trabalhadora, e inculca a ideologia da dominação, ao mesmo tempo que dissimula suas funções. Atua como instrumento de manutenção e reprodução das relações sociais de produção capitalistas, daí incluir nesse processo cada vez maior número de estudantes, de modo a melhor cumprir seus objetivos. O risco de que afinal tal educação possa tornar-se excepcionalmente “subversiva”, porque possa vir a “questionar” a própria ordem em que está inserida e de que faz parte, embora existente, pode ser minimizado através de mecanismos de controle cada vez mais aperfeiçoados (ROSSI, 1978, p. 118).

É inequívoco que a prática do professor é afetada pela prática da escola. Nela, se estabelece uma prática educativa perversa. A história nos revela que esta:

educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em

expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Além de toda a intencionalidade presente na estrutura da educação, a escola, como parte desta estrutura, se apresenta como uma barreira às tentativas de mudanças feitas pelos professores que nela atuam. Como nos mostra Miranda (2007, p. 170) “Muitas vezes, a própria estrutura organizacional da instituição dificulta, visto não promover encontros entre os professores, que, muitas vezes, se sentem sozinhos para lidar com todas as questões de sala de aula e ainda responder a cobranças e críticas”.

Ainda segundo Miranda (2007, p. 171): “Para transformar os saberes e as práticas docentes e instituir uma nova cultura escolar, a formação continuada precisa ser concebida, principalmente, no contexto onde foi gerada a demanda, ou seja, na escola, local privilegiado de (trans)formação”.

Os saberes são produzidos a partir de um processo dialético. É uma forma de compreensão do mundo, e, a partir dessa compreensão, lança-se ao confronto das realidades impostas. É preciso compreender, neste contexto, que “a aprendizagem é a nossa própria vida” (MÉSZÁROS, 2008, p. 47), ou seja “desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender” (MÉSZÁROS, 2008, p. 47).

A prática do professor, neste sentido, deve ser a prática cotidiana de luta constante em defesa de uma educação que rompa com as amarras que impedem a prática de uma educação emancipatória que vá na direção de uma outra sociedade, seguindo os princípios de um ensino emancipatório, uma sociedade mais justa.

A escola como campo de lutas é o lugar das reproduções da lógica do capital e, contraditoriamente, o lugar das rupturas do sistema. A prática do professor atrelada à prática da escola dentro da lógica do capital é o lugar do conformismo e da reprodução das injustiças do capital. Uma prática docente que seja orientada para uma verdadeira revolução social deve compreender, antes de tudo, que

o papel da educação é soberano, tanto para elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MÉSZÁROS, 2008, p. 65).

É preciso compreender que essa necessária ruptura ao modelo vigente não se dá por reformas. Segundo Mézáros (2008, p. 27) “o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível”. A escola dentro desse modelo capitalista segue na mesma direção, ou seja, as tentativas de mudanças do modelo educativo sem a alteração do modelo produtivo não são capazes de alterar o *statu quo* vigente, isso porque

Não se reforma a educação por se introduzirem novas técnicas didáticas. Não se muda o sentido da escola capitalista por dotá-la de melhores recursos tecnológicos. Não é além disso, pela “mudança” da escola que se mudará a sociedade. Querer-se aperfeiçoar a sociedade pela escola é garantir-se a manutenção do “status quo”, enquanto se apregoa estar-se “inovando”, “revolucionando” (ROSSI, 1978, p. 32).

A compreensão que Rossi (1978) oferece acerca das limitações da educação como promotora das mudanças sociais é de extrema relevância. Pensar a sociedade é uma tarefa complexa, e não se pode creditar a uma determinada instituição, no caso a escola, a exclusividade das ações transformadoras dessa sociedade. Contudo, isso não significa dizer que o que está dado não possa ser modificado. Dizer que não é possível mudar nada em educação e que tudo está

como deve estar é apresentar-se através do discurso fatalista, que tão somente alimenta a própria estrutura de dominação ao qual o professor deveria estar, sob o ponto de vista crítico, lutando contra. O pensamento fatalista alimenta e é alimentado pelas estruturas de poder que querem, a todo custo, manter-se e manter as relações de poder por ora estabelecidas.

O Fatalismo trata-se, nesse sentido, de uma ideologia que alimenta as estruturas que essencialmente deveriam ser combatidas. Com essas lentes, “a Educação é muito mais do que técnicas, a Educação é uma forma de entender o mundo com a finalidade de transformá-lo”. (FREIRE; FREIRE; OLIVEIRA, 2014, p. 101). A perspectiva Freireana deixa em evidência que nós somos seres históricos e, a partir desse princípio, defende o que chama de “rebelião séria”, como parte de uma boa pedagogia da esperança (FREIRE; FREIRE; OLIVEIRA, 2014).

Neste contexto de possibilidades, de dimensões pedagógicas com propostas de intervenção social concreta, a escola, parafraseando Mézáros (2008), deve ser pensada para além do capital. Não se deve acreditar que ao romper com estruturas educativas estaremos fazendo alterações significativas na sociedade, pois essas mudanças, como já apontamos, não podem ser construídas de forma isolada. Devemos, contudo, ter a compreensão de que romper com algumas estruturas educativas é o caminho concreto para se pensar em novos modelos de sociedade que possam ser mais justos e solidários.

Numa perspectiva fundamentada no materialismo histórico, o sujeito tem um papel fundamental nas transformações sociais. Cabe ao professor, nesse contexto, um papel de destaque, um papel de protagonista que, pela sua prática, (re)cria novas formas de intervenção e reafirma a necessidade de contrapor as lógicas atuais, defendidas através do senso comum e que muitas vezes se faz presente na escola reproduzindo a lógica dos grupos hegemônicos.

Para a reprodução das desigualdades e a manutenção dos interesses de grupos hegemônicos, a escola, instituição que reproduz fielmente os interesses do capital, se vale do que Freire chamou de “prática docente espontânea”. Trata-se de uma prática onde o saber “é um saber ingênuo [...], a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito”. (FREIRE, 1996, p. 38). Nesse sentido, ainda segundo o autor:

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 1996, p. 38-39).

É preciso avançar na construção de uma educação que possa romper com a lógica do capitalismo. Promover uma escola que possa, efetivamente, cumprir com seu papel social, com sua função que, nas palavras de Martins (2014, p. 173), “é superar as desigualdades da origem social e culturas dos diferentes grupos humanos”. Assim, para cumprir seu papel “a escola deve oferecer aos seus alunos a possibilidade de questionar, de tomar decisões, de desenvolver a autonomia, de participar de diferentes experiências, de conviver com diferentes culturas, de ampliar seu conhecimento crítico, de (re) construir seu modo de pensar e agir” (MARTINS, 2014, p. 173).

Ainda sobre a construção dessa escola possível, ou seja, uma escola que venha a ser “compatível com a formação de sujeitos sociais ativos” (AZAMBUJA, 2011, p. 185), concordamos com as considerações do autor de que para o fim proposto, ou seja, para formar cidadãos ativos, essa escola precisa apresentar algumas características, como ser

coletiva, participativa, cooperativa, emergente de práticas pensadas, planejadas e executadas a partir de problemas e objeti-

vos, intelectuais e práticos, coletivamente sentidos, e também, do desejo comum de elaborar, por meio do estudo, a superação da ignorância quanto ao conteúdo e à forma de compreensão da realidade (AZAMBUJA, 2011, p. 185).

Sobre a prática do professor ainda há uma importante consideração a ser colocada em relevo que é a necessidade da saída do isolamento disciplinar e a busca de práticas pedagógicas interdisciplinares que possam contribuir com novas aprendizagens e novas possibilidades de produção de conhecimentos . A prática do professor não pode ser vista como uma prática isolada, apesar de que a realidade mostra exatamente o contrário, que o professor se tornou um ser solitário e fechado em sua área de conhecimento, com dificuldades em promover ações inter, trans ou multidisciplinares que possam influenciar suas práticas fazendo com que muitas vezes esse mesmo professor associe seu trabalho ao trabalho de Sísifo, interminável e inútil.

As práticas do professor nem sempre estão em harmonia com as práticas da escola. A insistência no uso do termo prática da escola possui a intenção em demonstrar que algumas de suas estruturas pensadas (como número de alunos por turma/professor, tempo de aula, ausência de materiais didáticos, entre outras) interferem direta e/ou indiretamente no trabalho do professor, influenciando suas escolhas e, também, suas práticas.

É visível o estabelecimento conflituoso entre as proposições de um professor crítico e as barreiras que este enfrenta dentro de certas instituições. Estas condições acabam por interferir em seu trabalho que, mesmo gozando de certa autonomia, não consegue romper com as estruturas que lhe são oferecidas, ou mesmo, impostas.

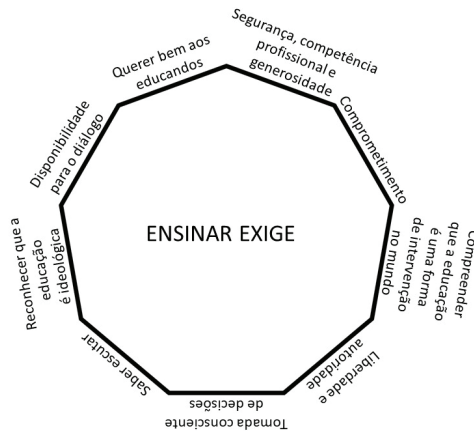
As práticas de um professor serão sempre limitadas às escolhas pedagógicas que são, de certo modo, determinadas a partir das práticas da escola. A partir do instante que a ele lhe é oferecido (ou

imposto), única e exclusivamente, turmas com cerca de 35 a 40 alunos, ou tempos de aulas fracionadas em minutos suas escolhas deixam, na prática, de existir sendo necessário um esforço maior de adaptação a uma realidade escolar dada.

Apesar do acima exposto, a consciência daquilo que se tem consolidado nas escolas como práticas pedagógicas é condição *sine qua non* para superar essas condições.

Freire (1996), na compreensão de que o ensinar é uma especificidade humana, reflete sobre quais seriam as exigências para o exercício do ensinar, pensado na prática docente. É possível dizer que em seu nonágono estão expressas as bases para uma possível educação transformadora.

Figura 1 – Nonágono freireano sobre as exigências para a prática do ensino.



Fonte: Adaptado de Freire (1996).

Das características apresentadas em seu nonágono, a afirmação de que “ensinar exige uma compreensão do papel da educação como forma de intervenção no mundo” nos incita a pensar sobre duas

perspectivas. A primeira, na qual o professor não tem consciência desse papel transformador imputado à educação, mas que a elite dominante tem e sabe fazer uso dela, daí a presença de uma escola reprodutora da ideologia dominante. Uma segunda perspectiva nos traz esperança nos moldes freireano, ou seja, pensar uma escola e uma educação que não se apresente apenas como reprodutora da ideologia dominante, mas que possa servir para os percursos de uma outra educação.

Essas duas realidades são admissíveis e uma não necessariamente anula a outra, o que podemos considerar que é imaginável a existência de uma educação e de uma escola com a presença de professores sob o prisma dessas duas dimensões. Trata-se, pois, da materialização da escola como campo de disputas.

O PAPEL DA GEOGRAFIA E SUAS POSSIBILIDADES EMANCIPATÓRIAS

O papel da geografia e, por referência, do professor desta disciplina escolar pode ser observado pelos temas que nela são tratados. Segundo Callai (2001, p. 57) “instrumentalizar o aluno, fornecer-lhe as condições para que seja realmente construída a sua cidadania é objetivo da escola” e ao refletir o porquê estudar geografia, afirma que a esta disciplina “cabe um papel significativo nesse processo, pelos temas, pelos assuntos que trata” (CALLAI, 2001, p. 57). A possibilidade de uma educação emancipatória, transformadora, pode ser alcançada através dos temas geográficos, contudo a possibilidade só se concretiza pela prática do professor.

É preciso que o professor adote uma prática que rompa com o senso comum. Uma prática muitas vezes questionada e atacada por se apresentar em contraposição a um modelo de escola existente, que pelo hábito e pela estrutura de dominação e reprodução do capital, se apresenta como um modelo legítimo.

Callai (2001) nos deixa algumas pistas sobre a prática educativa baseada na construção do conhecimento capaz de proporcionar uma educação voltada para a formação do cidadão. Para a formação desse cidadão, segunda a autora, o aluno deve ser estimulado a:

conhecer, analisar e buscar as explicações para compreender a realidade que está sendo vivenciada no seu cotidiano, ao extrapolar para outras informações e ao exercitar a crítica sobre essa realidade, ele poderá abstrair esta realidade concreta, teorizar sobre ela e construir o seu conhecimento (CALLAI, 2001, p. 61).

Não existe um caminho único para uma efetiva ação pedagógica que venha ao encontro da formação emancipatória do educando, mas é possível e necessário ampliar o debate em torno de uma maior valorização dos conceitos em relação aos conteúdos que, de certo modo, vem dominando a construção dos planos de ensino, inclusive os da geografia. Para Callai (2001, p. 61) “ao construir os conceitos, o aluno aprende e não fica apenas na memorização”

Em trabalho de dissertação de mestrado defendida no PPGGeo/UFSC, Siqueira (2012) listou alguns conceitos lembrados por professores da rede pública de ensino de Florianópolis-SC ao discutirem o tema cidade e urbano em sala de aula. Para estes professores os seguintes conceitos são lembrados e discutidos:

Quadro 1 – Conceitos citados pelos professores de Geografia, quando estes abordam cidade e urbano, em sala de aula

Conceitos	NVC*
Urbano	05
Equipamentos Urbanos	04
Problemas ambientais	03
Paisagem	03

Metrópoles	03
Cidade	03
Mobilidade Urbana	03
Crescimento populacional	02
Rural	02
Industrialização	02
Elementos naturais e elementos culturais	02
Migração	02
Organização espacial	01
Mecanização do campo	01
Setores da economia	01
Megalópole	01
Região	01
Território	01
Nação	01
Estado	01
Êxodo	01
Conurbação	01
Município	01
Espaço	01
Povo	01
Desigualdades socioespaciais	01

*Número de Vezes Citado de sete possíveis considerando o número de professores consultados. Fonte: Adaptado de Siqueira (2012).

Cada professor, em seu percurso pedagógico, elige, fundamentado em sua formação inicial e continuada, determinados conceitos e temas que possam ajudá-lo na construção da geografia escolar através de relações didático-pedagógicas com seus alunos. A multiplicidade de conceitos que podem ser abordados a partir de uma

determinada temática nas aulas de geografia (no caso a cidade e o urbano) corrobora com a ideia defendida por Somma (1995) de que existe uma variedade de práticas pedagógicas e concepções geográficas que caracterizam o fazer pedagógico do professor. Em seus estudos o autor observou que

existe gran variedad de prácticas pedagógicas y concepciones geográficas. Esto no constituye por sí un hecho negativo. Los problemas surgen cuando esa situación conduce a que los alumnos reciban enseñanzas geográficas desordenadas y hasta contradictorias. Como forma de sobrevivir a esa enseñanza geográfica escolar los alumnos adoptan dos posturas básicas: a) se vuelven repetitivos; hacen lo que el profesor indica porque así salvan el curso; y b) se reafirman en sus preconcepciones o nociones previas porque al fin y al cabo ellas les sirven para desenvolverse en esa realidad socio-espacial en la que vive. (SOMMA, 1995, p. 19).

É possível observar, também, na variedade de conceitos listados a partir de uma mesma temática, que o professor possui certa autonomia na escolha desses conceitos e, conseqüentemente, nas escolhas dos conteúdos que irão direcionar seus trabalhos em sala de aula. Estas escolhas nos oferecem pistas de suas intenções pedagógicas, contudo, apesar de escolher os conteúdos e selecionar certos conceitos, lembra-nos Sacristán (2000, p. 167) que o professor “não seleciona as condições nas quais realiza seu trabalho”. O que revela que suas escolhas e, principalmente, suas práticas estão, por mais autônoma que nos pareça, vinculadas às condições que lhes são dadas.

A possibilidade de ruptura, a resistência possível e necessária dentro do processo educativo vai ganhar destaque a partir da observação sobre os saberes dos professores. As práticas dos professores em contraposição às práticas da (instituição) escola se consolidam a partir dos saberes docentes. Segundo Tardif (2007, p. 64):

os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado, trabalham com os progra-

mas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua experiência e retêm certos elementos de sua formação profissional.

Toda essa dinâmica se materializa em processos pedagógicos que podem legitimar ou romper com as práticas escolares de reprodução do capital e suas injustiças. À geografia cabe responsabilidade particular, pois ela possui “tarefa de entender o espaço geográfico” (CAVALCANTI, 1998, p. 16).

É verdade que existe um considerável distanciamento entre o ‘entender’ e o ‘mudar’ uma realidade e não é aceitável depositar na conta do professor de geografia a responsabilidade, quase que exclusiva, de combatente contra as estruturas de dominação. Seria muita pretensão para o professor e a disciplina de geografia e uma atitude, no mínimo, de desconhecimento em relação aos professores das demais áreas do conhecimento frente às suas práticas.

O que chama a atenção para a geografia, e o professor desta disciplina, é que uma de suas propriedades como disciplina escolar está nas diferentes possibilidades de interpretação, uma característica que enriquece as discussões que são próprias desta área do conhecimento. Outro fator está relacionado ao seu objeto de estudo, o espaço geográfico, o que a obriga a nutrir uma constante discussão em relação aos conceitos que lhes dão fundamento e sustentação nas abordagens interpretativas sobre o espaço. Cavalcanti (1998) explicita melhor essa relação entre ciência geográfica (e seus conceitos) e o ensino de geografia (a construção de uma geografia escolar) afirmando que essa possibilidade de diferentes interpretações, na qual acrescentamos as diferentes abordagens, na geografia:

conduz à necessidade de reformular categorias e conceitos para compreender melhor o movimento da sociedade, para refletir sobre a problemática espacial, à luz das contribuições de uma teoria social crítica. Conceitos como os de Estado, nação, cultu-

ra, imperialismo, dependência, centro, periferia, marginalidade, muito importantes no pensamento geográfico, estão sendo colocados em questão, sobretudo com a globalização da sociedade, seja por ganharem conotações substancialmente novas, seja, por terem perdido seu poder explicativo (CAVALCANTI, 1998, p. 16).

Deste modo, o papel do professor de geografia se destaca em função das próprias características da disciplina e da propriedade de permanente movimento que seu objeto possui.

A atuação do professor influenciada pela escola tem, em sua formação, outra importante consequência. Tardif (2007) nos ajuda a compreender melhor a relação entre os saberes dos professores, suas fontes de aquisição e os modos de interação no trabalho docente que estão sintetizados no quadro abaixo.

Quadro 2 – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores

Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2007, p. 63).

O quadro acima, elaborado por Tardif (2007, p. 63-64), coloca em relevo aspectos sobre os saberes dos docentes onde “todos os saberes nele identificados são realmente utilizados pelos professores no contexto de sua profissão e da sala de aula”.

O professor não lança mão de uma única fonte de saber quando de sua prática pedagógica. Ao contrário, suas práticas são reflexo de uma combinação de fontes de saber que estruturam a forma como ele produz (ou reproduz, dependendo do caso) conhecimentos.

O pressuposto de que o professor tem entre as fontes sociais de aquisição e/ou formação de seus saberes “a escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.” (TARDIF, 2007, p. 63), ou seja, a imagem de que parte da constituição da formação dos saberes dos professores tem como fonte a própria escola que, como afirmamos anteriormente, não abandonaram suas práticas conservadoras refletindo em uma sociedade injusta e reprodutora do capital explica, em parte, como o sistema consegue se reproduzir em detrimento de uma justiça social e de uma sociedade mais justa e solidária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável a importância das pesquisas e reflexões sobre a prática do professor, sendo necessário compreender que, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996, p. 39). Nessa perspectiva acreditamos ser necessário observar criticamente como a prática da escola afeta a prática do professor.

Como aparelho do Estado, a (instituição) escola também possui uma prática que, muitas vezes, reproduz a lógica perversa do sistema capitalista, mantendo e ampliando as desigualdades dentro da sociedade atual da qual ela é peça fundamental.

Essa prática reprodutora das perversidades do modo de produção do capital, transvestida de globalização, força um pensamento único, um domínio do pensar onde o caminho sem volta torna-se quase um mantra necessário à alimentação do próprio modelo hegemonicamente estabelecido pelo capital.

É possível reinventar essa hegemonia dando um novo significado a ela, uma concepção gramsciana de hegemonia que possa nos levar a uma reforma intelectual e moral. Para isso, a consciência de classe se impõe como condição *sine qua non* a um ensino libertário que possa dar respostas às reivindicações dos oprimidos.

“Se, da mudança da estrutura, deriva uma mudança do modo de pensar e da consciência, a hegemonia do proletariado (e aqui se entende como tal a ditadura do proletariado), que transforma a sociedade, transforma também o modo de pensar” (GRUPPI, 1978, p. 4).

É preciso manter a resistência. Entender que a escola é o lugar de disputas, o lugar da manutenção e da resistência/mudança e que através dessa tensão temos a construção do saber. É preciso olhar criticamente a prática da escola e buscar, na prática docente, as ferramentas necessárias para promover as mudanças sociais que serão

responsáveis para, enfim, promover um ensino verdadeiramente libertário.

Adverte-se que a escola não é o *locus* da essência transformadora da sociedade. Essa essência transformadora está no povo, ou seja, está em todos os lugares onde o povo está. Contudo, a escola é de fato, local privilegiado para o exercício da dialética e crítica das contradições presentes em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de. **Metodologias cooperativas para ensinar e aprender geografia**. In: CALLAI, Helena Copetti (Org.). Educação geográfica: reflexão e prática. Ijuí: Unijuí, 2011. (p. 185-210).

CALLAI, Helena Copetti. O Ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al. (Org.). **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. 3. ed. Porto Alegre: Ed.da UFRGS/AGE – Seção Porto Alegre, 2001. (p. 57-63).

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia**: escola e construção de conhecimentos. 14. ed. Campinas: Papirus, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

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

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Pedagogia da solidariedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. São Paulo: Cortez, 1984.

GRUPPI, Luciano. **Conceito de hegemonia em Gramsci**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypyczynski. A prática de ensino de geografia com eixo articulador do processo formativo. In: MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypyczynski et al. (Orgs.). **Ensino de geografia no contemporâneo**: experiências e desafios. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014. (p. 170-187).

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIRANDA, Maria Irene. A formação continuada e o processo de (des)construção da cultura escolar, dos saberes e das práticas docentes. In: FONSECA, Selva Guimarães (Org.). **Currículos, saberes e culturas escolares**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 25, n. 1, jan./jun. 1999. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>>. Acesso em: 23 set. 2017.

PONCE, Aníbal. **Educação e lutas de classe**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

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

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Capitalismo e educação**: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SIQUEIRA, Santiago Alves de. **A cidade, o urbano e a geografia escolar**: reflexões a partir de práticas pedagógicas no ensino fundamental de Florianópolis/SC. Florianópolis, 2012. 197f. Dissertações (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PGCN0474-D.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2014.

SOMMA, Miguel Ligüera. Enseñanza de la geografía: algunos problemas metodológicos. In: **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 20, p. 18-21, dez. 1995. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38028/24528>>. Acesso em 18 out. 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

A ESCOLA QUE NÃO TINHA ÁRVORES

Orlando Ferretti¹

Ao passar diante de uma construção, meu filho, que na ocasião tinha seis anos, perguntou: Pai, que prédio é esse? O que tem aqui? Respondi-lhe: é uma escola. Sua indagação: “Mas por que não tem árvores, se é escola?” Quatro anos se passaram, e essa pergunta repleta de infância nunca deixou de me assombrar. Hoje, ao pensar os espaços de ensinar, pesquisar e viver, o faço a partir da sombra das árvores, oferecendo minha eterna gratidão a estas que, muitas vezes, são apontadas como instrumentos a serviço do perigo. “Das árvores, as crianças podem cair”, portanto, elas são vistas como instrumentos de acidente, de impacto, de processo. Desse modo, temos visto o discurso baseado na proteção, ao defender o uso exagerado do cimento, das grades, do não querer.

Nessa perspectiva, os muros das escolas crescem, se solidificam e têm sobre eles grades, arames farpados, escudos visíveis e invisíveis. Não sabemos se sua pretensão é evitar a entrada ou a saída das pessoas. Talvez os dois. Os muros estão ali para condicionar? São mais uma estratégia de defesa? Um espaço de poder – do território do conhecimento? Claro que o/a professor/a possui a capacidade de desagregar essas estruturas, requisitar a percepção para o que de fato interessa. A prisão do corpo nessa estrutura não convence, não agrada, não ajuda a pensar e não liberta.

¹ Doutor em Geografia. Professor do Departamento de Geociências na Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisador no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia - NEPEGEO.

Predomina a crença de que a mente está presa à Escola, nos esquecemos de que o corpo também está. Não se olha o terreno vizinho, os arredores, as cores, as transformações que alteram a paisagem. É disso que esse texto trata. De argumentar em favor de sair da escola para o bairro, para o jardim, para o centro, para a cidade.

Walter Kohan (2003), ao questionar sobre o significado do ensinar e aprender, propõe que não há uma resposta direta, em especial, para pensar a infância. É preciso investigar a realidade para que as problemáticas possam emergir, para que uma pergunta possa ser pensada, duplamente questionada e abordada com detalhes. Esse mapa do território dos ensinamentos e das aprendizagens é fundamental ao professor de hoje (e de sempre!), faz refletir sobre sua própria prática docente e, sobremaneira, faz refletir sobre sua postura no espaço geográfico (além dos muros da escola). Mas o tal mapa possui caminhos pouco trilhados, sendas sob a sombra da montanha que esconde a paisagem – uma cidade à espreita. Especificamente, falo daquelas aprendizagens que pouco são apresentadas e discutidas na academia, sendo ainda mais distante dos cursos de Pedagogia. Falo de uma Educação Geográfica para os anos iniciais do ensino fundamental.

São desses caminhos que o texto trata, quase como uma provocação, no sentido de repensar a prática pedagógica que temos encaminhado no nosso fazer acadêmico, em especial como temos ensinado a pensar o espaço geográfico na formação de professores para os anos iniciais. Apesar de historicamente formarmos professores de Geografia, no Brasil, desde os idos dos anos de 1930, somente no final do século XX é que começamos a pensar uma Geografia para os anos iniciais.

Após seis anos trabalhando com estudantes do curso de Pedagogia, penso que tenho algumas contribuições a destacar sobre conceitos e práticas pedagógicas para a infância. Desse modo, trago alguns autores que embasaram e embasam o diálogo com as/os es-

tudantes em sala de aula, bem como as reflexões que foram geradas a partir de trabalhos de ensino e pesquisa na disciplina. O desafio posto durante os trabalhos dedicava-se a auxiliar os futuros pedagogos e pedagogas a perceberem o objeto da geografia e o espaço geográfico como fonte rica de material para a construção do saber. Muitas falas são das/dos estudantes. Não sei precisar de quem são as coisas que aprendi nesta troca, onde as falas diversas se mesclaram ao que eu levava formando uma constelação.

EM BUSCA DAS ÁRVORES. DE QUE GEOGRAFIA SE FALA?

Não se formam professores de Geografia para trabalhar com os anos iniciais do ensino fundamental. Também não se formam para pensar nas árvores e a importância da criança subir em uma. Não se discute a infância nos cursos de graduação em geografia. O meu aprendizado ocorreu na prática de sala de aula, invocando uma formação de ensino médio no magistério há mais de 25 anos. No entanto, a Geografia que me foi transmitida ajudou a conhecer a realidade, e é desta que quero tratar. Portanto, é preciso revelar uma história dessas minhas leituras para pensar a Geografia na Pedagogia. Em especial, para pensar os conceitos de lugar, paisagem e território.

De seu nascimento como ciência no século XIX até a segunda metade do século XX, a geografia concentrou duas grandes concepções dominantes: evoluiu de uma abordagem naturalista (e, em essência, positivista) para uma perspectiva funcionalista (CLAVAL, 2002). No Brasil, essa sequência tradicional da evolução desta ciência foi delimitada por um profundo relacionamento com a escola francesa (PONTUSCHKA, 2007).

Na concepção naturalista, a análise da paisagem, do meio, sua diversidade e características formaram o mote da disciplina. Em alguns países e/ou escolas, a perspectiva do território, ou da região,

justificaram um olhar sobre o domínio e uso da natureza por parte dos grupos humanos, com a “descrição dos tipos de vida e às dimensões técnicas da relação com a natureza” (CLAVAL, 2002, p. 14). Mas esse mundo naturalista era levado à criação através dos Atlas Geográficos, que continham um mundo, notadamente aquele distante das ruas das cidades, mais próximos do encanto, do que é diferente. Uma descrição mais apurada dos ritmos de vida de comunidades imaginadas, quase fictícias.

De uma descrição naturalista, os geógrafos passam a se interessar pela distribuição dos grupos humanos, suas atividades de organização, transformação e criação sobre a natureza. A paisagem, o território e a região passam a ser analisados por um viés que pensa as localizações, as redes de influência e confluência, as disparidades e vantagens de acesso aos recursos e a organização social. Ao mesmo tempo, quantificou os elementos naturais nas regiões, organizou e sintetizou dados de exploração e de produção. Passamos por isso no Brasil da era Vargas. A geografia tentou desvendar a partir dos órgãos sensoriais funcionalistas como se dá economicamente e socialmente as atribuições para um chamado desenvolvimento. Mas, na escola, ela se transformou em uma ciência de dados prontos a serem decorados. Em ambas abordagens pouco se preocupou com a infância durante todo o século XX. Ou melhor, sua preocupação com a escola existiu e era legítima, mas restrita a compilação e coreografia de dados e informações. O ensino para um conhecimento da realidade, mas bem longe da realidade das infâncias.

A partir da década de 70 do século XX, a chamada geografia crítica, ou geografia radical, estabeleceu um debate sobre o objeto da disciplina. Deste modo, o espaço, teve seu *status* discutido e articulado em muitos fóruns de debates e grupos da ciência geográfica. O novo método geográfico revolucionou a disciplina e potencializa a utilização de elementos da análise marxista sobre o espaço. Com isto, diga-se que espaço é produzido (construído) pela sociedade, e

essa produção é conduzida por determinados grupos/agentes sociais (HARVEY, 2003). É o capital, na análise da geografia crítica, que delimita as relações e as ações da sociedade sobre a natureza. Mesmo a paisagem natural, trata-se de um condicionante do modo de produção. As novas ideias da geografia crítica começaram a chegar às escolas brasileiras na década de 80, ainda em pleno regime militar no Brasil. A análise materialista dialética propunha um rompimento com uma geografia quantitativa e extremamente panorâmica que havia no ensino. Inicia-se, sobretudo através da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), um movimento de revisão de conteúdos e de discursos sobre essa disciplina, mas ainda pouco se fala sobre a(s) infância(s).

O ensino de Geografia, ou a Geografia Escolar, passa também a ser crítico. Milton Santos (2002), como geógrafo crítico, propunha que a Geografia observasse a interpretação, gênese, evolução e funcionamento do espaço, essas como categorias analíticas, a fim de criar um processo de análise e síntese. O tempo também é fundamental para a concepção desse espaço. Milton irá pontuar que o espaço é acumulação desigual de tempos. O que significa conceber espaço como heranças. Espaço e tempo são para a geografia categorias indissociáveis. O espaço como a coexistência de tempos. Em busca da definição do objeto da geografia, Milton Santos (2002, p. 153) considerou que “o espaço deve ser considerado como um conjunto de relações realizadas através de funções e de formas que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente”, evidenciando a necessidade do uso de conhecimentos que auxiliem a compreensão das modificações sofridas neste espaço.

Finalmente, e já quase no final da década de 90, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (BRASIL, 1997) apresentam, como indicação para os anos iniciais do Ensino Fundamental, pautas com abordagens que consideram as experiências individuais das

crianças, marcadas pelas identidades culturais na qual se encontram inseridas, e nas percepções do espaço geográfico imediato, ou seja, o lugar como referência. Há um significativo avanço em pensar a geografia para os anos iniciais. Agora, nas últimas duas décadas, a Geografia vem sendo uma disciplina extremamente interessada no entendimento do lugar e da paisagem para os processos de ensino escolar (CALLAI, 2010; CASTELLAR; VILHENA, 2010; LOPES; PONTUSCHKA, 2009; PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009).

Mas o que é esse lugar? E essa paisagem?

Milton Santos (2008a, p. 114) aborda o lugar como aquele em que estão as experiências dos grupos sociais, construindo vivências. Destaca que o lugar “[...] não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e futuro”. David Harvey (2004) aponta que o lugar é um elemento material sob a ação contínua e intrincada de rede de relações sociais, que vão do econômico-político e sócio-institucional ao reino do imaginário (representações, senso de lugar, crenças, desejos). Trata-se de um conceito que remete à reflexão de nossa relação com o mundo. Ou seja, o lugar no mundo e o mundo em todos os lugares. E os lugares formam territórios.

Mais recentemente, o conceito de território confunde-se muitas vezes com o conceito de espaço. Esse é, evidentemente, a base onde se constituem os territórios. Raffestin (1983) acredita que o território só existe pelo poder de um determinado grupo social. Esse poder pode ter várias formas. Marcelo Lopes de Souza descreve a constituição de territórios a partir de espaços de autonomia, com movimentos de diferentes grupos sociais com experiências sociais também distintas. Seja como for, o território é essencialmente um espaço delimitado e definido a partir de relações de poder (SOUZA, 2000). Pode-se afirmar que na análise geográfica a ocupação

do território é vista como algo gerador de raízes e identidade: um grupo não pode ser mais compreendido sem uma análise sobre seu território, no sentido de que a identidade territorial é parte intrínseca da identidade sociocultural. Na Escola, o território aparece como fruto de relações complexas de poder e domínio sobre o espaço, notadamente, surge como designação de espaço nacional. Mas não só. Espaços de pertencimento têm atestado o avanço na compreensão das diversas territorialidades (HEIDRICH; HEIDRICH, 2010).

A paisagem é outro conceito importante na Geografia para os anos iniciais. Para Milton Santos (2002, p. 103) “Paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre o homem e a natureza”. E ainda, “[...] a paisagem se dá como conjunto de objetos reais concretos”. A paisagem nos rodeia e nos atravessa. Nos remete à memória. Nos impulsiona a ver/perceber o mundo.

Observar a paisagem é um exercício de percepção, experimentação, para assim poder remeter a uma compreensão possível dos elementos da paisagem, suas conexões. Essas entidades, bióticas e abióticas, quando observadas em um conjunto, uma cena, são possíveis de ser entendidas como um modelo capaz de ser avaliado, ser valorado, de fato, a paisagem em si. Dennis Cosgrove (1998) aponta que se pode conjugar a paisagem como uma ‘maneira de ver’, de compor, harmonizar o mundo externo em uma realidade visual. É uma forma racional de ver a natureza, ordenada, com formas e estruturas que podem ser compreensíveis ao ser humano, aos sentidos. A ação humana sobre o território leva a modificar, criar e marcar os elementos. Esses são constituídos sobre uma primeira natureza, mas dependem da cultura e da sociedade de determinado tempo histórico. Essa construção é a paisagem (FERRETTI, 2013).

No âmbito do ensino, percebo que desvincular a paisagem da sua perspectiva econômica e social é impraticável. Portanto, a paisagem deve ser entendida como um sistema dinâmico de relações, em meio à multiterritorialidade (múltiplos territórios inextricavelmente relacionados) representada pelo urbano, onde a paisagem aparece como texto (físico e cultural) e contexto (dialética), em que se possa ler as formas da natureza e de como o ser humano transforma e modifica-a, criando o espaço geográfico (FERRETTI, 2013).

A CIDADE E A CIDADE

E que espaços esse texto se remete? Se falamos que não há árvores, pode-se supor que falamos da escola na e da cidade. Mas de qual cidade falamos?

China Miéville (2014) fala de um a cidade que é dupla, mas que ocupa o mesmo espaço geográfico. Cidade que tem hábitos, línguas, comidas, roupas, gestos distintos. Classes sociais inalcançáveis. Em que é preciso *desver* como o outro age. Cidade que se constrói no cotidiano acumulado de histórias comuns, de prédios partilhados, de ruas com muitos nomes, quase sempre distantes da própria rua.

Já Mike Davis (2001) mostra uma cidade que se aproxima da Los Angeles cinematográfica de *Blade Runner* (1982), em que a esperança parece ter ficado no passado idílico, remoto, da memória, onde animais e árvores já não existem (DICK, 2014). Nada que já não tenha dito Lefebvre (2008a) no início do século XX sobre a sociedade urbano-industrial. E antes disso.

O intenso projeto da modernidade iniciado no século XVI (BERMAN 2005) levou a caracterização de um novo tipo de cidade. As novas urbes, destinadas a um crescente modelo de ciência e de concepções livres da ditadura elementar do feudalismo, vão se pautar no comércio, mais amplamente no mercantilismo. Essas no-

vas cidades são, portanto, corroboradas pela economia como força motriz. Não se trata mais da fuga dos feudos, mas da construção de uma racionalidade imposta pela economia (HUBERMANN, 1986). Apesar de chamarmos de projeto, a modernidade nas cidades se instala de forma bruta e desordenada, as cidades europeias vão ser enormes aglomerações de seres humanos, madeira, concreto e, com sorte, algum esgoto e água tratada. O ideal público parece estar sempre presente na cabeça dos primeiros organizadores dessas cidades, mas a realidade concreta nos mostra que não havia uma preocupação sobre ar ou mesmo luz solar (MUMFORD, 1998). Tais cidades, com a industrialização do século XIX, vão merecer cada vez menos oxigênio e muito gás carbônico, onde milhares de máquinas vão modificar suas faces. É a fase da construção química e mecânica da cidade. Em meio às fábricas, entulho e cidades, essa marca que Lewis Mumford (1998) retrata como fundamental para a compreensão dessas novas urbes que se impõe no período das “luzes”.

Entendemos, que *ser moderno* é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor – mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos. A experiência ambiental da modernidade anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia: nesse sentido, pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana, mas também a transforma. É uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, luta e contradição, de ambiguidade e angústia. Ser moderno é fazer parte de um universo no qual, como diz Marx, “tudo o que é sólido desmancha no ar (BERMAN, 2005).

Esse espaço urbano, de fato é a sociedade urbano-industrial de Lefebvre (2008a), configura-se como paisagem extrema. É o espaço

onde as forças produtivas atingiram sua maturidade e sua organização. É na cidade a concentração de grande parte do capital e onde são geralmente construídas as inovações técnicas e científicas (SANTOS, 2008a, 2008b; HARVEY, 2004; LEFEBVRE, 2008a).

Em Florianópolis não é diferente. Não temos indústria de fato, mas a cidade respira os processos de uma modernização perversa para com seus ambientes naturais. O atual Plano Diretor, que é o documento de planejamento e organização da cidade, retrata os condicionantes naturais pressionados por um avanço da urbanização. Mesmo que se considere 42% da Ilha como Áreas de Preservação Permanente, pelo Código Florestal Brasileiro, as normas de uso do solo urbano, já apresentado no Plano Diretor de 1997 e na Lei dos Balneários de 1985, não foram acompanhadas de medidas que articulassem ações efetivas para a preservação dos sistemas naturais. Florianópolis sofre diretamente os efeitos de um processo de ocupação irregular, construções inadequadas, fechamento de canais de drenagem, alteração no solo com excesso de impermeabilização e crescimento da ocupação dentro ou nas áreas no entorno das áreas protegidas (FERRETTI, 2013).

Na paisagem de Florianópolis ainda estão visíveis marcas de mais de quatro mil anos, talvez de um “espaço comunal” caracterizando um primeiro momento dos grupos humanos na Ilha de Santa Catarina, tendo uma forma de integração com a natureza. É difícil pensar na separação entre os agrupamentos humanos e a primeira natureza (quanto à estrutura), apesar de esta ser utilizada e “domesticada” intensamente. Passando a um espaço de colonização, a partir do século XVI, com mudança efetiva na forma, que aborda diferentes processos: “descobrimento”, a criação da Desterro, a militarização da Ilha, e a colonização em si (portugueses, açorianos, etc.). De maneira geral, a função é de destituição do homem/natureza, com a transformação do espaço geográfico. A estrutura, ou o modo de organização da sociedade para com a

natureza passa a ser descaracterizada intensamente, por processos produtivos (agropecuária, pesca, caça, extrativismo em grande escala). Em um terceiro momento, tem-se Florianópolis como espaço de transformação dos recursos para o consumo, onde a forma apresenta o auge da produção sobre os sistemas naturais, e onde iniciam os processos urbanos.

O modo de organização foi modificado quanto às estruturas, após a década de 70 (já no século XX), mesmo que durante todo o século XIX e mais da metade do século XX a Ilha continue apresentando essencialmente um modo de produção agropastoril. É o momento de passagem e afirmação. Finalmente, o espaço urbano completo a partir da segunda metade do século XX, com uma forma que ainda está em construção, mas onde se pode visualizar uma morfologia da paisagem distinta. Há um centro que agora se estende por vias rápidas em direção às pontas da Ilha. Sua parte continental já está totalmente urbanizada. Há o constante aumento da população (421 mil habitantes em 2010), intensificação das atividades econômicas e uma demanda por infraestruturas urbanas, habitação, serviços, comércio etc., com conseqüente crescimento de áreas urbanas e expansão dos balneários, tanto no norte quanto no sul da Ilha de Santa Catarina, havendo também um processo de verticalização dessas áreas (FERRETTI, 2013).

É nesse espaço urbano que, para Milton Santos (SANTOS, 2008b), vai se constituir em um processo de construção do capital típico de uma “cidade corporativa”. Em Florianópolis isso fica evidente, a (ir)racionalidade do mercado da construção civil, a ideologia dos serviços turístico e o fator político, que representam importante papel na formulação e na constituição do território. Mas, como todo processo capitalista, contraditório. Assim, esse domínio, apesar de hegemônico, não atua de forma igual sobre todo o espaço urbano (FERRETTI, 2013).

Para Hannah Arendt (2007), a decadência do espaço público na sociedade moderna acontece quando o Estado passa a defender os interesses privados. A autora chama de decadência do período moderno. A regulação dos espaços pode ser entendida hoje com uma perspectiva foucaultiana de biopoder, quando o Estado também quer deter o poder sobre o corpo e a vontade das pessoas – em especial para o consumo. Assim, os objetivos individuais nutridos pela biopolítica são organizados por um Estado que regula as vontades e dita as normas de conduta, mas dentro de uma perspectiva da cidade corporativa (que consome) abordada por Milton Santos (FERRETTI, 2013).

No que diz respeito à organicidade e às disputas, o plano político é afetado também por interesses de momento, do capital que permeia e observa a possibilidade de construção sobre áreas de custo baixo e natureza exuberante, como áreas de inundação, baixios, encostas, etc. Entende-se, parafraseando Lefebvre (2008b), que não se trata de localizar simplesmente no espaço uma dada função ou necessidade, mas de espacializar uma atividade social, nesse sentido, uma atividade social sobre a paisagem. A própria aparência da cidade e o modo como ela é organizada e planejada em seus espaços demonstram que a realidade pressupõe determinadas práticas sociais (HARVEY, 2003). É a “cidade e a cidade” de Miéville.

Milton Santos (2008a), mais do que muitos educadores, já trabalhava essa premissa da relação entre a sociedade global e seus territórios, que possuem elementos em comum, mas uma dinâmica própria, uma natureza por vezes única e uma organização social que precisa ser respeitada. Em tempos de globalização, seja do consumo, seja do conhecimento do mundo, permanece aqueles lugares distintos entre si, onde não basta o conhecimento especializado do mundo. Nesse sentido a dialética do espaço urbano pode ser ponto de partida para se ensinar sobre e para a cidade, com o compromis-

so de relacionar a sociedade e a natureza, nos espaços de vivências dessa(s) infância(s) urbana.

Mas como construir processos de ensino que levem em conta essas concepções? E como torná-las real no contexto de formação de docentes?

ENSINAR E APRENDER GEOGRAFIA(S)

A abordagem sociocultural, ou os ensaios de uma abordagem contemporânea, vem trazendo à geografia uma necessidade de um saber posicionado como conhecimento necessário para entendimento do mundo que nos cerca, sobretudo da diversidade da cultura reinante urbano/industrial e suas contradições. Ao retratar o mundo como ele é, e como ele poderia ser (SANTOS, 2008a), insere um sentido muito mais dialógico sobre a realidade. Revolvendo as ideologias. Se a estrutura do pensamento materialista-dialético concebe a necessidade de constante repensar com as coisas, são essas que vão exigir profundas e estudadas transformações do saber, novos olhares sobre a cultura e sobre o ambiente vão despertar também de forma dialética para um ensino que faça perceber a importância do conhecimento dos diferentes grupos sociais e sobre o meio onde vivem, nas diversas cidades que foram uma única.

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 135) apontam que

O educador precisa saber realizar a leitura analítica do espaço geográfico e chegar à síntese, criando situações no interior do processo educativo para favorecer as condições necessárias ao entendimento da Geografia como uma ciência que pesquisa o espaço construído pelos homens, vivendo em diferentes tempos, considerando o espaço como resultado do movimento de uma sociedade em suas contradições e nas relações que estabelece com a natureza nos diversos tempos históricos.

Se levarmos em conta que a geografia é vista como fundamental na formação do cidadão, pelas políticas educacionais, seu conhecimento

sobre os territórios agora tende a observar e ter maior diversidade de saber, sob a mudança para o mundo da complexidade. Mas é obvio que não é só o professor que tem que ter essa fala, ela precisa ficar evidente no método de ensino, na aproximação com a realidade. Nesse sentido, Paulo Freire já nos demonstrou que é possível reconstruir um conhecimento a partir do mundo vivido (FREIRE, 1987).

A abordagem sociocultural no ensino de geografia é atribuída aos pressupostos do socioconstrutivismo de Vygotsky, na qual a relação cognitiva de crianças, jovens e adultos com o mundo, o raciocínio espacial, é necessário, pois as práticas sociais cotidianas têm uma dimensão espacial, o que confere importância ao ensino de geografia na escola; as/os alunos que estudam essa disciplina já possuem conhecimentos geográficos oriundos de sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido; o desenvolvimento de um raciocínio espacial conceitual pelas/os estudantes depende, embora não exclusivamente, de uma relação intersubjetiva no contexto escolar e de uma mediação semiótica (CAVALCANTI, 2005).

Essas e outras orientações metodológicas têm sido atribuídas a uma visão socioconstrutivista do ensino, na qual se considera esse processo como construção de conhecimentos pela(o) estudante. A afirmação anterior é uma premissa inicial que tem permitido formular uma série de desdobramentos para o ensino da geografia: a/o estudante é a/o sujeita/o ativo de seu processo de formação e de desenvolvimento intelectual, afetivo e social sobre a compreensão do espaço geográfico; o/a professor/a tem o papel de mediador do processo de formação desse conhecimento espacial; a mediação em si é a de favorecer/propiciar a inter-relação (encontro/confronto) entre sujeito (estudante) e o objeto de seu conhecimento (espaço geográfico); nessa mediação, o saber da/do estudante é uma dimensão importante do seu processo de conhecimento (processo de ensino-aprendizagem).

O educador precisa ter claro o que é o objeto da Geografia para entender o que é a disciplina. A partir de então, precisará saber fazer a correta transmutação para o saber a ser ensinado, tornando-o acessível para a construção de conceitos e de conhecimentos que levem em conta a experiência cotidiana do educando (MOURA; ALVES, 2002). De acordo com essa concepção, os professores, ao ensinarem geografia, devem ter em mente que essa disciplina se constituiu na história da formação escolar, congregando basicamente conhecimentos de uma área científica que pretende ser uma perspectiva de análise da realidade. Entendemos que, para que a/o estudante aprenda geografia é necessário formar um pensamento que lhe permita analisar a realidade na perspectiva geográfica.

É sobre uma abordagem sociocultural que o professor de geografia, e a própria escola, passou a considerar a interdisciplinaridade como processo educacional fundamental para a compreensão da complexidade do mundo. Mundo esse em que a infância também está presente.

No currículo escolar de geografia, o debate sobre o lugar é tratado desde o primeiro ano, como espaço de vivência, utilizando assim as teorias oferecidas pela geografia. Na pedagogia, durante a formação inicial, cada vez mais o lugar e o território da infância são abordados na educação infantil (LOPES, 2008; LOPES; VASCONCELLO, 2006), em especial quando da noção de espacialidade da criança.

De forma geral, o que consta nos documentos oficiais, sejam nos Parâmetros Curriculares Nacionais, seja na Nova Base Comum Curricular, são indicações para preparar a/o estudante para localizar, compreender e atuar no mundo contemporâneo e complexo, problematizando a realidade, bem como formular proposições, reconhecer as dinâmicas existentes no espaço geográfico, pensar e atuar criticamente em sua realidade tendo em vista a sua constante transformação. A abordagem a respeito do espaço circunscreve-se

sobre a paisagem local, e a criança, por sua vez, necessita de ferramentas para lê-lo, de modo que, estudar as manifestações da natureza como ponto de partida para a compreensão da sociedade auxilia no estabelecimento das relações entre a paisagem local e outros lugares, a fim de comparação.

No ensino fundamental, o/a professor/a, através de incentivo ao desenho, pode levar as/os estudantes a entender elementos básicos da proporção, distância e direção, informações fundamentais para a compreensão do uso da linguagem cartográfica. Essa pode ser realizada utilizando referências de localização e orientação básicas, com a qual a/o estudante possa praticar com desenho (mapa rudimentar, croqui). Pode-se iniciar também a inserção de mapas simples, associados a questões a se resolver quanto a interpretar informação. É preciso que o/a professor/a possa trabalhar com materiais atualizados e específicos para a idade, com mapas, atlas e globo (fundamental), plantas e maquetes (essas são importantíssimas nessa idade). Acredito que a metodologia “Estudo do Meio” é fundamental nessa etapa, bem como o trabalho com imagens e a representação do lugar, sobretudo na apresentação e na interação com a paisagem local, e dos vínculos e identidade com o lugar.

No quarto e quinto ano do ensino fundamental, adquire importância a representação do espaço geográfico urbano, rural, e do(s) território(s). A representação do espaço geográfico segue de modo semelhante ao que foi trabalhado nos primeiros anos, embora possam ser aprofundadas as noções de distância, orientação e direção, iniciando-se assim um trabalho com proporção e escala, ou seja, a delimitação da paisagem. Nesses anos, é possível inserir noções das convenções da linguagem cartográfica, passa-se a produzir mapas simples relacionados com o espaço vivido da/do estudante. Referências de localização, pontos cardeais, divisões e contornos de mapas políticos, sistemas de cores e legenda podem

ser iniciados. Aqui, ganha importância a Cidade como espaço de vivência e territorialidade.

O trabalho de campo tem sido ressaltado de tempos em tempos como ferramenta e procedimento metodológico nos processos de pesquisa e ensino da Geografia. As orientações normativas para os professores de geografia sempre destacaram o trabalho de campo como fundamental no ensino da disciplina, no entanto, notadamente nos primeiros anos do ensino fundamental no Brasil (do 1º ao 5º ano), a atividade é vista somente como um passeio, por vezes sem a reflexão e a atenção devida, e ainda sem o debate de observação/conteúdo/crítica/reflexão.

PÔR EM PRÁTICA A INTERDISCIPLINARIDADE

O Estudo do Meio surge como metodologia que privilegia a realidade dessa cidade, do lugar e suas paisagens, ajudando a construir a territorialidade das/dos estudantes. A metodologia potencializa a compreensão do espaço a partir da observação e análise da realidade, sendo, deste modo, capaz de desencadear e dinamizar um processo coletivo e interdisciplinar. A experimentação direta e repetidas vezes em campo, talvez seja uma das metodologias hoje mais admiradas no ensino de geografia (PONTUSCHKA, 1994). Evidentemente, trata-se de uma metodologia a ser aplicada em qualquer processo de ensino, mas ganha contornos importantes quando associada ao ensino fundamental, no qual a/o estudante conhece a realidade para transformá-la, participa na construção de uma sociedade mais justa propondo uma visão e uma ação coletiva.

No espaço urbano, o uso de metodologias como o Estudo do Meio, favorecem o entendimento das culturas subdominantes ou alternativas, em oposição ao discurso das culturas hegemônicas (COSGROVE, 1998). A ideia de um hibridismo cultural (CANCLINI, 2008) renova a disciplina com a necessidade de que os

professores e estudantes passem a entender as reflexões sobre sua prática sociocultural.

O Estudo do Meio requer o trabalho de campo, e a escola, como instituição de ensino, e precisa elaborar formas para facilitar esta prática superando as condições materiais, físicas e de segurança. Com esse entendimento, será possível proporcionar ao professor a forma eficaz de se aplicar a metodologia.

Mesmo considerando que a Escola encerra em si uma série de contextos sociais e que nela estão representados valores, atitudes, culturas, e outros elementos sociais, ela não tem toda a riqueza da realidade expressa em um trabalho de campo. Somente em campo as/os estudantes e docentes estarão em contato com a práxis das teorias, suas contradições e superações. Nesse sentido, a importância da atividade do trabalho de campo é redobrada se vier acompanhada da construção da pesquisa. Entendendo que esta, se bem trabalhada, poderá levar o aluno a questionar o mundo e instrumentalizar-se para agir diante das contradições do real transformando seu meio. Considero que a pesquisa feita de forma séria e crítica precisará estar incluída nos processos de ensino, contextualizada, com conteúdo e método a fim de incluir estudantes, docentes, funcionários, escola e a comunidade.

Fantin e Tauscheck (2005) apresentam um debate interessante refletindo que o termo “trabalho de campo” condiz com uma metodologia, diferente do termo “aula de campo”, que normalmente é aquele em que o professor apenas infere seus conhecimentos a um determinado local para ser observado, mas não para que a realidade desse local seja objeto de perguntas, reflexões e pesquisa.

Entender um determinado espaço por meio de uma metodologia de trabalho de campo é fundamental para formação dos conceitos geográficos nos anos iniciais. Nesse sentido, Fantin e Tauscheck (2005) salientam que, por vezes, o “estudo do local” é a melhor

forma de enfrentar as dificuldades de operacionalização do trabalho de campo, já que propõe iniciar por um estudo na própria comunidade em que está inserida a escola. Assim a eficácia da metodologia depende da clareza dos objetivos e da organização prévia que seja avaliada constantemente, durante e após a realização do trabalho. Pode-se acrescentar a essa perspectiva metodológica, destacada pelas professoras Fantin e Tauscheck (2005), a questão das identidades e do pertencimento (CALLAI, 2010). O trabalho de campo não se propõe somente a confirmar as teorias apresentadas em sala de aula, mas revolucioná-las, trazer o questionamento sobre a realidade, as identidades sobre o território, as territorialidades.

COMPREENDENDO A EXPERIÊNCIA

Entre algumas das práticas pedagógicas que consegui motivar no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, está o Estudo do Meio. O plano de ensino da disciplina de Geografia, Infância e Ensino, aborda discussões sobre as noções de espaço, lugar, paisagem e território o que direciona à uma abordagem diretamente da realidade. O trabalho de campo foi pensando dentro de uma estratégia metodológica mais ampla, a fim de levar as/os estudantes a pensarem as transformações do espaço, observando a paisagem, seus significados e diferenças, bem como reconhecendo os lugares e suas relações, a presença e a ausência de árvores na escola, nos bairros, nas cidades.

Através da Geografia (SANTOS, 1985), propomos uma análise do espaço geográfico onde: a *forma* é o aspecto visível de um objeto espacial, é o arranjo ordenado que pode ser de um objeto, ou do conjunto de objetos (elementos naturais e/ou artificiais) – aqui a forma da paisagem é fundamental; a *função* é tarefa ou atividade de uma forma – para tanto, temos que conhecer o lugar, entendê-lo; a *estrutura* é o modo de organização, implica a inter-relação de todas as partes de um todo do objeto espacial – novamente o lugar, como

ele é de fato em sua organização; e o *processo*, uma ação contínua desenvolvendo-se em direção a um resultado qualquer, implicando o conceito de tempo – continuidade e mudança (por exemplo a história da construção de um objeto espacial, seu uso em diversos tempos) – aqui tanto o lugar quanto a paisagem são analisados.

No espaço delimitado pela disciplina, foi possível levar as/os estudantes a ouvirem as pessoas, observarem os prédios, as fachadas, os morros, os rios, a vegetação, as transformações na paisagem. Lentamente, as informações adquiridas no trabalho de campo se juntavam às leituras dos textos, documentos históricos, mapas, cartas, fotografias, filmes, dessa aglutinação de conhecimentos, as/os estudantes se mobilizaram para produzirem seus próprios trabalhos, expressos por meio de diferentes linguagens. É importante ressaltar que a riqueza desta prática levou em consideração os espaços escolhidos pelos e pelas estudantes, detalhe que se revelou fundamental para o desenvolvimento do trabalho, uma vez que estes espaços eram espaços afetivos.

Ao longo de dez semestres, a produção da pesquisa para as/os estudantes foi articulada em grupos, partindo dos conceitos de lugar e paisagem, para o reconhecimento dos espaços da cidade, passando pela localização e orientação, depois descrevendo em pontos específicos os elementos naturais e culturais na paisagem, refletindo sempre sobre a produção do espaço. A partir destes, foram orientados a buscar informações para o levantamento de fontes bibliográficas, documentais, iconográficas e entrevistas. O objetivo principal do trabalho é levar as/os estudantes a realizarem a observação, descrição, análise e crítica do espaço, a fim de compreender o desenvolvimento histórico-social da cidade e as suas contradições. Os objetivos específicos do trabalho recaíam sobre: aprender a articular, preparar e realizar um estudo do meio como prática pedagógica; orientar-se no espaço e construir mapas da atividade e de localização dos pontos visitados; observar e perceber a(s) paisagens

e referenciar os elementos destas no espaço e que está em constante mudança, mas onde há também permanências; identificar e refletir sobre os diversos atores sociais que atuam sobre nos lugares; despertar para a leitura e compreensão do espaço em que vivem.

Em 2011, começamos a tratar de trabalhar e pesquisar com e sobre a cidade nas aulas de Geografia, Infância e Ensino (FERRETTI, 2012). A partir do ano de 2015, o projeto de pesquisa e ensino passou a ter um título: “A cidade: memória, paisagem e literatura”. Destacam-se nesse texto os resultados das atividades em 2017.

No primeiro semestre de 2017 houve o diálogo contemplando as disciplinas de Geografia, Infância e Ensino; História, Infância e Ensino e de Literatura e Infância, de fato uma interdisciplinaridade para uma prática de pesquisa interdisciplinar. A proposta procurou atender o conteúdo dessas disciplinas ao mesmo tempo em que se preocupava em acolher o interesse de cada estudante na escolha dos lugares, temas e memórias a serem investigados. Tivemos como resultado um vídeo documentário de curta duração, oportunidade em que foi produzido um roteiro que procurou explicitar o que foi investigado. A apresentação dos curtas foi realizada nas disciplinas no mês de julho de 2017.

O projeto objetivou que as(os) estudantes pudessem desenvolver a capacidade para identificar e abstrair os objetos espaciais, sua localização e representação espacial; compreender a cidade como espaço de vivência em constante alterações e modificações; identificar as múltiplas temporalidades presentes na paisagem, semelhanças, diferenças, a duração – o antes e o depois; estabelecer comparações simples entre o passado e o presente com referência a uma diversidade de períodos, culturas e contextos sociais presentes nas paisagens; as memórias das pessoas que habitam a cidade; ler e compreender textos literários infantis que apresentam a cidade sua(s) memória(s), lugar(es), aspectos socioespaciais e históricos; que pos-

sam compreender como pesquisar e construir metodologias para o trabalho com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O Centro da Cidade foi inicialmente tomado como exemplo para pensarmos a produção do espaço urbano, um lugar historicamente constituído e que transformou (e transforma) a paisagem natural (o sítio original) onde está localizado. A partir do olhar para o Centro, cada estudante da quinta fase escolheu de forma individual ou em grupos (de no máximo três alunas) um lugar na cidade para estudar, investigar e, a partir, daí construir um roteiro e realizar um vídeo.

A elaboração dos trabalhos teve a seguinte sequência: indicação e debate sobre textos que referenciam essa cidade, incluindo livros da literatura infantil brasileira; trabalho de campo no Centro de Florianópolis; pesquisa em diversas fontes sobre a cidade (literatura, jornais, internet, espaços de memórias, bibliotecas, entrevistas e outros); pesquisa de campo no lugar escolhido; elaboração de entrevistas; orientação por parte dos professores das disciplinas envolvidas; elaboração e edição de um curta (vídeo documentário) com a temática e do roteiro de produção do vídeo; apresentação e discussão do trabalho.

Na orientação, foram feitas as indicações para as estudantes dos textos sobre Florianópolis, em especial os textos de Dias (2007), Makowieky (2011), André Santos (2009) e o filme *O Capitão Imaginário* (documentário de 2009). Além de textos utilizados nas disciplinas com os conceitos de paisagem, lugar, memória, patrimônio, experiência, tempo, literatura infantil, entre outros. Foram ainda, indicados textos de literatura infantil que retratam a cidade de Florianópolis ou ainda, de realidades próximas a esta cidade. São esses: *Aventuras na Ilha da Magia*, de Yedda de Castro B. Goulart; *Cruz e Souza – Além do Horizonte da Poesia*, de Sérgio Mibielli; *A Festa do Boi de Mamão*, de Cristiani Inácio e Marta D. Martins; *Dorotéia e o Vento Sul*, de Gladys Mary Ghizoni Teive; *É Tempo de*

Pão por Deus, de Eliane Debus; *Nos Passos de Cascaes*, de Tatiana Rosa dos Santos; *Florianópolis – A Capital em uma Ilha*, de Alexandre Viana e Cristina Santos; *Favela*, de DÍlvia Ludvichak; *O voo da Pandorga Mágica*, de Eliane Veras da Veiga; e o livro *A terra do passavento*, de Danuza Meneghello. As resenhas desses e de outros livros de literatura infantil que retratam a Ilha de Santa Catarina, a cidade de Florianópolis, e outros lugares, podem ser vistos no *site*: Literatura Infantil & Juvenil Produzida em Santa Catarina (2017), organizado por Eliane Debus e Maria Laura P. Spengler (DEBUS; SPENGLER, 2017).

UMA CIDADE, VÁRIOS OLHARES

O reconhecimento do espaço geográfico e do tempo e o exercício de uma metodologia que possibilite compreender a cidade foram os mecanismos iniciais para o desenvolvimento dessa atividade. A pesquisa em campo, se bem planejada, pode levar as/os estudantes a potencializarem suas percepções e a transformarem o espaço em lugar.

Utilizamos como objeto de nossa investigação o espaço em que vivemos, a cidade, nela observamos como a paisagem historicamente constituída pode se transformar a cada olhar. O espaço urbano de Florianópolis, em especial a Ilha de Santa Catarina, adquiriu nas últimas décadas um crescimento populacional sem igual em sua história. Casas, prédios, e uma estrutura urbana que tem por centralidade esse espaço do chamado Centro da Cidade. Observar esse crescimento criticamente pode nos auxiliar a compreender o quão complexa é a paisagem, condição apropriada não só para Florianópolis, mas para qualquer cidade, mesmo as fictícias encontradas na literatura, em especial na literatura para a infância, com textos que demonstram a espacialidade pensada para as crianças.

O espaço como base de reflexão transforma-se em lugar a partir de nossas memórias e lembranças, das relações com as outras pessoas e com a própria paisagem. De modo que a proposta pedagógica citada levou em conta o reconhecimento desse lugar como lugar de afeto. Lembrando que este lugar é acessado por todos os nossos sentidos, e não apenas a visão.

Essas paisagens têm uma geometria, uma estrutura, mas também uma forma e uma escrita: são densas, leves, planas, contínuas, largas, altas, baixas, são quentes, frias, sujas, de concreto, tijolo, barro, areia, terra, verdes ou azuis, coloridas como um todo, ou sem cor definida, intensamente adquirem vida no cotidiano a partir das pessoas e seus usos, ou de preservação, de encantamento, de riso. É cantada, em versos e em textos literários, tratadas com descaso ou com atenção, merecem deslumbramentos ou questionamentos. São marcadas pelo poder, pela inclusão ou pela exclusão.

Para a análise do espaço geográfico, escolhemos a paisagem como marca registrada do trabalho humano, da própria produção do espaço em diferentes tempos. Mas entender suas ranhuras (algo diferente, quase único) é preciso mais do que observar, é preciso entender o que está além da paisagem, por isso a importância do tempo (da história) e da compreensão da política como cerne da vida em sociedade.

Assim, observar a paisagem é também ver a manifestação impressa das culturas, sejam hegemônicas ou de resistências (as tradicionais, ou ainda aquelas culturas urbanas que não são aceitas facilmente pela sociedade). Cultura que impõe ou cultura que tenta sobreviver à imposição de um modelo para as massas. Mas também a memória das pessoas, memórias de comunidades açorianas, negras, múltiplas de trabalho árduo na construção do espaço geográfico da Ilha.

A História, tal como a Geografia, concebe o espaço como uma construção social, haja vista que ela estuda as marcas da ação humana no tempo e no espaço. Ao observar, identificar, desenhar, fotografar o espaço e/ou aspectos dele, trabalha com a categoria da temporalidade histórica, numa relação entre presente e passado, com durações que levam à percepção de continuidades e mudanças. No espaço-tempo cronológico coexistem as múltiplas temporalidades. São os espaços que, se olhados com atenção, fornecem os elementos para a problematização do “real”, para o estranhamento, para o planejamento e desenvolvimento de pesquisas, da passagem da história-narrativa à história-problema. É a partir da observação do espaço que vamos em busca das memórias, das culturas, das tradições, ou seja, temos um ponto de partida para buscar entender como o passado está no presente, qual é a estetização do passado.

Através da literatura, dos livros para infância, foi possível entender melhor a cultura e a paisagem da Ilha de Santa Catarina, suas músicas, as falas sobre a cidade, ou sobre outras cidades que possam ser comparadas a Florianópolis, a cidade estudada.

Além da observação, descrição e análise (roteiro de observação) da paisagem, foram realizadas atividades de orientação, nesse sentido a ferramenta é o desenho, a fotografia, o croqui, os mapas construídos pelas equipes usando as possibilidades de materiais, cores, tipos.

OS VÍDEOS DOCUMENTÁRIOS

Como resultado das escolhas, das pesquisas e da construção dos vídeos sobre a cidade, no primeiro semestre de 2017 tivemos uma variedade de lugares, de memórias, experiências e diálogos. Os trabalhos exploraram diversos aspectos culturais e das paisagens de Florianópolis.

O vídeo *Bruxas de Coqueiros*, das acadêmicas Fernanda Campos Melo, Milene Rodolfo e Patrícia Schappo, dialogou com a memória das pessoas sobre a cultura açoriana, em especial a de histórias fantásticas, tecendo uma reflexão sobre a lenda transformação das bruxas em rochas junto a praia de Coqueiros, no continente. Também com recorte na cultura açoriana é o curta *Santo Antônio de Lisboa*, de Sara Rodrigues Santos e de Yule Vieira Bitencourt, onde as autoras procuraram destacar as festas populares e a memória de pesquisadores e moradores sobre o bairro e suas tradições. Com base no poema *Rendar*, de Eloí Bocheco (2014), Larissa Silveira construiu o vídeo documentário *É tempo de Rendar*, que aborda a memória das rendeiras (e rendeiros) de bilro da Ilha de Santa Catarina, discutindo o trabalho, a vida, as necessidades de um tempo passado e presente. O trabalho de Luíza Fernandes, Maria Eduarda Santiago e Vanessa Barcelos, *Cruz e Souza², Poesia, Desterro e o Palácio*, fez um diálogo entre o atual Museu Histórico de Santa Catarina, também conhecido como Palácio Cruz e Souza, e a vida e obra do poeta catarinense Cruz e Souza.

Discutindo as transformações do espaço geográfico de Florianópolis, da cidade, Adriane M. Vogel e Morgana Dreon editaram o vídeo com fotografias e mapas *Florianópolis em Evolução: Ponte e Aterro*, que retrata a história da construção das pontes ligando o continente e a Ilha de Santa Catarina, e as alterações realizadas na orla da Ilha por conta dos aterros, iniciados na década de 30 e finalizados no fim do século XX. O tema da ocupação e transformação de Florianópolis, em especial dos seus morros, é o trabalho de Pedro Henrique do Nascimento Pinheiro e Juliana Zimmermann da Silva, retratando o *Morro da Cruz*, a partir de suas paisagens e as memórias dos moradores. Também procurando discutir as mudanças e as permanências na paisagem da Ilha, o vídeo *Freguesia*

² Cruz e Sousa hoje é grafado com “s”, no entanto, o poeta catarinense sempre assinou com “z”. Entendemos que ao usar o “z” é respeitar a sua atitude.

do Ribeirão da Ilha: História, Beleza e Tradição, de Laura Cristina Carvalho, Maria Eduarda da Silva Vieira e Viviane Maria Morh, procurou visitar o sul da Ilha de Santa Catarina, no seu reduto com patrimônio arquitetônico mais preservado. Com a utilização de fotografias e filmagens, o curta *Canal da Barra da Lagoa* apresentou as paisagens e as memórias de uma das praias na porção leste da Ilha, o trabalho é de Liliane de Abreu Bento e de Maria Luiza Souza Ribas. Em um contexto de mudanças ambientais e sociais, o curta *Campo Palmeirinha*, de Jullia Costa, Mariana de Oliveira e Mylena Souza, apresenta um lugar de conflitos e disputas, o campo/terreno do Palmeirinha, localidade do Porto da Lagoa, próximo à Lagoa da Conceição, em Florianópolis. Aprofundando a questão dos conflitos pela terra, o trabalho de Esteffani do Espírito Santo discute a luta pela posse e formação do bairro Monte Cristo, a apresentação das fotografias e as memórias dos moradores refutam e discutem sobre o bairro tido como favela pela mídia, que ignora o olhar dos moradores. Também sobre as paisagens da Ilha e as mudanças socioambientais são os trabalhos de Andriélen Regina Kochem, Camila Beppler e Thaynara Theisges, *Lagoa da Chica: a volta do lazer no Campeche*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprendemos que de fato há a possibilidade de ter árvores na Escola, ou seja, que essa metáfora (e realidade palpável) pode ser modificada pela compreensão dos espaços que nos cercam, e que interagimos e modificamos. Somente a compreensão de nossa atuação no espaço leva a mudanças efetivas, em um enfrentamento constante com um sistema socioeconômico.

Falar da cidade na Geografia é refletir sobre esse espaço que condensa múltiplas vivências e paisagens distintas. Em Florianópolis, espaço em constante transformação, a cada dia aparecem processos

de gentrificação, que expulsam as populações mais pobres para fora da Ilha de Santa Catarina, criando espaços de exclusão.

No curso de Pedagogia, a disciplina de Geografia, Infância e Ensino procura levar as/os estudantes a compreender os fundamentos teórico-metodológicos da ciência geográfica e sua prática escolar, nos anos iniciais do ensino fundamental, de forma crítica e responsável por pensar a infância na, para a, e com a cidade. Nesse sentido, o trabalho de estudo do meio é uma atividade pedagógica fundamental para reconhecimento do espaço, o entendimento dos elementos da paisagem e sua dinâmica, colocando em destaque o lugar como espaço de habitar.

Na ciência, assim como em qualquer outra forma de produção do conhecimento, há que se ter em conta que não existem espaços para neutralidade. A Geografia, por sua vez, na articulação de uma linguagem própria que procure analisar, interpretar, explicar, intervir e modificar o espaço, tem uma intencionalidade dada a ver na ação docente, em sua prática política manifesta em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hanna. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BERMAN, Marshall. **Tudo o que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2005.

BLADE RUNNER. **O caçador de androides**. Direção: Ridley Scott. Produção: Michael Deeley. Warner Bros Pictures. EUA, 1982.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CALLAI, Helena C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. (p. 83-134).

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotski ao ensino de geografia. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em jan. 2016.

CLAVAL, Paul. A revolução pós-funcionalista e as concepções atuais da geografia. In: MENDONÇA, F.; KOZEL, S. (Orgs.). **Elementos de epistemologia da geografia contemporânea**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2002. (p. 11-46).

COSGROVE, D. A geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (Orgs.). **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998. (p.92-123).

DAVIS, Mike. **Ecologia do medo: Los Angeles e a fabricação de uma tragédia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

DEBUS, Eliane; SPENGLER, Maria Laura Pozzobon. **Literatura Infantil e Juvenil produzida em Santa Catarina**: escritores, ilustradores, tradutores e seus títulos. 2017. Disponível em: <<http://literaturainfantiljuvenilsc.ufsc.br/apresentacao>>. Acesso em out. 2017.

DIAS, Rafael D. Lembrança e nostalgia nos desacordos da memória: a cidade de Florianópolis nas últimas décadas do século XX. **Espaço Plural**, Dossiê Cidade, ano 8, n. 17, p. 33-38, jul./dez., 2007,

DICK, Philip K. **Androides sonham com ovelhas elétricas?** São Paulo: Aleph, 2014.

FANTIN, Maria E.; TAUSCHECK, Neusa Maria. Metodologias do ensino em geografia. In: SCORTEGAGNA, Adalberto et al. (Orgs.). **Paraná, espaço e memória**: diversos olhares histórico-geográficos. Curitiba: Bagozzi, 2005.

FERRETTI, Orlando. O trabalho de campo como metodologia no ensino de geografia na pedagogia. In: ZABALZA, Miguel; LEITE, Calinda. (Coord.). Ensino Superior: Inovação e Qualidade na Docência. **Livro de Textos do VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária**. Porto, Portugal: Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2012.

_____. **Os espaços de natureza protegida na Ilha de Santa Catarina, Brasil**. Florianópolis: UFSC, 2013, 346 p. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HARVEY, David. **Espaços de esperança**. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. **A condição pós-moderna**. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

HEIDRICH, Álvaro Luiz; HEIDRICH, Bernadete B. Reflexões sobre o estudo do território. In: BUITONI, Marísia Margarida Santiago (Org.). **Geografia: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2010. (p. 111-134). (Coleção Explorando o Ensino, v. 22). Disponível em: <file:///C:/Users/geografia_ufsc/Downloads/2011_geografia_capa.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2017.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. 21. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos – LCT, 1986.

KOHAN, Walter Omar. **Infância: entre a educação e a filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEFEBVRE, H. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Humanitas, 2008a.

_____. **Espaço e política**. Belo Horizonte: UFMG, 2008b.

LOPES, Claudivan S.; PONTUSCHKA, Nídia N. Estudo do meio: teoria e prática. **Geografia**, Londrina, v. 18, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas>>. Acesso em: 18 out. 2017.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia das crianças, geografias das infâncias: as contribuições da geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Contexto e Educação**, Unijuí, ano 23, n. 79, jan./jun. 2008.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia. Geografia da infância: territorialidades infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 103-127, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/lop_vasc.htm> Acesso em: 02 fev. 2015.

MAKOWIECKY, Sandra. A praça de Florianópolis que nunca vi: Praça XV de Novembro. In: CUNHA, Maria T. Santos; CHEREM, Rosângela M. (Orgs.). **Refrações de uma coleção fotográfica: imagem, memória e cidade**. Florianópolis: UDESC, 2011. (p. 84-108).

MIÉVILLE, China. **A cidade e a cidade**. São Paulo: Boitempo, 2014.

MOURA, Jeani Delgado P; ALVES, José. Pressupostos teórico-metodológicos sobre o ensino de geografia: elementos para a prática educativa. **Geografia, Londrina**, v. 11, n. 2, p. 309-319, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/viewFile/6733/6075>>. Acesso em: 22 abr. 2011.

MUMFORD, L. **A cidade na história**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O CAPITÃO IMAGINÁRIO. Roteiro e direção: Chico Faganello. Gênero Ficção. Brasil, 2009. 50 min. DVD.

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

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana Fani (Org.). **Novos caminhos da geografia**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007. (p. 111-142).

_____. A geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana Fani A. (Org.). **Novos caminhos as Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. (p. 111-142).

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **A formação pedagógica do professor e as práticas interdisciplinares**. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1994.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, André Luiz. **Do mar ao morro: a geografia histórica da pobreza urbana em Florianópolis**. Florianópolis: UFSC, 2009. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <<http://labcs.ufsc.br/files/2011/12/Tese-03-PGCN0383-T.pdf>>. Avesso em fev. 2016.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2008a.

_____. **A urbanização brasileira**. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2008b.

_____. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. São Paulo: EDUSP, 2002.

_____. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1985.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. Território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná E. de et al. (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. (p. 77-116).

RECIDADE, CIDADES E A CIDADE APRESENTADA A CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS: UM ESTUDO CONSTRUÍDO NO SUL

Vânia Alves Martins Chaigar¹
Emanuele Dias Lopes²
Samuel Crissandro Tavares Ferreira³

Recidade, a reinvenção
o reparo, a retomada
a rede que balança e abarca
a releitura de partidas e chegadas

Reci (pro)cidade
onde o conjunto constrói pra interagir
aprendendo que a resistência
é sempre poder reexistir

É preciso viver a cidade, a memória
saber apreciar os mo(vi)mentos
ser o protagonista de si mesmo
deixar-se levar ao sabor dos ventos
É preciso trabalhar o sonho
além de idealizar, miragem
entender que nos tirar a utopia
é tirar o horizonte da viagem.⁴

1 Doutora em Educação. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. <vchaigar@terra.com.br>.

2 Mestranda em Educação. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. <manudlopes@hotmail.com>.

3 Mestrando em Educação. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. <apocalypse5-5@hotmail.com>.

4 RECIDADE, de João Vitor Xavier de Lima (bolsista FAPERGS 2016/2017).

O poema destacado explicita a visão particular de um menino poeta membro do grupo RECIDADE – Rede de cultura, estética e formação na/da cidade. Construído por jovens estudantes de licenciaturas e mestrados em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, trata-se, a bem da verdade, de uma linha de pesquisa, articulada ao EDUCAMEMÓRIA – Núcleo de Pesquisa e Extensão Educação e Memória, sediado no Instituto de Educação, mas que atua de forma independente e reúne distintas áreas do conhecimento das licenciaturas, como Artes, Letras, História, Pedagogia e Matemática, além de mestrados. O respeito às trajetórias identitárias de cada um/a, o incentivo à criação e ao protagonismo são características que vêm se firmando à medida que vai sendo desenhado no mapa das ações de ensino, pesquisa e extensão da instituição que o abriga. Essas peculiaridades levam seus membros a reivindicá-lo como grupo, tatuando-o com linguagens próprias como seu símbolo, explicitado em uma sombrinha ao contrário, cuja copa é dada pelas águas da Laguna dos Patos, que banham a cidade, uma criação do coletivo. Como grupo tem uma história de vida recente, surgiu em 2016, embora o Núcleo exista desde 2010 (atualmente é constituído por duas linhas: uma que atua/estuda o/no campo e outra que atua/estuda a/na cidade), e a cidade tomada como espaço educador vem sendo enfatizada desde 2006, sobretudo no curso de Licenciatura em Pedagogia, em que mais de 60 investigações foram realizadas por licenciandos/as. Com o surgimento do Curso de Pós-Graduação em Educação, em 2012, passaram a ocorrer também pesquisas no mestrado acadêmico, assim como ações de extensão como o atual ProExt/2016 “Cultura, Estética e Formação: redes de saberes, incompletudes e territorialidades” associado às demais atuações que envolvem o ensino e a pesquisa.

Acadêmico de Licenciatura em História. Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Nessa trama, estamos aprendendo – juntos – a olhar com mais atenção para a cidade e seus praticantes (CERTEAU, 1998), reconhecer saberes originados dessas práticas, evidenciar essas produções no interior da universidade para, quem sabe, potencializá-las com finalidades humanizadoras. Ou, como diz o poeta, “ser protagonista de si mesmo”! E o que é o protagonismo senão perceber-se como parte do jogo, com toda a complexidade que abarca a vida contemporânea, suas possibilidades e seus condicionantes, como bem apontou o educador Paulo Freire? “[...] minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” (FREIRE, 1997, p. 60). Cabe lembrar que essa humanização é um processo. Nela ainda somos aprendizes, e requer cuidado, atenção, vigilância, nada está dado e, por vezes, custa-nos a crer que possamos ser adjetivados de humanos, tal o descompasso observado. “A espécie humana se torna presença com o mundo na mesma dinâmica em que o mundo se torna presença nele. Humanizando o mundo, a espécie humana se humaniza” (FREIRE, 1987, p. 91). Ao mesmo tempo, ser sujeito da história requer luta, posto não ser uma posição fácil aos que não detém os meios de produção, segundo a lógica capitalista. No contexto de sérios recuos no campo dos direitos humanos e do trabalho, reflexo do avanço da globalização excludente, parece-nos importante o fortalecimento de subjetividades que sejam capazes de realizar tais enfrentamentos, mais ainda aos que se lançam no universo da educação junto a crianças e jovens especialmente.

Nesta direção, o Sul, onde nos colocamos e miramos o mundo, não é apenas físico, é feito de geografias e histórias singulares, de epistemologias plurais, do reconhecimento de que a ciência sempre dialoga com as culturas locais (SANTOS, 2007), de combate à monocultura do conhecimento, do imaginário e do poder. Nosso Sul abraça quem não aceita mais a convivência com tanto abismo social

que embrutece e naturaliza a exclusão, a truculência da “globalização como fábula”, conforme alertou o geógrafo Milton Santos (TENDLER, 2005), que confunde as pessoas com sua ladainha consumista e vazia; o Sul do qual falamos crê na força inovadora de crianças e jovens, na experiência de velhos militantes da vida, na criatividade de homens e mulheres que, mesmo na invisibilidade, inventam modos de viver e repartem a esperança e o pouco (muito) que têm.

O RECIDADE é feito de sonhos e de gentes. Sim, porque só gente sonha ou, pelo menos, pode contar dos seus sonhos alimentando imaginários que prospectam futuros. A escrita aqui registrada é um exercício feito por dois jovens pesquisadores imersos em questões da cidade. Samuel apresenta reflexões e conceitos que vimos estudando sobre a cidade, especialmente as que embasam sua pesquisa “E se a cidade fosse nossa: a educação popular contribui na emancipação e humanização das juventudes na cidade?”, e Emanuele traz considerações sobre a pesquisa que está realizando em algumas escolas riograndinas, tendo como problema central “Que cidade é/são apresentada/s às crianças nos Anos Iniciais?”. Tratam-se de questões fundamentais, posto a pequena inserção do tema cidade no ensino escolar. Localizada como conteúdo entre o terceiro e quarto ano do ensino fundamental, portanto tendo por sujeitos as crianças, como a cidade ou as cidades (reconhecendo que são muitas as cidades vividas numa localidade) é/são trabalhada/s junto com os pequenos? Parece-nos central essa discussão, e as inúmeras pesquisas, por exemplo, sobre geografias da infância⁵, revelam intensa participação das crianças na produção de espacialidades e territorialidades e compreensão sobre a vida cidadina, da qual não são meras expectadoras ou cidadãs em potencial. Estaremos, no entanto, dando corporeidade a esse conhecimento nas salas de aula?

5 Uma referência no Brasil é o geógrafo e pedagogo Jader Janer Lopes (UFF/UFJF), cujas pesquisas têm contribuído muito para o alargamento conceitual do tema geografia da infância.

O recorte da pesquisa aqui apresentado traz dados e alguns elementos já percebidos, levando em conta a empiria principal, que são materiais didáticos utilizados por professoras dos anos iniciais em seis escolas da cidade. Esperamos que trazê-los à tona sugira reflexões e auxilie a pensar numa cidade dos e para os pequenos dentro e fora da escola, pois como poetizou João, no poema que abre este artigo, “é preciso trabalhar o sonho/além de idealizar, miragem/entender que nos tirar a utopia/é tirar o horizonte da viagem”.

CIDADES, FRONTEIRA E INVISIBILIDADE

O Sol nasce e ilumina as pedras evoluídas,
Que cresceram com a força de pedreiros suicidas.
Cavaleiros circulam vigiando as pessoas,
Não importa se são ruins, nem importa se são boas.

E a cidade se apresenta centro das ambições,
Para mendigos ou ricos, e outras armações.
Coletivos, automóveis, motos e metrô,
Trabalhadores, patrões, policiais, camelôs.

A cidade não para, a cidade só cresce
O de cima sobe e o de baixo desce.
A cidade não para, a cidade só cresce
O de cima sobe e o de baixo desce.

(Chico Science & Nação Zumbi – A Cidade)

Na maior parte do tempo, não percebemos que muitos cidadãos são invisíveis para nós, assim como, na maior parte das vezes, somos também invisíveis, imperceptíveis ou simplesmente não existimos para determinadas pessoas em nossa cidade. Como isso pode acontecer? Ou melhor, como não nos damos conta disso? Como acréscimo, trago à reflexão, que talvez dentro de nossa cidade possa existir outra cidade ou até mesmo outras cidades.

Isso se potencializa ainda mais nas cidades que compreendem os países de terceiro mundo ou dos ditos países subdesenvolvidos. Quem mora (porque existem aquelas pessoas que somente trabalham no centro da cidade) no centro da cidade? Quem mora na periferia? A periferia possui o mesmo acesso à praia que os moradores do centro? A periferia, mesmo estando fisicamente ao lado da universidade, possui acesso à mesma? As pessoas que se sentam às mesas das decisões acerca dos projetos econômicos e políticos da cidade moram onde? Eis alguns questionamentos exordiais que podem nos direcionar hipoteticamente a determinadas vontades organizativas e ocupacionais da cidade, ou melhor, de nossa cidade. Junto a isso, pensemos com lucidez acerca da ocupação dos espaços públicos e privados de nossa cidade. Quem pratica a cidade? Quem vivencia a mesma? E quem simplesmente passa pela cidade como se ela tivesse somente um trilho que liga a casa ao trabalho? Será que eu tenho direito à cidade na qual vivo? Essas são algumas reflexões que vêm sulear este texto, na busca pelo entendimento das diferentes realidades que compõem a cidade, e, principalmente, para entendermos como os sujeitos, que moram e se deslocam de diferentes lugares, ocupam ou não essa cidade, ao mesmo tempo em que seu protagonismo pode intervir de modo construtivo nas mais variadas relações que são tecidas nos mais diversos espaços. A cidade está dividida, mas quem a dividiu? E quem a mantém dividida? Tyador Borlú ouviu a seguinte afirmativa de Ashil, integrante da Brecha:

– Você fez um excelente trabalho. Você viu como trabalhamos. Nenhum outro lugar funciona como as cidades – ele disse – Não somos apenas nós que as mantemos separadas. São todos em Beszel e todos em UIQoma. A cada minuto, a cada dia. Nós somos apenas a última trincheira: são todos nas cidades que fazem a maior parte do trabalho. Ele funciona porque você não pisca. É por isso que desver e dessentir são tão vitais. Ninguém pode admitir que não funciona. Então, se você não admite, não

funciona. Mas se você cometer uma brecha, mesmo que seja sua culpa, por mais do que o mínimo espaço de tempo [...] Você não pode voltar atrás (MIÉVILLE, 2014, p. 287).

China Miéville (2014), de forma ficcional, mas nem tanto, na obra *A Cidade & A Cidade*, descreveu duas cidades (Beszel e Ul-Qoma) que ocupam o mesmo espaço geográfico, construída sobre um passado pós-soviético. Porém, seus habitantes, governados pela Brecha, uma autoritária e monolítica administração, estão proibidos de cometer brecha (falar, manter contato visual...), sob uma rigorosíssima pena que todos temem. Tyador Borlú, inspetor de polícia e investigador de um intrigante caso de assassinato, em que além de uma jovem estudante ter sido a vítima, houve uma ilegal travessia de uma cidade para outra. Sempre com a brecha como possibilidade, Borlú conjectura que a Brecha esteja por trás do encobrimento dos acontecimentos, o que tira cada ponto dessa investigação do campo da trivialidade, ao mesmo tempo em que se levantam hipóteses e evidências conspiratórias. Ao tempo em que a investigação se desenrola, tudo aponta para a constatação que desconsidera as divisões existentes entre Beszel e UlQoma, é muito mais delicado e grave do que assassinar alguém. No trecho acima, Ashil elucida Borlú sobre as bases e fundamentos da divisão da cidade, demonstrando que a Brecha é somente um dos componentes dessa divisão, além de ser o último, pois o *modus operandi* é mantido cotidianamente, na medida em que a população, sem a mínima vontade de indagação, permite ser controlada, vigiando a si mesma, perpetuando inúmeros regramentos, nos quais a Brecha se sustenta, e a invisibilidade social persevera. Aqui, a ficção se encontra com a realidade, principalmente no que tange às divisões sociais que o próprio sistema capitalista impõe para a sociedade. Isso explode na cidade, ao percebermos que a divisão urbana está bem expressada nas localizações dos bairros, sejam eles centrais ou mais periféricos. Nessa perspectiva, a naturalização da divisão social faz-se aceitar

que a cidade é assim, nasceu assim, e por isso deve se perpetuar o modo de fazer a cidade. Jogam-se os pobres para longe, as casas populares para a periferia e subúrbio, transformando regiões em guetos, em favelas, afastados, na maior parte das vezes, da vida política, social, educacional etc. Permite-se que a periferia venha para o centro, somente para trabalhar, para fazer a cidade funcionar a fim de acumular capital. Porém, se tratando das grandes cidades, no percurso até o trabalho e do retorno para casa é gasto muito tempo.

Os congestionamentos de tráfego em São Paulo, onde circulam diariamente 5,2 milhões de automóveis, chegam a atingir 295 quilômetros de vias. A velocidade média dos automóveis em São Paulo, medida entre às 17h e 20h em junho de 2012, foi de 7,6km/h, ou seja, quase igual à da caminhada a pé. Durante o período da manhã, a velocidade média sobe para 20,6 km/h, ou seja, a mesma de uma bicicleta (MARICATO, 2013, p. 25).

Portanto, a mobilidade urbana, não é um problema somente nas cidades grandes como São Paulo, mas também em outras cidades brasileiras, onde a população da periferia se desloca para áreas centrais, para trabalhar, estudar, comprar, retornando para seus bairros, que possuem por vezes somente a função de dormitório. As cidades brasileiras são a comprovação da política de divisão social, divisão imposta pelo capital, perpetuada na realidade urbana da América Latina. A princípio, por vezes podemos entender que o “engenheiro” da cidade é o próprio capital, operando na base da desigualdade.

Como integrantes de um país da periferia do capitalismo, em que pesem as novas nomenclaturas definidas pelo mainstream, as cidades brasileiras carregam uma herança pesada. A desigualdade social, uma das maiores da América Latina, e a escravidão vigente até pouco mais de um século atrás são características que se somam a um Estado patrimonialista e à universalização da “política do favor”. De que forma essas características aparecem nas cidades? Como não é o caso de fazermos uma leitura extensa, pois esse texto é apenas um ponto de partida, vamos

priorizar o fato de que grande parte de nossas cidades é construída pelos próprios moradores em áreas invadidas – muitas delas ambientalmente frágeis – ou adquiridas de loteadores ilegais. Para a construção desses bairros, não contribuem arquitetos ou engenheiros, tampouco há observância de legislação urbanística ou de quaisquer outras leis, até mesmo para a resolução dos (frequentes) conflitos, para a qual não contribuem advogados, cortes, juízes ou tribunais. Trata-se de uma força de trabalho que não cabe no mercado residencial privado legal, que por sua vez (e por isso mesmo) é altamente especulativo. Trata-se, portanto, de uma força de trabalho barata, segregada e excluída da cidade legal. Assim como vivemos a industrialização dos baixos salários, podemos dizer que vivemos a urbanização dos baixos salários. A melhoria desses bairros é fonte inesgotável do velho clientelismo político: troca-se por votos a pavimentação de uma rua, a iluminação pública, uma unidade de saúde, uma linha de ônibus etc. (MARICATO, 2013, p. 20-21).

As desigualdades existentes nos países de periferia, como o Brasil, ou para usar uma nomenclatura já utilizada neste trabalho, de Terceiro Mundo, estão cada vez mais estigmatizadas nas cidades. Vivemos em uma realidade onde as desigualdades e os contrastes sociais e econômicos são abissais, e esses abismos crescem cada vez mais, à medida que o neoliberalismo finca seus dentes nas veias *ainda* abertas da América Latina. Sobrevivemos em uma sociedade dividida, sociedade em que a única coisa livre é o capital, e para esse não há limiar. Ao mesmo tempo, as fronteiras servem somente para as populações, sejam essas mesmas fronteiras leves ou pesadas, visíveis ou invisíveis, porque na verdade elas estão por aí, e nos delimitam. As classes sociais nos permitem entender que a invisibilidade de uma fronteira não significa que ela não seja violenta, pelo contrário, possui um poder de amordaçar e oprimir a população. Quando falamos de fronteiras visíveis e físicas, o Muro de Berlim não foi e nem é a única experiência de divisão material na história entre populações. Por mais que essa ação da

União Soviética seja colocada como um exemplo ditatorial do comunismo (mesmo que Inglaterra, Estados Unidos e França tenham permitido e consentido o levantamento do mesmo), sabemos hoje que o capital, por meio do neoliberalismo, pode ser tão ou mais ditatorial ainda, na medida em que vemos um muro sendo levantado entre Estados Unidos e México, Ceuta e Melilla, no Marrocos, o Muro da Cisjordânia, levantado por Israel, e o Muro de Evros, entre Grécia e Turquia. Por isso, afirmamos anteriormente que China Miéville escreveu *A Cidade & A Cidade* de forma ficcional, mas nem tanto. A cidade, ao olharmos de perto, propõe para nós o encontro da realidade social que aparece presa nas relações do capitalismo, expondo toda a feiúra das mazelas que são cotidianamente produzidas.

A cidade não é apenas a organização funcional do espaço, suas ruas e edificações, seus bairros, pessoas carregando sonhos, isoladas na multidão, em um deserto de prédios, que aboliu o horizonte e apagou as estrelas. A cidade é a expressão das relações sociais de produção capitalista, sua materialização política e espacial que está na base da produção e reprodução do capital. A cidade é a forma reificada dessas relações, mas também do amadurecimento das contradições que lhes são próprias. É a unidade de contrários, não apenas pelas profundas desigualdades, mas pela dinâmica de ordem e da explosão. As contradições, na maioria das vezes, explodem cotidianamente, invisíveis. Bairros e pessoas pobres, assaltos, lixo, doenças, engarrafamentos, drogas, violência, exploração, mercado de coisas e de corpos transformados em coisas. As contradições surgem como grafites que insistem em pintar cores e beleza a cidade cinza e feia. Estão lá, pulsando, nas veias que correm sob a pele urbana (IASI, 2013, p. 41).

As mais variadas discrepâncias e desigualdades que emergem desta realidade que é a cidade nos demonstram, através dos sintomas, que as causas e a raiz dos problemas são extremamente profundas. A consistente produção sobre a cidade nos demonstra isso, tanto

no âmbito nacional quanto no mundial. Porém, se olharmos para as nossas cidades, o micro não está respingado, mas encharcado do macro, ou seja, desta realidade desigual, que foge aos cartões postais, ao propagandeado através da ideia de pontos turísticos etc. Como exemplo, a cidade do Rio Grande, de onde falamos, se encaixou durante variados ciclos exploratórios e produtivos (Fábrica Rheingantz, Frigoríficos Swift etc.) na lógica do capital, servindo principalmente aos empreendimentos internacionais. Hoje, encontra-se saindo do último ciclo exploratório, defendido pelo discurso do empreendedorismo, da parceria público-privada e do desenvolvimentismo. Uma das grandes problemáticas desse período foi o despreparo, o descaso social, político, cultural e urbano com que a gestão da cidade lidou com essa brusca mudança no município, almejando somente, o tal “avanço” econômico.

Rio Grande é uma cidade com 198.051 habitantes (IBGE, 2011) e, para os padrões do interior do Rio Grande do Sul, é considerada de porte médio. Faz parte do conjunto de uma das cidades mais antigas do estado que, juntamente com Porto Alegre, Rio Pardo e Santo Antônio da Patrulha, surgiram de povoações que remontam ao século XVIII. A cidade portuária, com altíssimo índice de urbanização, que alcançou os 96% em 2010, vive desde meados deste século uma etapa diferenciada na sua ocupação. Está em marcha um processo de reurbanização, muito em decorrência da instalação de um polo naval e pela concorrência de pessoas de distintas regiões brasileiras que chegam a Rio Grande, em busca de trabalho e estudo, principalmente. Do ponto de vista macropolítico e econômico, a cidade do Rio Grande tem grande importância geopolítica para reorganização do capital no Brasil meridional: porto, hidrovias, ferrovia, proximidade de minérios localizados no Uruguai – país vizinho etc., convergem para destacá-la no cenário nacional e nos projetos (neo)desenvolvimentistas do atual governo brasileiro (CHAIGAR, 2015, p. 299).

Aqui em Rio Grande, o discurso construído de forma muito bem articulada entre os espaços de poder, como a Câmara de Vereadores, a Prefeitura e os próprios meios de comunicação, assegurava de modo veemente a consolidação de um desenvolvimento eterno e messiânico, na qual o desenrolar das consequências não eram muito bem consideradas e nem muito bem-vindas. Em contraponto, Rio Grande se destaca ainda mais nas desigualdades aceleradas por esse último momento desenvolvimentista. Essas desigualdades foram e são sentidas através das insatisfações por parte dos cidadãos/as, que são aqueles e aquelas que foram explorados/as e que viverão com o ônus do pós-ciclo empreendedor e desenvolvimentista do Polo Naval e de seus agregados:

De acordo com o mapeamento realizado a partir dos periódicos impressos para o município de Rio Grande, durante os anos de 2011 e 2012, respectivamente, um total de 85 e 115 publicações de conflitos (número que pode aumentar pelas pesquisas em desenvolvimento), divididas em luta dos trabalhadores (32 e 73), pesca (22 e 07), mobilidade urbana (13 e 14), moradia/habitação popular (06 e 190, saúde (06 e 01), educação (05 e 01) e gestão urbana (01 e 00) (MACHADO; SANTOS, 2013, p. 194-195).

Nesse viés, consideramos que a cidade, e também a cidade do Rio Grande, se une a ideia de cidade dividida e fragmentada pelo capital, na qual geram invisibilidades e tantas outras problemáticas que assolam a maior parte da população. Na cidade hoje, para além das obstruções construídas pelas artimanhas do capital, percebemos que o tempo também foi reduzido (como foi reduzido em todos os lugares em que o capitalismo se instaurou), e da mesma forma percebemos que a vida de homens e mulheres são desperdiçadas. Não é somente na cidade de Isidora, que ao ser descrita por Marco Polo para Kublai Khan, “na praça, há um murinho dos velhos que veem a juventude passar; ele está sentado ao lado deles. Os desejos agora são recordações” (CALVINO, 2003, p. 6). Na

lógica capitalista, é muito mais propício que os homens e mulheres ao se desperdiçarem, construindo com seu trabalho a riqueza de quem domina, que não haja satisfação dos desejos, nem recordações e nem memórias. Como é mencionado no excerto de Marx, o homem (e a mulher também) tornou-se a carcaça do tempo, e, principalmente na cidade.

Ela supõe que os trabalhos se equalizaram pela subordinação do homem à máquina, ou pela divisão externa do trabalho; supõe que os homens se apagam diante do trabalho; que o trabalho tornou-se o balanço do pêndulo e tornou-se a medida exata da atividade relativa de dois operários, assim como o é da rapidez de duas locomotivas. Então, não é preciso dizer que uma hora de um homem vale uma hora de um outro homem, mas sim que um homem de uma hora vale um outro homem de uma hora. O tempo é tudo, o homem não é mais nada; ele é no máximo a carcaça do tempo. Não mais existe a questão da qualidade. A quantidade sozinha decide tudo: hora por hora, jornada por jornada (MARX, 2004, p.48-49).

CIDADE – UM ESTUDO SOBRE MATERIAIS DIDÁTICOS NOS ANOS INICIAIS

Esta investigação decorreu de encontros na disciplina *A cidade, as crianças e os animais*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, a qual tínhamos na ementa a cidade como um dos eixos de discussão, o que nos instigou a tomá-la como tema investigativo e ao definirmos nossa problemática “Qual/is cidade/s é/são apresentada/as às crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?”, começamos a pensar nos nossos sujeitos e como chegaríamos, de fato, nas escolas, visto que a rede municipal de ensino trabalha com um elevado número de professores⁶, e seria inviável a coleta de todos os materiais no período desta pesquisa.

⁶ Existe cerca de 330 professores atuando nos anos iniciais da rede municipal de ensino (SMEd, 2017).

Por fazermos parte do Grupo de Pesquisa e Extensão Educação e Memória, na linha de pesquisa Redes de cultura, estética e formação da/na cidade – RECIDADE, e ao mesmo tempo estarmos envolvidos diretamente nas organizações do “Seminário Interfaces: Licenciaturas em Diálogo”⁷, optamos em usarmos dados sobre participações das escolas públicas nas primeiras quatro edições do evento (2013, 2014, 2015 e 2016), e tivemos como critério as instituições que mais colaboraram com trabalhos. Com isso, chegamos ao número final de seis escolas. Conforme estabelecemos contatos com as mesmas, chegamos ao número final de oito sujeitos, todos atuando nos anos iniciais do ensino fundamental, e, portanto, aqui chamaremos de professoras parceiras, pela forma colaborativa com que se empenharam neste trabalho, optamos usar nomes fictícios, a fim de preservarmos a imagem e a propriedade intelectual de cada uma e o mesmo se estende às escolas. Para tal utilizamos nomes de planetas do nosso sistema solar para representação das escolas e nome de estrelas para nossas professoras. Temos as seguintes escolas: Mercúrio, Vênus, Marte, Júpiter, Saturno e Netuno. E as professoras: Adhara, Mayara, Polaris, Nashira, Kastrá, Jih, Electra e Lucida. Cabe salientar que em uma das escolas, três professoras desejaram participar por terem a cultura de organizar seus planejamentos coletivamente, daí a explicação para o número de professoras ser superior ao número de escolas.

Esclarecemos que todas as nossas escolas e professoras parceiras pertencem à rede municipal de ensino do Rio Grande, RS. O tema cidade é conteúdo programático e as orientações, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s – estão em trabalhar no 4º ano do Ensino Fundamental, por isso a maioria

⁷ É um evento anual, espaço para a socialização de investigações produzidas tanto na Academia como nas escolas, com o objetivo de aproximar campos de conhecimentos distintos, promover intercâmbios discentes e docentes e valorizar a produção de conhecimento de licenciandos e professores do ensino básico.

atua nesse ano, salvo uma professora que trabalha no 3º ano do ensino fundamental e inseriu conteúdos sobre a temática por acreditar na importância de se trabalhar a cidade, pois, em sua perspectiva, acredita “ser de suma importância valorizar o patrimônio material e imaterial de um lugar, não faz sentido falar de uma praça apenas contando datas de fundação e objetivo da construção [...]”. (Professora Electra – Escola Saturno). Observamos no depoimento pistas sobre a preocupação em romper com concepções meramente descritivas e de caráter positivista no ensino da cidade e ressaltamos que a professora em questão foi a única do grupo investigado que participou da “I Semana Municipal do Patrimônio Histórico e Cultural do Rio Grande”, em realização com a Prefeitura Municipal do Rio Grande, Secretaria de Município de Turismo, Esporte e Lazer – SMTEL, Secretaria de Município da Educação do Rio Grande – SMEd, Secretaria de Município da Cultura – SECULT, do Conselho Municipal de Patrimônio Histórico, do Centro de Documentação Histórica da Universidade Federal do Rio Grande – CDH e do Instituto de Arquitetos do Brasil – Núcleo Cidade do Rio Grande, destinado a docentes dos Anos Iniciais da rede municipal de ensino.

Destacamos também que, segundo informações fornecidas por representante da SMTEL, todas as escolas municipais possuem no acervo da sua biblioteca a apostila “Um olhar turístico sobre Rio Grande”, distribuída pela Secretaria citada, e que no período de 2009 até 2014 ofertou aos alunos e aos professores da rede municipal um curso composto por cinco encontros/palestras sobre a cidade na perspectiva turística, ministrado pela própria Secretaria, cujo principal objetivo foi discernir sobre a importância do turismo, fortalecendo assim, a atividade turística local. No entanto, por falta de verba, o projeto foi cancelado nos anos seguintes. Não podemos afirmar que o curso seja responsável pelo destaque do turismo no

ensino da cidade, mas evidencia uma direção de determinada política pública que visa consolidá-lo como atividade econômica na/da cidade, e a escola como parte da mesma.

O intuito desta investigação é “compreender a concepção de cidade que é apresentada em sala de aula às crianças; mediante identificação e análise dos materiais didáticos que professores da rede municipal utilizam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ao abordarem a cidade do Rio Grande”. Cabe ressaltar que, nosso olhar está voltado, sobretudo, para os materiais didáticos e segundo Fiscareli (2008, p. 19):

Todo objeto, quer seja de origem material, natural, industrializado ou produzido pelo professor ou pelo aluno, criado para fins pedagógicos ou simplesmente criado para outros fins e apropriado pela escola, ao receber uma ação educativa pode proporcionar um conhecimento e estruturar o nosso pensamento acerca do mundo que nos rodeia. Não somente os objetos, mas as expressões humanas como a música, o teatro, o cinema, com suas características artísticas próprias, também são utilizadas em nossas escolas como materiais didáticos, na busca de melhor transmissão dos conteúdos que devem ser ensinados aos alunos.

Nessa direção foram-nos apresentados os seguintes materiais didáticos: apostila(s) (não oficial)⁸, recortes de reportagens em jornais locais, registros (fotos) de saída de campo, desenhos dos alunos, textos em *Word*, poesia, mapas táteis, *folders*, imagens da cidade retiradas de uma agenda pessoal de uma de nossas professoras, como podemos ver na figura 1.

Figura 1 - Exemplos de materiais didáticos utilizados⁹

8 As apostilas foram elaboradas por professoras da rede municipal do Rio Grande e têm sido socializadas e compartilhadas por outros professores.

9 No sentido horário, Pinturas (aquarela em folha A5) do centro da cidade: Rua Henrique Pancada; Doca do Mercado Público Municipal; Antiga Estação Ferroviária;



Fonte: Imagens realizadas pela pesquisadora – Autorizadas.

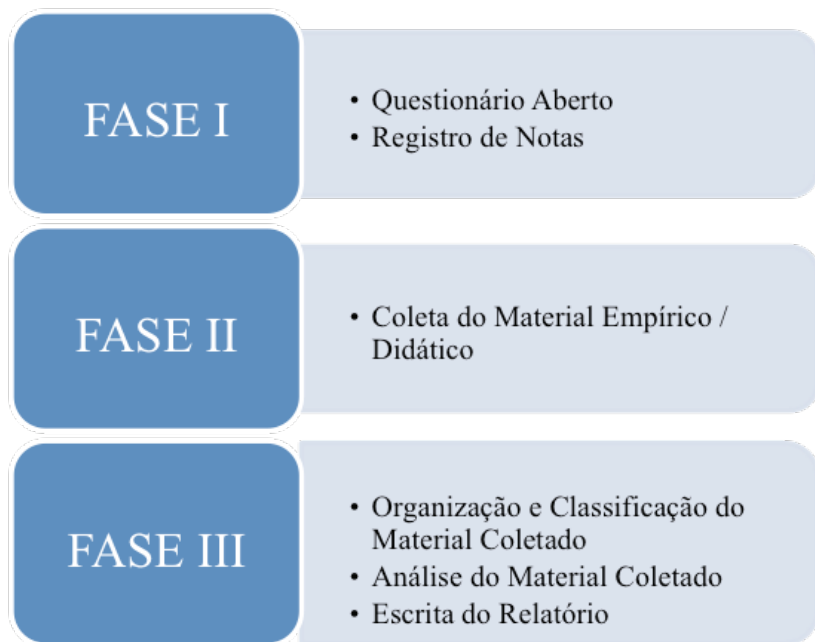
Todos os materiais utilizados por nossas professoras e disponibilizados para esta investigação foram catalogados e validados como materiais didáticos, como já ponderamos, incluindo suas produções e a socialização de outros materiais por colegas como apostilas sobre a cidade do Rio Grande, RS. Os tradicionais livros didáticos de história e de geografia disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – não foram mencionados pelo grupo investigado, deixando-nos com novas interrogações sobre a ausência do mais conhecido (e emblemático) material didático da escola brasileira. As professoras não encontraram nos livros apresentados conteúdos, metodologias, linguagens comunicacionais, entre outras questões, adequadas ao seu trabalho ou às crianças? Preferem

Jornal Agora, edição comemorativa dos 250 anos (1987) e Cartilha Papareia – Informativo Turístico de A-Z do Município do Rio Grande, de Maria de Lourdes da Rocha Pirogna, 1992.

construir o próprio material didático? São algumas das perguntas que nos surgem no momento.

O desenvolvimento da investigação foi dividido em três etapas, conforme podemos visualizar abaixo, na figura 2.

Figura 2 - Fases da Pesquisa



Fonte: Elaborada por Emanuele Lopes (2016).

A primeira etapa ocorreu em 2016, entre os meses de outubro e novembro em hora atividade¹⁰ das professoras. Os questionários abertos possibilitam “uma resposta construída e escrita pelo res-

¹⁰ Hora atividade é um momento destinado aos professores para elaboração de seus planos de aula. Em algumas escolas a hora atividade deve ser realizada no ambiente escolar e foi neste momento que realizamos a primeira fase desta investigação.

pondente” (HILL; HILL, 2005, p. 93), e enquanto nossas professoras parceiras respondiam ao questionário fornecido, faziam relatos complementares e, através de suas falas, fazíamos registros de notas, visto que “representam um trabalho inicial de seleção e interpretação das informações omitidas” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 37). Através destas anotações, foi possível identificar outras questões que não haviam sido pensadas durante a elaboração do questionário e que enriqueceram esta investigação como, por exemplo, a informação sobre a necessidade de elaborar um projeto de ação para que seja fornecido um ônibus para saídas de campo pela prefeitura municipal. Acrescentamos ainda que o mesmo tem capacidade para vinte lugares, sendo que as turmas, normalmente, possuem mais de vinte e duas crianças em média.

Na segunda etapa, coletamos os materiais didáticos utilizados pelas professoras com suas turmas, referente ao ano letivo de 2016. As professoras disponibilizaram cópias impressas desses artefatos ou as enviaram por e-mail, além de registros fotográficos, salvo os materiais didáticos que estavam sendo empregados por elas no período de coleta da empiria.

E na terceira etapa, que ainda não finalizamos, começamos a organizar e a classificar os materiais, para interpretá-los. O que apontamos, neste texto, são alguns dados que nos suleiam até o momento e nos levam para um caminho interpretativo. Dessa forma, estamos fazendo uso da análise de conteúdo para os questionários (BARDIN, 2011) e da análise documental (LUDKE; ANDRÉ, 1986), para os materiais didáticos.

Quanto a alguns dados sobre as professoras, o tempo de atuação no magistério varia de 2 a 32 anos, e apenas uma delas não havia finalizado a graduação. Sete das professoras parceiras trabalham 40 horas semanais e uma trabalha 60 horas semanais (entre rede municipal, rede estadual e rede privada de ensino), e parece-nos que esse elemento é de suma importância, pois indica o quanto estas profissionais, além

de uma carga semanal de trabalho elevado, precisam articular com as demandas da sala de aula e as necessidades de seus alunos, além de não disporem de materiais didáticos voltados ao estudo da cidade nos anos iniciais. Sete de nossas investigadas afirmaram quando foram questionadas sobre materiais distribuídos pela(s) Secretaria(s): “[...] temos somente o ônibus do patrimônio histórico com 20 lugares, difícil de conseguir vaga na agenda e poucos lugares.” (Professora Electra – Escola Saturno). A informação correspondente a 87,5% do grupo é um indicativo que ratifica dificuldades quanto aos subsídios disponibilizados para a exploração da cidade no ensino de crianças nos Anos Iniciais.

Destacamos algumas questões para explorarmos, um pouco, sobre a/s cidade/s apresentada/s à/s criança/s nos anos iniciais, tomando como recorte as seis escolas.

Ao serem questionadas sobre “Quais conteúdos geralmente constam no programa e/ou são trabalhados?” as professoras parceiras, em maioria, responderam que é a “cidade histórica” e a “cidade turística”, bem como “Fundação de Rio Grande, aspectos físicos, econômicos e geográficos, símbolos e pontos turísticos.” (Professoras Adhara, Mayara e Polaris – Escola Mercúrio) e também “Pontos turísticos, mapa da cidade, limites, fundação.” (Professora Jih – Escola Júpiter).

E quando perguntamos “O que é importante saber/ensinar sobre a cidade?” algumas respostas são apresentadas como segue na tabela 1.

Tabela 1 – O que é importante saber sobre a Cidade

Escola Mercúrio	“Desde a fundação, fator econômico, a valorização das belezas e riquezas da cidade.”
Escola Vênus	“Acho importante a parte histórica, já que a colonização começou por aqui.”
Escola Marte	“História e Cultura.”

Escola Júpiter	“É importante que nossos alunos deficientes visuais vivenciem, através de passeios a pontos turísticos, museus, praças a necessidade de valorização e conhecimento de nossa cidade.”
Escola Saturno	“Acredito ser de suma importância valorizar o patrimônio material e imaterial de um lugar, não faz sentido falar de uma praça apenas contando datas de fundação e objetivo da construção quando tu contas os dados da praça e a tua vivência dali, aquele lugar se materializa para as crianças e começa a fazer sentido. Além disso, é preciso gostar do espaço que se vive e não apenas conhecê-lo. Antes de relatar a história e construir nossa percepção sobre aquele lugar.”
Escola Netuno	“Tudo o que se refere à cidade do Rio Grande considero importante ensinar e saber.”

Fonte: Elaborado por Emanuele Lopes (2016)

Observamos conteúdos generalizantes e abstrações, e o vocábulo “crianças” é mencionado em apenas uma das afirmativas. Em se tratando de crianças do 4º ano do Ensino Fundamental, precisaremos analisar também as atividades realizadas, pois sabemos que a significação da cidade passa por incluí-las como cidadãs ativas na construção de noções de espaço, tempo e relações sociais da/na cidade.

Outro ponto que elencamos foi observarmos os questionários em contrapartida aos materiais didáticos utilizados, pois ao indagarmos “As crianças contribuem com fontes e informações sobre a cidade? De que maneira?”, todas foram unânimes ao responderem que sim, mas quando nos deparamos com os materiais didáticos por elas fornecidos, desde aqueles que são de autoria de outros professores como aqueles produzidos por elas próprias, pouco se viu da cooperação das crianças ou dos seus lugares e das suas relações sociais, seja o bairro, percursos, vivências, histórias de vida etc. Não foi percebida nos materiais de sala de aula a cidade vivida pelos pequenos. A

cidade *imposta* pela história e pela geografia oficial, construída sem a presença das crianças, sobrepõe-se a cidade vivida e aos espaços por elas “praticados” (CERTEAU, 1998). Muitas vezes as narrativas das crianças não são consideradas como parte da cidade, por não retratarem a “história oficial” ou por desafiarem a “história única”, o que causa certo estranhamento e distanciamento entre o contado em sala de aula e o que é vivido na cidade. Segundo a professora Electra, da Escola Saturno, “[...] é preciso gostar do espaço que se vive e não apenas conhecê-lo. Antes de relatar a história e construir nossa percepção sobre aquele lugar”. Para a professora, é preciso valorizar a cidade tornando-a significativa, e fazer uma relação entre espaço (como conceito geral) e lugar (como conceito particular).

A partir de algumas de nossas interrogações: “As crianças aparecem como sujeitos de suas geografias e histórias? Seus lugares vivenciais são considerados como parte da cidade?” É de suma importância explicitarmos, resumidamente, sobre as infâncias e geografias. Lopes e Vasconcellos (2006, p. 119), por exemplo, apontam que “as interações que se estabelecem entre sujeitos e lugares não são uma mera relação física, mas uma relação carregada de sentido e mediada pelos demais sujeitos que o ocupam”. Nesse sentido as crianças são cidadãs no hoje, produzem e conferem significados aos espaços junto com os demais cidadãos no cotidiano das cidades. Assim, acreditamos que o estudo da geografia da infância tende a contribuir para compreender sobre a cidade experimentada pelas crianças, posto que

[...] o espaço lentamente se transforma em lugar, pois “o significado de espaço frequentemente se funde com o lugar” (TUAN, 1980), porém são dimensões diferenciadas. ‘Espaço’ é mais abstrato que ‘lugar’. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e dotamos de valor (TUAN apud LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p. 121).

A geografia da infância e da criança em diferentes contextos, espaços e tempos, tenta identificar como as crianças se apropriam dessas conjunturas, visto que o primeiro lugar que a criança vai ter é o ventre da mãe e depois acompanha o dos pais e dos mais próximos, mas conforme ela vai crescendo sua noção de/do espaço vai ampliando e com ela a apropriação de lugar também, logo o lugar vai ser sua representação, do lar, do social, do sentimental, do mundo. Considerando as discussões acerca do lugar das crianças, especificamente, da/na cidade do Rio Grande, ainda estamos na observação e na construção interpretativa dessa investigação, nosso olhar está centrado, no entanto, sobre nossos questionamentos e tudo o que nos foi compartilhado por nossas professoras parceiras. Apontamos alguns aspectos, aqui mencionados, e que fazem parte das escolas e das salas de aula no ensino da cidade aos anos iniciais, no recorte do grupo investigado.

QUE CIDADE É APRESENTADA ÀS CRIANÇAS? BREVE E PRELIMINAR SÍNTESE

Em primeiro lugar, explicitamos que nossa investigação não incorpora juízos de valor a respeito da qualidade do trabalho realizado pelas colegas professoras parceiras a quem estimamos e respeitamos profundamente. E, em segundo lugar, desejamos assumir responsabilidades formativas, pois somos uma instituição formadora de professores e entendemos que construtos e epistemologias são forjados na Universidade, embora os condicionantes relativos ao tempo e ao espaço que esses processos implicam na vida de licenciandos e licenciandas que ficam conosco em torno de quatro 4 anos. Observamos a força de representações e conhecimentos construídos anteriormente da chegada à Universidade, muitos em espaços informais e relacionais e, mesmo inseridos na Academia isso não quer dizer abandono a essas construções ou que as que venham a prevalecer estejam relacionadas ao tempo de vida universitária.

Isso, entretanto, não nos exime de oportunizar o máximo de experiências e de vivências com praticantes da cidade, de forma a alargar as concepções sobre modos de ensinar e de aprender ou, mais importante ainda, os modos de educar.

Nessa direção, o grupo Rede de Cultura, Estética e Formação na/da Cidade – RECIDADE entende como fundamental a dimensão da estética na formação, aquela capaz de gerar a dúvida sobre a forma e o conteúdo como são apresentados aos nossos olhos e demais órgãos de sentidos a existência humana e a organização da sociedade, nesse caso na cidade. Desembaraçar os fios tramados e enredados por toda uma lógica excludora na qual o conhecimento foi cooptado para justificar a produção da desigualdade. Aliás, já não somos mais “apenas” desiguais, o conceito parece insuficiente; abismos se abriram entre nós, ou como explicar o fato de que no Brasil as seis pessoas mais ricas possuam mais do que os cem milhões mais pobres? Senão vejamos os dados: “Os números são muito fortes: 80% das pessoas negras ganham até dois salários mínimos, e estamos falando de 50% da população brasileira” (GUIMARÃES, 2017, p. 5). Essa naturalização produzida por séculos de mecanismos de controle e de dominação nos distraíram, atomizaram nossos sentidos e/ou atrofiaram parte de nossa capacidade de *reparar*, como bem asseverou o escritor José Saramago na obra *Ensaio sobre a Cegueira* (SARAMAGO, 2008). Isto quer dizer que nossos olhos veem, mas é preciso mais para reparar, para estranhar e para desconstruir *paisagens*, desejos e perspectivas plantadas artificialmente em nossa subjetividade. Ver o invisível ou, ainda, na análise brasileira do geógrafo Milton Santos (TENDLER, 2005), ver o que ainda não existe, mas (potencialmente) já está lá. A estética da qual falamos está relacionada à existenciar-se, sentir, problematizar e agir com o outro. Negar o outro corresponde a negar a nós mesmos, daí, talvez, parte da crise que vivemos, pois, a imagem que vemos refletida no espelho

não é a nossa; está “distorcida” (QUIJANO, 2009). Formação, então, está associada a princípios de responsabilidade, de cooperação e de sensibilidade, sem as quais sua dimensão humana fica aquinhoada e/ou impedida de manifestar-se.

Portanto, ao associar as dimensões da cidade discutidas na primeira parte deste texto, considerar seu caráter segregador e funcional, segundo a perspectiva da organização do espaço capitalista, mas, também, as brechas constituídas pelas suas contradições e as inúmeras cidades que (sobre)vivem na cidade oficial, imobilizada pelo peso da história única, das gestões comprometidas com pequenos segmentos e na invisibilidade de crianças e jovens que cotidianamente circulam e constroem espaços e tempos peculiares – os “praticantes” (CERTEAU, 1998), ratificamos o distanciamento ainda presente entre intencionalidades e gestos. A ênfase em uma cidade turística identificada nesta investigação, desde muito está presente no ensino na escola. Os símbolos icônicos de uma elite que há muito governa nossas cidades, continuam a vigorar nos programas para crianças que, é possível, nem venham a dar com eles em seus percursos citadinos (e se os virem, não os reparem). O fato, por exemplo, de uma criança morar no Balneário Cassino (um dos espaços turísticos da cidade) não significa que elas usufruam do mesmo. Há pouco tempo, uma professora de uma escola localizada no Balneário contou-nos que muitos dos pequenos sequer conhecem o mar; moram longe da praia, não dispõem de dinheiro para transporte etc.

Vislumbramos nos depoimentos de professoras dos Anos Iniciais o reconhecimento de que o ensino da cidade é importante, que tudo que lhe cabe é relevante. Interpretamos assim: o lugar é o espaço onde a vida é significada, portanto deve ser-lhe assegurado protagonismo na sala de aula, possibilitar que crianças se identifiquem com suas geografias e histórias, com práticas dos seus e das suas pessoas de convívio próximo. Por exemplo, as imagens das pinturas aqui

destacadas representam locais históricos do centro do Rio Grande (antiga Estação Ferroviária e Docas do Mercado Público). Espaços por onde circularam e circulam muitas pessoas diariamente, por se tratarem de espaços públicos, mas qual a identificação possível com esses prédios (provavelmente considerados como coisas muito velhas pelas crianças) sem que consigam vislumbrar em que momento os seus e as suas fizeram ou fazem parte? Que operários os construíram? Sabemos seus nomes? E quem os pintou? Alguém conhece alguma pessoa que tenha feito uma viagem de trem? Por que a Estação foi desativada? O que sabemos da economia impulsionada pelo Mercado Público? Que singularidades contêm? Quem pesca? Quem vende o peixe? Quem o cozinha?, etc.

A outra ênfase observada nos materiais é de natureza historiográfica, e igualmente repete o conjeturado por outras gerações, e continuamos a preencher nosso cérebro e provavelmente cadernos com nomes de “vultos” importantes, lemos seus nomes em placas de ruas e os identificamos em monumentos estáticos em praças públicas, mas as lutas de nossos antepassados pela credibilidade de suas causas e legitimidade de seus modos de vida ainda são desconhecidas pela maioria de nós. E falamos de todos nós, mesmo! Nesse sentido, pensamos ser relevante destacar o tipo de materiais didáticos disponíveis para as professoras trabalharem. Os relatos das docentes sobre a inexistência de artefatos e materiais adequados ao ensino da cidade nos anos iniciais e o exemplo dado pela imagem aqui reproduzida (*Jornal Agora*, edição comemorativa dos 250 anos, 1987) e o texto nele contido, nos conduz a pensar numa história estereotipada e idealizada, cuja cidade foi construída por homens abstratos, conforme deixa entrever o trecho no jornal: “um homem que teceu seu destino nas malhas de um progresso cada vez mais crescente” (*Jornal Agora*, edição comemorativa dos 250 anos, 1987). A julgar pelas reflexões realizadas sobre a cidade do Rio Grande e sua inserção na economia globalizada, trata-se de uma

cidade ilusória que não se enquadra na vida de mulheres, homens, crianças, jovens, velhos que labutam e inventam seus viveres, bem como as suas cidades. O folheto, entretanto, é um indício das dificuldades das professoras encontrarem fontes que possam inspirar o trabalho com as crianças. Há invisibilidades sobre outras narrativas que não sejam as vinculadas e evidenciadas pela história oficial e, nesse sentido, recaem sobre nós acadêmicos enormes responsabilidades em que pese os estudos desenvolvidos que desnudam outras cidades, outras gentes e outras relações sociais para muito além dessa cidade idealizada.

Ficamos com o desafio de aprofundar os achados desta investigação, discuti-los com as professoras que têm o compromisso de *apresentar* a cidade às crianças e, sobretudo, auxiliá-las a tornar visível as infâncias que vivenciam as salas de aula nas escolas e a produção de seus espaços e tempos citadinos no/do Rio Grande.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CALVINO, Ítalo. **As Cidades Invisíveis**. São Paulo: Folha de São Paulo, 2003.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (Vol. 1).
- CHAIGAR, Vânia Alves Martins. Aprendizagens e Itinerários Juvenis: cidade e cidadania sob o véu de narrativas e memórias. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia Alves Martins (Orgs.). **Educação Geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes**. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 295-318.
- ENCONTRO com Milton Santos: o mundo global visto do lado de cá. Produção de Sílvia Tendler, Brasil, 2005 (Documentário).
- FISCARELI, Rosilene Batista de Oliveira. **Material Didático: discursos e saberes**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GUIMARÃES, Luiz. Seis bilionários possuem a mesma riqueza do que 100 milhões de brasileiros. **Jornal do Comércio**. Economia, 26 set. 2017.
- HILL, Manuela Magalhães; HILL, Andrew. **Investigação por Questionário**. Lisboa: Edições Sílabo, 2005.
- IASI, Mauro Luis. A Rebelião, A Cidade e a Consciência. In: MARICATO, Ermínia (Org.). **Cidades Rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil**. São Paulo: Boitempo; Carta Maior, 2013, p. 41-46.
- LOPES, Jader Janer; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da Infância: territorialidades infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p.103-127, jan./jun. 2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Grupo Editorial Nacional, 1986.

MACHADO, Carlos R. S.; SANTOS, Caio Floriano dos. Extremo Sul do Brasil: uma grande “zona de sacrifício” ou “paraíso de poluição”. In: MACHADO, Carlos R. S.; FLORIANO, Caio Floriano dos Santos (Orgs.). **Conflitos ambientais e urbanos**: debates, lutas e desafios. Porto Alegre: Evangraf, 2013, p. 181-204.

MARICATO, Ermínia. É a Questão Urbana, Estúpido! In: MARICATO, Ermínia (Org.). **Cidades rebeldes**: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo; Carta Maior, 2013, p. 19-26.

MARX, Karl. **A miséria da filosofia**. São Paulo: Ícone, 2004.

MIÉVILLE, China. **A Cidade & A Cidade**. São Paulo: Boitempo, 2014.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura Sousa; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina; CES, 2009, p. 73-116.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

IMAGENS QUE ENSINAM: TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADE QUILOMBOLA

Edimara Gonçalves Soares¹
Kalina Salaib Springer²

INTRODUÇÃO

Pesquisas na área de ensino da Geografia tematizam a utilização de imagens e fotografias no ensino. Entretanto, é novo o desafio de olhar com lentes geográficas para lugares e paisagens que não compõem o espaço geográfico hegemônico da Geografia do Brasil. Nesta perspectiva, abordaremos neste texto especificamente a questão quilombola. Raramente encontramos nos materiais pedagógicos paisagens alusivas ao modo de vida contemporâneo das Comunidades Remanescentes de Quilombos existentes de sul a norte do Brasil.

Estas comunidades tiveram e ainda têm papel importante na constituição e formação do território e da sociedade brasileira. No entanto, ainda são frequentemente alvo do preconceito, do estereótipo e discriminação racial. Assim, tem-se o desafio de pensar e construir metodologias de ensino diferenciadas, que possibilitem outras maneiras de perceber e interpretar as especificidades históricas, culturais e sociais dos Quilombos e dos quilombolas.

Do ponto de vista conceitual utilizaremos os conceitos de território e territorialidade. Permeado por lutas, resistências e resiliên-

1 Quilombola, Professora, Mestre e Doutora em Educação. Técnica Pedagógica da Coordenação de Educação das Relações Étnico-Raciais e Quilombola / Departamento da Diversidade/SUED / SEED/ PR. <edimarasoares@yahoo.com.br>.

2 Mestre e Doutora em Geografia. Professora no Departamento de Metodologia de Ensino / UFSC. <kalina.springer@ufsc.br>.

cias, o território quilombola é a base para manutenção do trabalho e da sustentabilidade quilombola. Na perspectiva quilombola, terra e território se articulam, e a concretude de sua cidadania é impossível sem a dimensão territorial. E assim compreendidos, não podem ser entendidos sem a dimensão espacial geográfica.

A territorialidade, conceito fundamentalmente geográfico, está diretamente vinculado ao modo como vivem os quilombolas e fazem o uso do território. Essas múltiplas territorialidades evidenciam singularidades culturais próprias e vinculam-se à memória, às tradições, artefatos históricos, à religiosidade, às relações com a terra, enfim, aos múltiplos símbolos que evidenciam resistências e protagonismos históricos e diários.

Já do ponto de vista didático metodológico, os territórios e suas territorialidades serão apresentados e representados por imagens que caracterizam o cotidiano quilombola. As imagens nos interpelem constantemente. Funcionam como formas de linguagem para comunicar/informar o que acontece no mundo, ou ao nosso redor, mostram o que somos ou como deveríamos ser, produzem e validam discursos sobre determinados modos de ser, estar e viver no mundo. Assim, acreditamos que, estas imagens instiguem a curiosidade dos estudantes, quebrem preconceitos e facilitem a compreensão das relações e a criação de saberes geográficos.

COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBO: A MULTIDIMENSIONALIDADE DO VIVIDO

É recente a definição de Quilombo, diferente daquela perspectiva registrada pelas lentes do colonialismo. Segundo Almeida (2002, p. 47) a primeira definição do termo foi produzida pela Coroa Portuguesa, e considerou Quilombo como “[...] toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”.

Compreendidos como um grupo desordeiro, que ameaçava a estabilidade da organização social vigente, essa definição legal que atravessou todo Brasil Colônia e Brasil Império se baseava na submissão, exploração humana e trabalho compulsório.

Com a abolição da escravidão, em 1888, o termo “quilombo” desapareceu da legislação brasileira, como se deixassem de existir. Contudo, compartilhamos com Arruti (1998, p. 16) que o Quilombo não acaba com a Abolição da escravidão:

Eles parecem ter continuado existindo de formas mutantes, permanentemente adaptados aos novos contextos legais e regionais, sustentados em laços comunais ou compromissos precários com aqueles que eram os próprios expropriadores. [...] um número crescente de comunidades negras rurais começa a recuperar uma memória até então recalçada, revelando laços históricos com grupos de escravos.

Em 1988 o termo quilombo, reaparece no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal, que diz: “[...] aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. Face a este novo contexto legal e à necessidade de se romper com uma definição, entendida como opressora e que também considerasse as distintas maneiras de organização e formação das comunidades quilombolas, tem-se, a partir de 1994, a definição contemporânea de Quilombo:

Quilombo tem novos significados na literatura especializada, [...]. Ainda que tenha conteúdo histórico, **vem sendo ressemantizado para designar a situação presente dos segmentos negros [quilombolas] em regiões e contextos do Brasil**. Quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de população estritamente homogênea. Nem sempre foram constituídos a partir de movimentos

insurrecionais ou rebelados. Sobretudo, **consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e na reprodução de modos de vida característicos e na consolidação de território próprio**. A identidade desses grupos não se define por tamanho nem número de membros, mas por **experiência vivida e versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade como grupo**. Constituem grupos étnicos conceituados pela antropologia como tipo organizacional que confere pertencimento por normas e meios da afiliação ou exclusão (O'DWYER, 1995, p. 1, grifo nosso).

Este novo entendimento a respeito do termo “quilombo” traz a geografia para o debate. Os conceitos geográficos de território e territorialidade tornam-se balizares para a compreensão destas comunidades, das formas atuais de existências e vivências das relações entre si e com a terra.

Na Geografia, o território é conceito chave para se entender o espaço geográfico e as relações nele presentes. Para Haesbaert e Limonad (2007) o território é uma construção histórica e, portanto, social, a partir das relações de poder que podem manifestar-se de forma concreta e ou simbólica. Nesta perspectiva, o território não está desvinculado de sua origem epistemológica – a posse de terra – mas passa a ser concebido e dotado de uma “carga cultural”, isto é, diz respeito tanto ao poder num sentido mais concreto, de dominação, quanto num sentido mais simbólico, de apropriação.

[...] desde sua origem, o território nasce com uma dupla conotação, material e simbólica, pois etimologicamente aparece tão próximo de *terra-territorium* quanto de *terreoterror* (terror, terrorizar), ou seja, tem a ver com dominação (jurídico-política) da terra e com a inspiração do terror, do medo – especialmente para aqueles que, com esta dominação, ficam alijados da terra, ou no “*territorium*” são impedidos de entrar. Ao mesmo tempo, por outro lado, podemos dizer que, para aqueles que têm o privilégio de plenamente usufruí-lo, o território pode inspirar a identificação (positiva) e a efetiva “apropriação” (HAESBAERT, 2007, p. 20).

Segundo Haesbaert (2007, p. 40) na perspectiva simbólico-cultural o território é “[...] o produto da valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido”. E, compreendido pelo valor de uso, pelo vivido, pela subjetividade, reflete a chamada “identificação positiva” com o espaço, adquirindo força com as relações de poder abstratas.

Marcos Aurélio Saquet (2009, p. 81) acrescenta que o território é produto de ações históricas que se concretizam em momentos distintos e sobrepostos, gerando diferentes paisagens, logo, é fruto da dinâmica socioespacial. Sobre essa definição, apresenta importantes reflexões:

[...] no território, há temporalidades e territorialidades, descontinuidades; múltiplas variáveis, determinações e relações recíprocas e unidade. O território, [...] é espaço de vida, objetiva e subjetivamente; significa chão, formas espaciais, relações sociais, natureza exterior ao homem; obras e conteúdos. É produto e condição de ações históricas e multiescalares, com desigualdades, diferenças, ritmos e identidade(s). O território é processual e relacional, (i)material (SAQUET, 2007, p. 73).

Ainda segundo Saquet (2006), o território também significa apropriação do ambiente, entretanto essa apropriação não expressa simplesmente apropriar-se da terra em termos materiais, pois,

[...] a terra é tomada território quando há comunicação, quando é meio e objeto de trabalho, de produção, de trocas, de cooperação. O território é um produto sócio espacial, de relações sociais que são econômicas, políticas e culturais e de ligações, de redes *internas* e *externas* que envolvem a natureza. Por esta via o espaço físico entra nas relações e nas estruturas sociais (SAQUET, 2006, p. 76).

Conforme Claude Raffestin (1993, p. 143), território é uma produção a partir do espaço, sendo resultado de uma ação:

[...] espaço e território não são termos equivalentes [...]. É essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma

ação conduzida por um ator sintomático (ator que realiza um programa) em qualquer nível.

Complementarmente, o território quilombola também pode ser entendido sob a perspectiva identitária defendida por Milton Santos (1999, p. 8, grifo nosso) que:

O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o **chão mais a identidade**. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida.

Partindo destas concepções, compreende-se as Comunidades Remanescentes de Quilombo (CRQs) como sinônimos de protagonismos, resistências negras, preservação de saberes e conhecimentos, ressignificação de memórias e práticas. Desta forma, configuram-se como territórios onde são mantidos e recriados muitos elementos de origem e da história africana.

Essa história, segundo Cunha Junior (2010), é ainda hoje invisível aos olhos da maioria da população brasileira. Contudo, o autor, infere que sua compreensão, a partir da perspectiva negra, é fundamental. Para o autor, o acervo de conhecimentos que possibilitou a empresa de produção colonial portuguesa no Brasil é majoritariamente africano. Para Cunha Junior (2010, p. 10):

Na história do Brasil o acerto tecnológico transmitido pelas populações negras ao país não aparece. [...] as profissões exercidas pelos africanos e afrodescendentes na condição de escravizados ou de livres também não aparecem. A flora e a fauna brasileira apresentam um número enorme de espécimes vindos do continente africano, estes vieram pela sua utilidade e por fazerem parte do acervo civilizatório africano no qual se estruturou a sociedade brasileira. O Brasil colônia e império, em seus aspectos tecnológicos, começa no continente africano e nos conhecimentos trazidos pela mão de obra africana.

A colonização do Brasil tem como peculiaridade que os portugueses desenvolveram agriculturas tropicais e realizaram a exploração de recursos naturais que não eram do conhecimento europeu. O conhecimento africano viabilizou a colonização europeia nos trópicos. [...] os africanos ocuparam muitos dos campos da produção, como fonte de conhecimento da base técnica e tecnológica [...]. As imigrações forçadas de africanos para o trabalho compulsório, no escravismo criminoso, foram realizadas durante um período de mais de 300 anos, tendo variado de regiões, segundo as épocas, e também variados os ciclos de produção no Brasil. Estas variações fizeram com que o Brasil tenha recebido uma imensa diversidade de conhecimentos contidos na mão de obra africana de diferentes condições geográficas. Todos os ciclos de produção do Brasil eram de domínio de conhecimento de diversas regiões africanas (CUNHA JUNIOR, 2010, p. 17).

Essa compreensão da história, a partir da perspectiva do negro, e reconhecimento do “acervo de conhecimentos” por eles trazidos, é possível quando o olhar parte do território e suas territorialidades. A apropriação do espaço pelos quilombolas acontece pelo seu território, que é base de sua história e cultura, sendo condição para sua existência e perpetuação. Nesse sentido, as Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs) se apropriam de espaços (concretos ou abstratos), delimitam território e constroem territorialidades. Estando esta última, diretamente vinculada ao modo como fazem o uso e manejo de seu território.

Para Robert Sack (1986), a territorialidade é fruto de relações econômicas, políticas e culturais, apresentando diferentes formas e imprimindo heterogeneidade espacial, paisagística e cultural. Assim, territorialidade é uma expressão geográfica do exercício do poder em determinado território. Saquet (2006) entende que a territorialidade se define nas relações diárias momentâneas, entre os homens e a natureza orgânica e inorgânica, necessários para a

sobrevivência, é o acontecer de todas as atividades no cotidiano produzindo o território.

Para Raffestin (1993, p. 160) a territorialidade é multidimensional e inerente à vida em sociedade. Conforme o autor a territorialidade assume um valor bem particular, pois reflete o multidimensionamento do “vivido” territorial pelos membros de uma coletividade e pela sociedade em geral.

Segundo Soares (2012), as territorialidades quilombolas se desenvolvem pelos sujeitos nas suas práticas cotidianas, seja, na família, no trabalho, na comunidade, nas lutas sociais, nas manifestações das tradições culturais, na relação de sustentabilidade com a natureza, enfim, no modo de ser e estar no mundo. Elas resultam de dinâmicas singulares que compõem seu universo simbólico e material.

Nesse sentido, conhecê-las é imprescindível não somente para cumprimento legal³, mas também para dar visibilidade e reconhecimento a essa parcela da população importante na formação histórica e cultural brasileira. Essa visibilidade fundamenta-se na valorização e validação das diversas formas de vida presente nas Comunidades Tradicionais Negras, que são constantemente inventadas e reinventadas. Algumas dessas formas de vida são forjadas pela sobrevivência, outras expressam as alegrias, as crenças e a simplicidade da vida. E, neste contexto, permeiam toda a educação geográfica, visto que, construir a ideia de espacialidade na sua dimensão cultural, econômica, ambiental e social é um dos objetivos da disciplina.

A CULTURA VISUAL NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Para Castellar (2005), a aprendizagem da geografia na educação básica envolve objetivos que permeiam o conhecimento do espaço

3 O ensino sobre a África e sobre o negro se tornou obrigatório na rede de ensino a partir da Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que alterou as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo da educação básica a obrigatoriedade da temática ‘história e Cultura Afro-Brasileira.

territorial, a compreensão dos traços característicos que dão a um lugar a sua identidade, a compreensão das semelhanças e diferenças entre os lugares e a compreensão dos domínios que caracterizam o meio físico e a maneira como os lugares foram sendo organizados socialmente. Para a autora:

Esses objetivos estão relacionados com um método de análise do saber geográfico e indicam novas possibilidades de se alterar o currículo da geografia escolar e, conseqüentemente, a forma de se pensar o conhecimento geográfico. Eles vão além dos conteúdos, pois incorporam objetivos procedimentais e atitudinais, contribuindo para ampliar a concepção de currículo existente nas escolas. Todas as tentativas são em direção a renovações que implicam mudanças na postura, na linguagem e nas atividades de aprendizagem necessárias para que o aluno reflita sobre a realidade, a sociedade e a dinâmica do espaço (CASTELLAR, 2005, p. 211-212).

Pensar esses fenômenos geográficos, analisá-los articuladamente e em diferentes escalas, pressupõe um fazer pedagógico numa perspectiva que seja significativa para os alunos. Assim, a educação geográfica pensa pedagogicamente os saberes geográficos, desenvolvendo ações que reestruturem os conteúdos, inovem os procedimentos e estabeleçam com clareza os objetivos de aprendizagem. Essas ações promovem a dialética entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento acadêmico, em um processo no qual os objetivos conjuguem conceitos, esquemas e experiências para garantir uma aprendizagem sólida e significativa.

[...] definimos o ensino de geografia como um conjunto de saberes que não só ocupam os conceitos próprios, mas os contextos sociais nos quais 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).

A ação docente está, portanto, relacionada com os objetivos pedagógicos e educacionais que estabelecemos para desenvolvermos

os conteúdos em sala de aula. Nesta perspectiva, a Educação Geográfica alinha o pensar geográfico (epistemologia/ciência) e o pensar pedagógico (didática/metodologias de ensino) numa postura pedagógica que valoriza conteúdos atitudinais e procedimentais. Para além de conteúdos, conceitos e temas, essa concepção de ensino atua na perspectiva da construção do conhecimento, apresenta como os saberes geográficos contribuem para que ele entenda o seu papel na sociedade: o de cidadão.

[...] a Geografia, entendida como uma ciência social, que estuda o espaço construído pelo homem, a partir das relações que estes mantêm entre si e com a natureza, quer dizer, as questões da sociedade, com uma „visão espacial”, é por excelência uma disciplina formativa, capaz de instrumentalizar o aluno para que exerça de fato a sua cidadania. [...] Um cidadão que reconheça o mundo em que vive, que se compreenda como indivíduo social capaz de construir a sua história, a sua sociedade, o seu espaço, e que consiga ter os mecanismos e os instrumentos para tanto (CALLAI, 2001, p. 134).

Nessa direção, é preciso reestruturar o saber-fazer em sala de aula, buscando integrar os saberes geográficos com os saberes pedagógicos, desenvolvendo metodologias de ensino que reestruturem os conteúdos e que tenham com clareza os objetivos do ensino de tal disciplina. Partindo deste pressuposto, a prática pedagógica da leitura, interpretação e análise de imagens fotográficas incorporadas ao ensino, promove o acesso visual a conhecimentos e informações, valores e culturas distantes das nossas ou mesmo próximas. Conforme Hernández (2007) vivemos numa cultura visual, em que comunicar com gráficos, imagens e símbolos é tão importante como comunicar-se com as palavras.

Como fonte histórica não verbal, a fotografia possui mensagens imagéticas e contém múltiplos significados. Para Silva (2009) não é meramente ilustrativa, posto que revela conteúdos e nos coloca ‘dentro’ do texto. Portanto, não é um assessorio à linguagem verbal/escrita, mas, uma fonte visual que expressa cenas históricas e cenas

da dinâmica do cotidiano vivido em determinados espaços sócio-históricos. Para Kossoy (1989, p. 20):

As fotos não são meras ilustrações ao texto. As fontes fotográficas são uma possibilidade de investigação e descoberta que promete frutos na medida em que se tenta sistematizar suas informações, estabelecer metodologias adequadas de pesquisa e análise para a decifração de seus conteúdos e, por consequência da realidade que os originou.

Segundo Berger (1999), a percepção de qualquer imagem é afetada pelo que sabemos ou pelo que acreditamos. Com isso, pode-se entender que toda imagem incorpora uma forma de ver o mundo. Por outro lado, na concepção de Cavedon (2005), uma mesma fotografia pode ser interpretada de diferentes maneiras pela mesma pessoa.

Manini (2002) destaca que, com imagem fotográfica, concepções preconceituosas tendem a serem externalizadas, pois, as imagens fazem emergir múltiplas interpretações da nossa tela mental, que são conectadas com a imagem real. Esse processo mental dá vazão há várias imagens existentes somente no nosso imaginário.

Nesse sentido, o uso de imagens fotográficas no ensino requer conhecimentos prévios sobre os temas e conteúdos que podem ser trabalhados, bem como, informações que permitem produzir conhecimentos e saberes acerca do que está sendo observado. Sobre isso, Leite (1983, p. 158), infere que é necessário:

[...] passar por trás dos cenários para compreender as imagens visuais, é necessário um conhecimento prévio e direto da realidade que a imagem representa, simboliza ou indica para não se ficar desorientado com seus elementos constitutivos. A leitura da mensagem visual depende simultaneamente de uma concepção global e de uma análise de pormenores.

Sobre a análise da imagem fotográfica, Manini (2002) destaca que deve aparecer informações contidas na fotografia, e que os dados podem ser ratificados através de outras fontes, como artigos,

livros, enfim, documentos escritos ou iconográficos, entretanto, a primeira informação deve partir da imagem que se analisa.

Para Cumming (1996), olhar uma fotografia é como partir para uma viagem com muitas possibilidades pedagógicas, incluindo o entusiasmo de compartilhar a visão de outra época ou lugar. Assim, quanto melhor a preparação para essa viagem mais gratificante será a expedição: quanto mais informações prévias sobre o tema mais enriquecedora e agregadora será a prática pedagógica.

Dessa forma, é necessário que a ação docente oriente o olhar dos estudantes na percepção de fatos, arranjos e significados que poderiam passar despercebidos. Compartilha-se com Turazzi (2005, p. 3) o entendimento de que “[...] aprender a observar e a interpretar uma imagem fotográfica é, também, aprender a ler nas entrelinhas”.

Já Bourdieu (2006) enfatiza que a fotografia produzida nas práticas cotidianas pode ser tomada como elemento de análise das relações e fenômenos sociais (assim como a observação de seus usos sociais), sobretudo para a compreensão das estruturas sociais dos grupos envolvidos. É nessa direção que apresentaremos imagens que refletem as múltiplas territorialidades quilombolas. Entendemos que o uso das fotografias como recursos didáticos possibilita entrelaçar os conteúdos curriculares com a história, cultura, organização territorial e o cotidiano das Comunidades Remanescentes de Quilombos, transformando-os em saberes geográficos.

OLHARES GEOGRÁFICOS: O TERRITÓRIO QUILOMBOLA NA PERSPECTIVA ESCOLAR

As fotografias apresentadas a seguir constituem-se em representações de pequenas frações do território e das territorialidades de comunidades quilombolas⁴. O olhar materializado nas imagens

4 As imagens representam uma parcela da diversidade e complexidade cultural das Comunidades Remanescentes de Quilombo: João Surá, Águas Mornas, Paiol de Telha, Palmital dos Pretos, São João, Bairro dos Roque, Tobias Ferreira.

é capaz de captar a inventividade de seu cotidiano, percebendo modos de viver, trabalhar, práticas cotidianas de produção e (re) produção de universos que são subjetivos, mas se materializam no espaço. Universos que dialogam com a concretude das vivências e das resistências destas comunidades.

O Tipiti é uma peça originalmente indígena, adaptada pela dinâmica produtiva da Comunidade Remanescentes de Quilombos. Feita de taquara, é usada nos engenhos de farinha para prensar a massa da mandioca ralada, visando a retirada do excesso de umidade. Só depois é que essa massa vai ao forno. Nas figuras 1, 2, 3 e 4 o artesão quilombola, demonstra como o tipiti é produzido.

Figuras 1, 2, 3 e 4 - Confecção do Tipiti



Fonte: Grupo de Trabalho Clóvis Moura do Governo do Paraná (2005-2010). Acervo sob a responsabilidade da professora Clemilda Santiago Neto (SEED/PR).

As figuras 5, 6, 7 e 8 apresentam uma das formas de produção da farinha de mandioca nas Comunidades de Remanescentes de Quilombos. A casa de farinha é o local onde se transforma a mandioca em farinha, ingrediente usado na fabricação de vários alimentos, entre os quais o *beiju*. Tombada como patrimônio cultural da comunidade, a casa de farinha é um dos elementos que territorializa os espaços quilombolas.

Figuras 5, 6, 7 e 8 - Produção da farinha de mandioca



Fonte: Grupo de Trabalho Clóvis Moura do Governo do Paraná (2005-2010). Acervo sob a responsabilidade da professora Clemilda Santiago Neto (SEED/PR).

O processo de produção da farinha de mandioca começa no plantio das mesmas. Depois da colheita da raiz (tubérculo), a mandioca é levada direto da roça para a casa de farinha, onde é descas-

cada e colocada na água para amolecer e fermentar ou pubar. Em seguida, é levada ao ralador. A mandioca ralada vai caindo em um cocho, sendo depois prensada no tipiti (tipi = espremer para retirar um líquido venenoso chamado manipueira (ácido anídrico). Depois de peneirada e torrada, a farinha está pronta para o consumo.

No período colonial, a farinha de mandioca era usada para a alimentação dos escravizados nas fazendas e engenhos, além de servir também como suprimento de viagem para os portugueses (farnel de viajantes).



Figuras 9 e 10 - Produção do Cuscuz de arroz

Fonte: Grupo de Trabalho Clóvis Moura do Governo do Paraná (2005-2010). Acervo sob a responsabilidade da professora Clemilda Santiago Neto (SEED/PR).

O cuscuz de arroz (figuras 9 e 10) é uma comida típica da culinária da Comunidade de Remanescentes de Quilombos. Feito pelas mãos das mulheres quilombolas, o cuscuz consiste na trituração do arroz integral caipira, feita no pilão de mão, acrescentando-se outros ingredientes como amendoim e cozido na cuscuzeira de barro ou de metal ao vapor.

No que tange à produção de alimentos (figuras 11, 12, 13 e 14), as comunidades, em sua maioria, praticam a agricultura de subsistência, plantando e colhendo diversos gêneros alimentícios. As

roças, são de propriedade familiar, mas, tod@s auxiliam no cuidado dos roçados: parentes, compadres e comadres. Produzem batata-doce, abobrinha, chuchu, couve, rúcula, cebola, salsa, beterraba, cenoura, tomate, pepino, rabanete, alho, entre outros. Característica marcante nesta produção, está a preocupação com o ambiente e com o próprio ser humano, mantendo práticas agrícolas de reduzido impacto ambiental e sem a utilização de agrotóxicos.



Figuras 11, 12, 13 e 14 - Produção de Alimentos

Fonte: Grupo de Trabalho Clóvis Moura do Governo do Paraná (2005-2010). Acervo sob a responsabilidade da professora Clemilda Santiago Neto (SEED/PR).

O café é produto que compõe não somente a história econômica do Brasil, mas, em especial, a história de vida de gerações de negr@s. Ainda hoje, o cultivo do café, está presente em algumas comunidades quilombolas, e representa a manutenção de hábitos tradicionais. Outro alimento muito cultivado é o feijão, em suas diversas variedades: feijão mulatinho, roxinho mineiro, preto, rosinha, mãezinha, carioquinha, entre outros. O plantio ocorre duas vezes ao ano, próximo aos meses de março e agosto, colhendo-se cerca de três meses depois. O feijão é colocado para secar ao sol, para então ser guardado.

O arroz é produzido principalmente pelas comunidades próximas aos cursos d'água, e presente diariamente nas refeições. Cultivam-se tipos variados como: agulhinha, pé-de-corvo e governinho, sendo este último o de maior rentabilidade. Entretanto, como é piloado (descascado no pilão), dizem que é mais “duro para socar”. Utilizam uma técnica própria para que os passarinhos não comam as sementes: passam no piche. Seu plantio acontece entre setembro e dezembro, sendo colhido após 5 meses.

As figuras 15 e 16 apresentam a produção de seda pela comunidade quilombola de Água Morna (PR). O bicho-da-seda, cuja espécie é denominada de *Bombyx mori*, produz um casulo do qual se extrai os fios para formar um tecido de toque suave, mundialmente reconhecido. O ciclo de desenvolvimento do bicho-da-seda vai da eclosão do ovo até a transformação da lagarta em mariposa. O período em que vive como a lagarta é dividido em cinco fases ou idades, durante as quais é sempre alimentada com folhas da amoreira (*Morus spp.*).

Quando atinge tamanho que varia de sete a oito centímetros, e não come mais, o bicho-da-seda deve ser transferido para o “bosque”, um suporte para o inseto tecer o fio. Num movimento constante da cabeça, a lagarta produz um casulo em volta de si, a partir de um fio contínuo de cerca de 1,2 metro. No interior de um galpão, chamado de sirgaria, o manejo do inseto é feito sobre esteiras, que também são conhecidas como camas de criação.

Figuras 15 e 16 - Ciclo de desenvolvimento do bicho-da-seda



Fonte: Grupo de Trabalho Clóvis Moura do Governo do Paraná (2005-2010). Acervo sob a responsabilidade da professora Clemilda Santiago Neto (SEED/PR).

O local deve ser limpo, livre de contaminação e com boa circulação de ar. Além disso, é preciso controlar a temperatura e a umidade relativa do ar do ambiente, mantendo-o em níveis adequados a cada idade do bicho através de abertura de janelas, para assegurar o bom trabalho dos bichinhos operários. Registros indicam que há cerca de 4.600 anos esta espécie de lagarta já era utilizada na produção de tecidos para a confecção de roupas da nobreza do império chinês.

Figuras 17 e 18 - Cotidiano quilombola



Fonte: Grupo de Trabalho Clóvis Moura do Governo do Paraná (2005-2010). Acervo sob a responsabilidade da professora Clemilda Santiago Neto (SEED/PR).

O cotidiano quilombola (figuras 17 e 18) se expressa nas diferentes dinâmicas de divisão do trabalho, invenções e estratégias diárias de jeitos de ser e estar naquele lugar, mantendo vínculos de manutenção e reprodução de suas tradições. As mulheres quilombolas, além das tarefas domésticas, também cuidam dos roçados, duplicando sua jornada de trabalho.

O dia a dia destas comunidades envolve também a criação de animais para a subsistência: porcos, galinhas e gado. O extrativismo, caça e pesca, é realizado com bastante frequência, pois o peixe é a carne mais consumida nas comunidades que margeiam os rios. Os instrumentos utilizados na pesca são rede aberta ou tarrafa (rede fechada em cima), e vara de pesca, feita com taquara e linha de fibra natural, extraída da *palmeira tucum*.

Figuras 19, 20, 21 e 22 - Arquitetura Quilombola



Fonte: Grupo de Trabalho Clóvis Moura do Governo do Paraná (2005-2010). Acervo sob a responsabilidade da professora Clemilda Santiago Neto (SEED/PR).

Com relação à arquitetura das construções, podemos observar o uso de diferentes materiais na construção (figuras 19, 20, 21 e 22). A construção de taipa (barro) e cobertura de capim representa as primeiras construções que marcam a paisagem quilombola. A casa de taipa é uma técnica de construção a base de barro amassado até formar uma espécie de liga, e, logo em seguida, é lançado com as mãos de forma horizontal sobre um traçado de madeira para formar resistentes paredes.

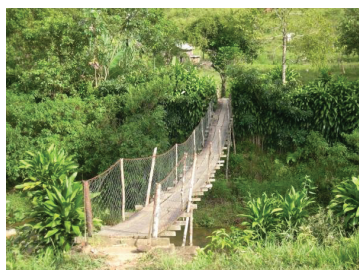
As construções de madeira são mais contemporâneas, e, em algumas, observa-se a conexão do território quilombola com outras culturas e realidades, a antena da *sky* evidencia a concepção de que a paisagem quilombola não é uma parte do mundo fora do mundo, ou seja, não há isolamento absoluto, ainda presente no imaginário social. A disposição das moradias representa o princípio da circularidade, como uma manifestação da vida, que, no entendimento quilombola afro-brasileiro, também é cíclica, com etapas e momentos fechados e/ou abertos com diferentes energias.

As figuras 23, 24, 25 e 26 evidenciam paisagens naturais com a presença humana, destacando-se a relação de equilíbrio mantida pelos grupos que ocupam esse território. A área representada pelas figuras está localizada na fronteira entre Paraná e São Paulo, nas áreas compreendidas pela confluência do rio Ribeira com o rio Pardo e os limites do Parque Estadual das Lauráceas. A configuração geografia da região, com seus vales encaixados e entrecortados por rios sinuosos possibilitou a territorialização dessas comunidades, que outrora, fugiam da opressão desumana do sistema colonial.

Os *negr@s*, presentes há mais de 200 anos no local, são descendentes de pessoas que foram escravizadas. Em busca de liberdade, estabeleceram vínculos de amizade com os indígenas que moravam na região e ali se fixaram. Construíram suas casas nas margens dos rios como estratégia de sobrevivência, pois, além da água ser um recurso vital, também complementavam a alimentação com peixes.

As vias de acesso à comunidade, bem como a construção de canoas para deslocamento pelos rios, são construídas pelos membros das comunidades, com impacto mínimo sobre o ecossistema.

Figuras 23, 24, 25 e 26 - Conservação da natureza



Fonte: Grupo de Trabalho Clóvis Moura do Governo do Paraná (2005-2010). Acervo sob a responsabilidade da professora Clemilda Santiago Neto (SEED/PR).

Dialogando permanentemente com suas necessidades diárias, suas formas próprias de produção e trabalho, têm como princípio a garantia de uma sustentabilidade que não viole as identidades locais, que cimente relações entre si e entre a natureza. Rejeitando a excessiva produção de mercadorias e alimentos de consumo e de devastação socioambiental, reafirmam concepções de desenvolvimento contrárias a desenraizamentos de qualquer natureza. Princípios estes também encontrados no conceito de etnodesenvolvimento.

As populações negras e quilombolas, por meio de modos próprios de manusear a terra, revelam, nas imagens, modelos que, no âmbito do vivido, tornam o território um lugar de paradoxos em que a inventividade humana ora desafia a escassez decorrente da falta de direitos humanos, ora aponta para um sentimento gregário, de comunidade, que produz uma economia assentada na reciprocidade, que se efetiva na troca de bens sem a intermediação de dinheiro, com uma intensidade e frequência que não são comuns em outras estruturas sociais exteriores à unidade familiar de moradia.

E assim...

As Comunidades Remanescentes de Quilombos são espaços vivos da história e cultura da população negra brasileira. Estes espaços se mantêm ainda hoje como territórios de resistência, por meio dos vínculos singulares com a terra, pela preservação da memória, pelas formas de produção do trabalho, pela perpetuação do conhecimento no uso e manejo das ervas medicinais, raízes e cascas. Assim, a terra para os quilombolas torna-se território a partir do momento que é compreendida como condição para existência grupal e continuidade de seus valores simbólicos e materiais.

São nestes territórios que as territorialidades quilombolas se apresentam. Como fruto de dinâmicas históricas, culturais e sociais, que compõem o universo simbólico e material, os ritos de trabalho, os ritos ancestrais, os ritos cotidianos e de sobrevivência, os códigos, os hábitos alimentares, os costumes. Nesse sentido, as fotografias das CRQs mostram as histórias de vida das famílias e as transformações e preservações culturais presentes em cada comunidade, intimamente ligado à concepção de território e territorialidade. Esses fatos podem ser visualizados nas imagens que apresentam a arquitetura das casas, a produção de alimentos, a preservação de costumes e modos de vida.

Estas imagens possibilitam movimentar o olhar a partir da realidade e do modo de vida das Comunidades Remanescentes de Quilombos. Elas representam histórias indizíveis, na qual o passado se faz vivo, o presente é vivido e acena projeções para o futuro. Nesse sentido, o retorno ao passado é feito considerando as formas atuais de existências e vivências das comunidades quilombolas. A leitura das imagens das CRQs instiga esse olhar para o passado, porém não dissociado das relações cotidianas, das práticas sociais e das relações com a natureza.

Esse passado mescla-se com a modernidade o tempo todo. A antena *sky* os deixam conectados ao mundo; a conversação da natureza ao seu redor indica uma sabedoria milenar; a produção de alimentos orgânicos os incluem em um círculo restrito de produtores agrícolas.

Neste contexto, as imagens se mostraram como ponto de partida para a produção de conhecimento, contribuindo para desenvolver, no aluno, a capacidade, de pensar, refletir, criticar, criar. Seu uso, no processo de ensino – aprendizagem, possibilitou a verbalização e textualização de contextos, promovendo a apropriação e a produção de saberes geográficos pelos estudantes. Para Callai (2001, p. 134):

[...] a Geografia, entendida como uma ciência social, que estuda o espaço construído pelo homem, a partir das relações que estes mantêm entre si e com a natureza, quer dizer, as questões da sociedade, com uma „visão espacial, é por excelência uma disciplina formativa, capaz de instrumentalizar o aluno para que exerça de fato a sua cidadania. [...] Um cidadão que reconheça o mundo em que vive, que se compreenda como indivíduo social capaz de construir a sua história, a sua sociedade, o seu espaço, e que consiga ter os mecanismos e os instrumentos para tanto.

Os saberes geográficos são construídos a partir informações fidedignas sobre objetos históricos, pessoas e paisagens em realidades diversas. Possibilita-se, assim, a ressignificação de “Quilom-

bo”, pautando-se na memória coletiva, nos marcos civilizatórios, nas práticas culturais, nas tecnologias e formas de produção do trabalho, enfim, nas territorialidades que conformam o patrimônio cultural destas comunidades. A utilização destas imagens no ensino, possibilitam uma análise reflexiva e um debate propositivo, que se distanciou do senso comum, da romantização, do preconceito em relação às formas de conhecimento e ao modo de vida de uma parcela das Comunidades Remanescentes de Quilombo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alfredo Wagner. Os quilombos e as novas etnias. In: O'DWYER, E. (Org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2002.
- ARRUTI, J. M. Comunidades negras rurais: entre a memória e o desejo. **Suplemento Especial de Tempo e Presença**, v. 20, p.15-18, 1998.
- BERGER, J. **Modos de ver**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- BOURDIEU, P. et al. O camponês e a fotografia. **Revista de Sociologia Política**, Curitiba, n. 26, 2006.
- CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Revista Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p. 133-152, jan./jun. 2001.
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005.
- CAVEDON, N. R. Fotoetnografia: a união da fotografia com a etnografia no descortinamento dos não ditos organizacionais. **O&S**, Salvador, v. 12, n. 35, 2005.
- CUMMING, R. **Para entender a Arte**. São Paulo: Ática, 1996.
- CUNHA JUNIOR, Henrique. **Tecnologia africana na formação brasileira**. Rio de Janeiro: Ceap, 2010.
- HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multi-territorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- HAESBAERT, Rogério; LIMONAD, Ester. O território em tempos de Globalização. **Revista etc..., espaço, tempo e crítica**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 39-52, ago. 2007.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- KOSSOY, B. **Fotografia e história**. São Paulo: Ática, 1989.

- LEITE, M. M. **Retratos de família**. São Paulo: Edusp, 1983.
- MANINI, M. P. **Análise documentária de fotografias**: um referencial de leitura de imagens fotográficas para fins documentários. São Paulo: USP, 2002. Tese (Doutorado em Comunicação e Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2002.
- O'DWYER, E. C. (Org.) **Terra de Quilombos**. Rio de Janeiro: Boletim da Associação Brasileira de Antropologia. 1995.
- RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do poder**. França. São Paulo: Ática, 1993.
- SACK, R. D. **Human territoriality**: its teory and history. Cambridge: Cambridge University Press. 1986.
- SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. **Revista GEOgraphia**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, 1999.
- SAQUET, Marcos Aurélio. Campo-Território: considerações teórico-metodológicas. **Campo-Território**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 60-81, fev. 2006.
- _____. Por uma abordagem territorial. In: SPOSITO, Eliseu Savério (Org.) **Território e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- SILVA, Carla Holanda. Território: uma combinação de enfoques – material, simbólico e espaço de ação social. **Revista Geografar**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 98-115, jan./jun. 2009.
- SOARES, Edimara G. **Educação escolar Quilombola**: Quando a diferença é indiferente. Curitiba: UFPR: 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2012.
- TURAZZI, M. I. **História e o ensino da fotografia**. São Paulo: Moderna, 2005. (Projeto Araribá: informes e documentos).

NARRADORES DE PAISAGEM: ENCONTROS OUTROS¹

Jader Janer Moreira Lopes²
Maria Lidia Bueno Fernandes³

Uma ocasião,
meu pai pintou a casa toda
de alaranjado brilhante.
Por muito tempo moramos numa casa,
como ele mesmo dizia,
constantemente amanhecendo.

Adélia Prado
(Do livro **Bagagem**. São Paulo: Siciliano, 1993. p. 36)

INTRODUÇÃO: ENCONTRANDO MACIEIRAS NO CAMINHO

Na cidade de Juiz de Fora, Zona da Mata de Minas Gerais, um grupo de crianças se desloca no entorno de uma escola pública municipal. São meninos e meninas de idades variando entre 5 e 6 anos de idade, acompanhadas de dois professores. Com folhas, lápis e pranchetas nas mãos, observavam, anotavam os elementos da paisagem em volta. No retorno para a sala, a

-
- 1 Texto produzido a partir de pesquisa financiada pela Fundação de Apoio à Pesquisa de Minas Gerais (Fapemig).
 - 2 Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal de Juiz de Fora. Doutor em Educação. Pós-doutor em Desenvolvimento Humano. E-mail: jjaner@pq.cnpq.br
 - 3 Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília. Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo. Pós-doutora pelo programa Linguagem, Subjetividade e Cultura (LSC) da Universidade Federal Fluminense/RJ com a pesquisa: Geografia e infância: cultura e território em diálogo com a Teoria histórico-cultural.

professora solicitou que todas elaborassem desenhos do deslocamento feito.

A escola ocupa todo o quarteirão de um bairro localizado na zona oeste da cidade. O bairro, que se caracteriza por ser formado por uma comunidade bastante antiga, nos últimos anos, vem sofrendo intensamente com a especulação imobiliária, pois se tornou uma das áreas de expansão da cidade. Além disso, tem recebido muitos moradores de outras localidades, devido à verticalização que vem ocorrendo. A escola já existe há algumas décadas, o que faz com que as crianças e seus familiares sejam bastante conhecidos dos docentes e demais funcionários da região.

A foto abaixo é uma imagem da rua principal, onde se situa a escola:



Figura 1 – Rua principal - Escola. Fonte: Google Earth

Com o objetivo de construir um mapa, as crianças confeccionaram diversos desenhos. As imagens a seguir trazem alguns registros:

Figura 2 – Nome da figura



Fonte: Lopes (2017, p. 217)

Uma das coisas que chamou a atenção dos adultos foram as presenças de macieiras nos desenhos. No entorno da escola essa não é uma árvore presente, o que nos levou a perguntar sobre o porquê de crianças que vivem em uma paisagem marcada pelo clima tropical de altitude, com presença de espécies comuns das paisagens climato-botânicas desse local, trazerem, em seus desenhos, essas imagens.

Essa situação, apesar de singular e inusitada, não era vivenciada pela primeira vez por um dos professores presentes naquele espaço mineiro. Em anos anteriores, em uma outra cidade localizada na região metropolitana do Rio de Janeiro, crianças mais velhas haviam repetido a mesma imagem das macieiras em seu bairro, em um local onde, igualmente, elas não existiam na paisagem⁴. Buscaremos refletir sobre essas situações e, para isso,

4 Tratou-se de uma pesquisa feita junto ao Colégio Universitário Geraldo Reis. O

vamos nos aportar em uma área que temos trabalhado nesses anos intitulada Geografia da Infância.

Segundo Lopes (textos diversos), a Geografia da Infância busca compreender e dialogar com o ser e estar das crianças no mundo, tendo como viés de leitura o espaço geográfico e suas expressões, tais como as paisagens, os territórios e os lugares, entre outros, mas é também o desejo de compreender as lógicas e autorias geográficas que as próprias crianças sistematizam em suas atividades criadoras. Reconhece que infância e crianças não são sinônimos, como tem sido comumente utilizado em diversos âmbitos, partindo do princípio de que

a infância se dá num amplo espaço de negociação que implica a produção de culturas de criança, de lugares destinados às crianças pelo mundo adulto e suas instituições e das territorialidades das crianças, resultando desse embate uma configuração a qual chamamos de territorialidades infantis (LOPES; VASCONCELLOS, 2015, p. 39).

Anderson (1995, p. 78) nos lembra que “conceitos estratégicos” sofrem constantes transformações, sendo comum “serem submetidos a inesperadas apreensões e inversões políticas no curso da batalha sobre seu significado.” Como a infância é um desses conceitos, para todos nós, que trabalhamos cotidianamente com crianças pequenas, torna-se essencial nos questionar, constantemente, sobre qual infância (ou infâncias, já que esse é um conceito plural) estamos falando e assumindo. Por isso, reconhecemos uma Geografia das Infâncias, que porta, em seu contexto, também a Geografia das Crianças. Dessa forma,

a Geografia da Infância não se reduz apenas a cartografar o modo de vida das crianças nos diferentes espaços. Essa é uma das exten-

colégio faz parte da Universidade Federal Fluminense e recebe estagiários de diversas licenciaturas, entre elas, a do curso de Geografia. Essa pesquisa foi desenvolvida no quarto ano do Ensino Fundamental e contou com a colaboração do professor Luiz Miguel Pereira, a quem agradecemos a disponibilidade para o trabalho.

sões do trabalho. Por outro lado, quando estamos mexendo com os adultos, com as instituições, estamos no âmbito da Geografia da Infância, porque a principal característica desse recorte é, exatamente, trazer à tona a impossibilidade de falar da infância [e das crianças] sem articulá-la com a questão do espaço, dos lugares e territórios (LOPES; VASCONCELLOS, 2015, p. 40).

Esse encontro entre infâncias, crianças, adultos, instituições e diferenciados elementos da sociedade se torna ainda mais significativo para nós, pois estamos em constante contato com os postulados da teoria histórico-cultural, organizada por Vigotski e seus diversos colaboradores, a qual, constantemente, nos lembra o tempo e o espaço no processo de humanização. Em um de seus manuscritos, ele faz apontamentos pessoais que evidenciam essa condição:

[...] A palavra história (psicologia histórica) para mim significa duas coisas: 1) abordagem dialética geral das coisas – neste sentido qualquer coisa tem sua história, neste sentido Marx: uma ciência – a história (Arquivo, p. X)¹, ciências naturais = história da natureza, história natural; 2) história no próprio sentido, isto é a história do homem. Primeira história = materialismo dialético, a segunda – materialismo histórico. As funções superiores diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas [...] Toda a peculiaridade do psiquismo do homem está em que nele são unidas (síntese) uma e outra história (evolução + história). O mesmo no desenvolvimento infantil (compare as duas linhas) (VIGOTSKI, 2000, p. 23).

Esse texto encontra-se na interface desses elementos aqui expressos e foi encontrando macieiras que rastreamos a sua construção.

DESENVOLVIMENTO: NARRANDO PAISAGENS

Beco da minha terra... Amo tua paisagem triste, ausente e suja. Teu ar sombrio. Tua velha umidade andrajosa. Teu lodo negro, esverdeado, escorregadio. Cora Coralina

Considerando a epígrafe, gostaríamos agora de dizer sobre outra realidade e sobre outras narrativas que permitam a visibilidade de outros contextos. Tendo em vista que os seres humanos são “organismos contadores de histórias” (LAROSSA, 1995, p. 11), narramos aqui outras paisagens e outras histórias. Traremos a narrativa de uma paisagem concebida erroneamente como paisagem do isolamento, como se isso fosse possível, como se não pudessem existir outras lógicas, outras conexões, outras gramáticas, outras histórias e outros contextos.

Dessa forma, apresentamos a Comunidade Vão de Almas, reconhecida como pertencente ao quilombo dos Kalunga⁵, situada no município de Cavalcante/GO, distante cerca de 80 km da sede municipal. Essa comunidade tem como especificidade a manutenção de um modo de vida rural, uma autonomia frente à produção de alimentos, medicamentos e outros itens do uso cotidiano, como sabão e óleos, frente à construção das casas, normalmente em adobe,⁶ entre outras coisas, que tão bem a caracterizam como população tradicional, considerada como as que desenvolveram seus sistemas de vida longe dos núcleos dinâmicos da economia nacional e que “adotaram o modelo da cultura rústica, refugiando-se nos espaços menos povoados, onde a terra e os recursos naturais ainda eram abundantes, possibilitando sua sobrevivência e a reprodução desse modelo sociocultural de ocupação do espaço e exploração dos recursos naturais” (DIEGUES, 2000, p. 31). Nesse contexto, como a paisagem apresenta uma característica marcante, que assume a dimensão da relação humana com o mundo, é preciso falar das marcas dessa forma de vida na paisagem.

5 A Lei nº 11.409, sancionada pelo Governo de Estado de Goiás, em 21 de janeiro de 1991, reconhece as terras quilombolas como “patrimônio cultural e sítio de valor histórico” (BAIOCCHI, 1990).

6 Blocos de barro cru que secam ao sol, muito utilizados na região para a construção das casas.

Estamos no domínio morfoclimático do Cerrado, como explicita Aziz Ab'Saber (2003), ou no Sistema⁷ Biogeográfico do Cerrado, como define Barbosa (2014). Isso pressupõe que localizemos essa realidade em um cenário em que o clima é subúmido, com duas estações bem definidas, a da seca e a da chuva. Em termos geomorfológicos, é uma área de chapadas, vales encaixados, com uma intrincada rede de drenagem que comporta desde rios caudalosos até riachos intermitentes, incontáveis cachoeiras e nascentes. Morros, morrotes e serras compõem a parte mais elevada da paisagem. A vegetação⁸ varia da ombrófila aos campos, passando por áreas alagadiças em que se encontram as veredas, ou seja, a área com forte presença das palmeiras, que, segundo Martins (2015), são primordiais na vida dessa comunidade.

Assim, falar dessa população é falar do Cerrado e de uma relação intensa baseada na observação, na transmissão de saberes dos mais velhos aos mais novos, de uma construção cultural baseada no extrativismo, no cultivo do solo respeitando o tempo lento da natureza no Cerrado. Assim, sabem dos períodos de preparar a terra, de plantar, os períodos de aguardar a seca acabar, dos usos dos grotões, das serras, das chapadas de solos mais férteis, mas de difícil acesso. Também são características dessa paisagem as tradições festivas, ligadas aos santos católicos e, no caso dessa comunidade, à Nossa Senhora da Abadia. A comunidade situa-se na Chapada dos Veadeiros, um dos derradeiros redutos de Cerrado preservado

7 Barbosa (2014) afirma que o conceito de sistemas para o Cerrado seria mais apropriado, pois este é um conjunto de elementos intimamente interligados cuja modificação em um dos elementos provoca modificação no sistema como um todo em todas as consequências políticas e econômicas.

8 Barbosa (2014), falando do Cerrado e dos seus Subsistemas, identifica os seguintes subsistemas: Subsistema dos Campos, Subsistema do Cerrado, Subsistema do Cerradão, Subsistema das Matas, Subsistema das Matas Ciliares e Subsistema das veredas e ambientes alagadiços.

perante o avanço do modelo de monocultura exportadora que predomina no coração do Brasil. O quilombo dos Kalunga é, na verdade, um complexo de comunidades, entrelaçadas por afinidades afetivas, relações de parentesco, especificidades culturais e trajetórias históricas em comum (FERNANDES, 2018).

Figura 3 - Entre chapadas, serras, vãos, morrotes e morros, o Cerrado se espalha e ajuda a contar a história de uma população tida como isolada, mas que dilatou seus laços e sua história para além desse território



Fonte: Adriana Voivodic. Agosto/2016

Figura 4 - Paisagens cotidianas: Vista lateral da casa de adobe com telhado recoberto de palha, caminho no meio do cerrado, banho no poço e cerca de madeira entrelaçada elemento tradicional da paisagem Kalunga



Fonte: Adriana Voivodic. Agosto/2016.

Figura 5 - Paisagens da Festa: A presença do rio durante os festejos religiosos em suas múltiplas funções, abastecimento de água, banho, limpeza dos utensílios domésticos, lazer; povoado da Capela com suas casas de adobe construídas no povoado destinado à festa: o sanfoneiro Zezinho, foi o imperador da Festa no ano de 2016; no centro, o estandarte de Nossa Senhora da Abadia.



Fonte: Adriana Voivodic. Agosto/2016.

Esse texto narra paisagens, por isso trazemos o tradicional conceito de Milton Santos (2006 p. 66-7) e seu conhecido livro *A natureza do espaço*:

Paisagem e espaço não são sinônimos. A paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza. O espaço são essas formas mais a vida que as anima. A palavra paisagem é frequentemente utilizada em vez da expressão configuração territorial. Esta é o conjunto de elementos naturais e artificiais que fisicamente caracterizam uma área. A rigor, a paisagem é apenas a porção da configuração territorial

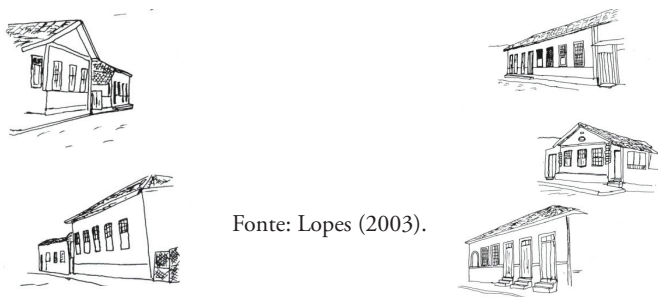
que é possível abarcar com a visão. Assim, quando se fala em paisagem, há, também, referência à configuração territorial e, em muitos idiomas, o uso das duas expressões é indiferente.

O autor continua sua explicitação, trazendo um exemplo:

Durante a guerra fria, os laboratórios do Pentágono chegaram a cogitar da produção de um engenho, a bomba de nêutrons, capaz de aniquilar a vida humana em uma dada área, mas preservando todas as construções. O Presidente Kennedy afinal renunciou a levar a cabo esse projeto. Senão, o que na véspera seria ainda o espaço, após a temida explosão seria apenas paisagem. Não temos melhor imagem para mostrar a diferença entre esses dois conceitos (SANTOS, 2006, p. 68-69).

Para Santos (2006), a paisagem, preferencialmente, são as formas no espaço, são as materialidades erguidas pelo trabalho humano que exprimem os embates históricos, a partir dos quais podemos inferir as relações sociais que as constituíram. São esses encontros (e desencontros), sempre imbuídos de relações de poder, que definem aquilo que deve “viver ou morrer” no espaço, aquilo que permanece como paisagem e, portanto, torna-se visível na retina humana. As imagens a seguir, recolhidas em um trabalho de campo no interior da Zona da Mata mineira, completam a noção expressa por esse autor:

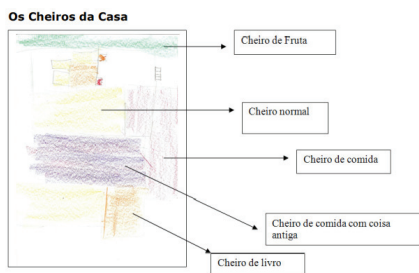
Figura 6



Fonte: Lopes (2003).

Mas gostaríamos de agregar outras reflexões nesse debate. Escutemos as palavras de uma criança moradora da Comunidade Vão de Almas. Pablo, de 9 anos, descreve a paisagem: “aqui tem o rio, o poço, a mata, a roça, os bichos, na cidade é bom para andar de bicicleta, o chão é lisinho, tem asfalto (Nota de campo, março 2017). Junto com as palavras dessa criança, trazemos um mapa:

Figura 7



Esse mapa é de uma criança de 4 anos, registrando e criando um desenho sobre os cheiros de um dos espaços de sua vida. Como pode ser percebido, as paisagens estão para além das formas. Elas são as formas, mas envolvem também os outros sentidos humanos e, claro, a inserção social de cada um de nós. A experiência e a escolha filogenética ocorrida ao longo da história humana nos fez perder a relação direta com o mundo vivido, criando uma situação sempre mediada pelos elementos sociais e culturais. Afinal, não vemos o mundo como ele é, mas como achamos que ele é!

Essas afirmações nos fazem voltar às macieiras e à teoria histórico-cultural. Vigotski (obras diversas) sempre marcou a necessidade de entender a ontogênese (desenvolvimento do indivíduo dentro da espécie) a partir do encontro entre e filogênese (história de uma espécie animal) e a sociogênese (o social e o cultural de um grupo humano). O tornar-se humano se confluiria nessa interface, mas sem a condi-

ção determinista que marcou (e ainda marca), muitos discursos geográficos (e diríamos também pedagógico), pois todo ser humano tem em si a capacidade criadora, o que nos torna singular e autoral em nossa existência sempre situada em um espaço e tempo. Além disso, é bem conhecida sua “lei geral do desenvolvimento”, que aparece em diversas passagens de seus textos, tais como:

Essa lei consiste no fato de que as funções psicológicas superiores da criança, as propriedades superiores específicas ao homem, surgem a princípio como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de cooperação com outras pessoas, e apenas posteriormente elas se tornam funções interiores individuais da própria criança (VIGOTSKI, 2010, p. 699).

Ou ainda

Nós conhecemos a lei geral: primeiro um meio de influência sobre outros, depois – sobre si. Neste sentido, todo o desenvolvimento cultural passa por 3 estágios: em si, para outros, para si (veja o gesto indicativo – inicialmente apenas um movimento de agarrar mal sucedido, direcionado para um objeto e que marca a ação; depois a mãe entende-o como indicação; depois a criança começa a indicar). [...] Através dos outros constituímos-nos. Em forma puramente lógica a essência do processo do desenvolvimento cultural consiste exatamente nisso. [...]. A personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros. Este é o processo de constituição da personalidade. Daí está claro, porque necessariamente tudo o que é interno nas funções superiores ter sido externo: isto é, ter sido para os outros, aquilo que agora é para si. Isto é o centro de todo o problema do interno e do externo. [...] Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas. [...] Em forma geral: a relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação real entre pessoas. Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo (VIGOTSKI, 2010, p. 24-25).

Nos postulados desse autor, a constituição do que ele reconhece como personalidade (nós/eu) ocorre nessa constante unidade com o meio, onde estão as pessoas e todos os artefatos da vida humana, quer sejam objetos, palavras, ou seja, tudo que configura o social, entre ele, as paisagens, pois elas não estão fora dessa dinâmica.

As paisagens são também expressões da linguagem e, como tal, constituem-nos, não em meros processos de internalização, mas em arranjos criadores de nós mesmos e de nossa presença, forjando-nos como seres culturais. São gêneros discursivos. São palavras que se enunciam no e do mundo social. Como enunciados, são narrativas potentes que não nos tocam apenas na condição sensorial, mas em todo nosso desenvolvimento, em nosso “nos fazer”, como seres culturais. Guimarães Rosa (1994) colocou essas palavras na vida de seus personagens: “O gerais corre em volta. Esses gerais são sem tamanho. Enfim, cada um o que quer aprova, o senhor sabe: pão ou pães, é questão de opiniões... O sertão está em toda a parte (ROSA, 1994, p. 4). “Aqui é Minas; lá já é a Bahia? Estive nessas vilas, velhas, altas cidades... Sertão é o sozinho. Compadre meu Quelemém diz: que eu sou muito do sertão? Sertão: é dentro da gente” (ROSA, 1994, p. 435). “O sertão aceita todos os nomes: aqui é o Gerais, lá é o Chapadão, lá acolá é a caatinga” (ROSA, 1994, p. 701). “O sertão não tem janelas nem portas. E a regra é assim: ou o senhor bendito governa o sertão, ou o sertão maldito vos governa” (ROSA, 1994, p. 634).

Em toda a nossa vida, jamais iremos experienciar todas as paisagens desse grande planeta. Isso, porém, não significa que não iremos vivê-las, sendo exatamente aí que se situa o conceito de vivência (unidade pessoa/meio) de Vigotski. Para ele, não é necessário ir fisicamente a um lugar para se enraizar nele, pois o que se toma emprestado da dita “realidade” e que transforma em imaginação criada pode advir de diferenciados elementos, entre eles, a palavra alheia! Somos todos narradores! Todos enunciamos algo! Na vida e no cotidiano escolar de crianças pequenas, as narrativas infantis são comuns. Contar his-

tórias, fábulas, contos e também macieiras! Todos criamos paisagens! Mas, para isso, é preciso construir repertórios, como tão bem nos ensina Vigotski, e este, está na vida, na paisagem, nas relações sociais, enfim, como o sertão, em toda parte (ROSA, 1994).

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

NARRANDO PAISAGENS OUTRAS

Quando, baseando-me em estudos e relatos de historiadores ou aventureiros, componho para mim mesmo um quadro da Grande Revolução Francesa ou do deserto africano, em ambos o quadro resulta da atividade de criação e imaginação. Ele não reproduz o que foi percebido por mim numa experiência anterior, mas cria novas combinações dessa experiência (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

Ler o mundo não é apenas saber ler um mapa, apesar de essa leitura ser extremamente importante para a Geografia. É ir um pouco mais além, é ler a vida nas entrelinhas do cotidiano de cada um, relacionar Geografia Humana com Geografia Física de forma articulada e plena, completando-as; compreender que as paisagens são consequências da interação humana com a sociedade da vida que se faz na unidade humano/meio (vivência), forjando fronteiras que nos colocam na eterna condição de alteridade.

A Geografia se interpela como um dos conhecimentos presentes na vida das crianças, quer em sua dimensão canônica, quer espraia-da por entre os diversos elementos da instituição escolar (em histórias infantis, por exemplo) ou fora dela (imagens, anúncios e diversos outros meios), que se convertem em formas de ser e estar no mundo. Falamos nas diferenças que constituem o humano como uma das bases dos currículos escolares, como uma das grandes defesas da vida em sociedade, mas não nos esqueçamos das paisagens e suas variedades constitutivas, suas valorações melhorativas ou pe-

porativas. Não há paisagens fora das emoções, todas são portadoras de sentimentos.

Pensar em narrativas de paisagens não significa retomar a velha tradição geográfica das descrições dos lugares, mesmo sabendo que qualquer descrição é sempre uma escolha. Nenhuma palavra humana pode suportar a totalidade do espaço geográfico, por isso, qualquer descrição, por si só, é uma interpretação de mundo. Mas estamos falando aqui de escolhas intencionais, escolhas que possam permitir a emergência do novo e do diferente, de paisagens “distançadas”, mesmo que tão próximas!

E assim, paisagens tão esquecidas passam a ser lembradas e passam a fazer parte do repertório da vida de nossas crianças, exaltando a diversidade e a diferença, tão negada, mas ao mesmo tempo tão necessária. As paisagens nos contam e são contadas do mundo, do humano e das crianças. Por isso, todos nós, em nosso ato responsivo (BAKHTIN, 2010) devemos nos tornar narradores de paisagens outras, pois, como bem nos evocou Manuel de Barros (1998, p. 79):

A maior riqueza do homem é sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou — eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.

REFERÊNCIAS

AB'SABER, Aziz. **Os domínios de natureza do Brasil**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

ANDERSON, P. O balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BAIOCCHI, M. de N. **Relatório Técnico Científico para demarcação do sítio histórico**. Goiânia: UFG, 1990.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma Filosofia do Ato Responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BARBOSA, Altair Sales. A complexa teia hídrica que brota do cerrado está ameaçada. **Instituto Humanas Unisinos**, out. 2014. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/536664-a-complexa-teia-hidrica-que-brota-do-cerrado-esta-ameacada-entrevista-especial-com-altair-sales-barbosa>>. Acesso em: 24 set. 2017.

BARROS, Manoel. **Retrato do artista quando coisa**. São Paulo: Record, 1998.
CORALINA, Cora. **Poema dos Becos de Goiás e Estórias Mais**. São Paulo: Global, 1977.

DIEGUES, A. C. (Org.). **Os saberes tradicionais e a biodiversidade no Brasil**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente – MMA, 2000. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/chm/_arquivos/saberes.pdf>. Acesso em: 10 set. 2015.

FERNANDES, Maria Lidia Bueno. **Os Conceitos de Vivência e Reelaboração Criadora para crianças de uma comunidade quilombola.** Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 16(1), 2018, p. 213-226.

_____. **Então somos mutantes:** espaço, lugar e territórios de identidades em crianças migrantes. 2003. 299f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.

_____. **Geografia e Educação Infantil:** espaços e termos desacostumados. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LAROSSA, Jorge. **Deja-me que te cuente.** Barcelona: Laertes Psicopedagogia, 1995.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da Infância:** reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME, 2005.

LOPES, Jader Janer Moreira. Um currículo por “coetaneidades, alteridades e vivências” em Geografia: alguns fundamentos e apontamentos para o debate. In: ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque et al. (Org.). **Conhecimentos da Geografia:** percursos de formação docente e práticas na Educação Básica. Belo Horizonte: IGC, 2017.

_____. **Então somos mudantes:** espaço, lugar e territórios de identidades em crianças migrantes. 2003. 299f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2003.

MARTINS, Renata Corrêa. **As Palmeiras dos Kalungas.** Brasília: Rede Sementes, 2015.

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego.** São Paulo: Cia das Letras, 2002.

ROSA, Guimarães. **Grande Sertão: Veredas.** São Paulo: Nova Aguilar, 1994. Original publicado em 1956. Disponível em: <<http://stoa.usp.br/carloshgn/files/-1/20292/GrandeSertoVeredasGuimaresRosa.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2017.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2006. (Coleção Milton Santos, vol. 1).

VIGOTSKI, Lev S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, ano 21, n. 71, jul. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>>. Acesso em jul. 2016.

_____. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Livro para professor. São Paulo: Ática, 2009.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em: <[file:///C:/Users/Professor\(a\)/Downloads/42022-50176-1-PB.pdf](file:///C:/Users/Professor(a)/Downloads/42022-50176-1-PB.pdf)>. Acesso em set. 2017

CULTIVOS TRANSGÊNICOS E ENSINO DE GEOGRAFIA: RECURSOS DIDÁTICOS PARA TRABALHAR O TEMA EM SALA DE AULA

Mariana Maragno Reinheimer¹

INTRODUÇÃO

Desde a Revolução Neolítica até as últimas décadas e anos, muitas mudanças se processaram e seguem se processando nas formas de produzir nos espaços agrícolas. Os avanços na biotecnologia e, mais precisamente, na engenharia genética, deram origem às controversas sementes transgênicas. Estas sementes constituem-se, portanto, como um desdobramento do longo processo de modernização agrícola.

O cultivo e o consumo de organismos transgênicos são controversos e, nos últimos anos, vem ganhando a atenção da sociedade. A polêmica se justifica pelo fato de não haver consenso na comunidade científica sobre os efeitos que eles podem causar à saúde humana e ao ambiente, além das questões sociais e políticas, relacionadas ao monopólio da produção e comercialização dessas sementes e a condição dos agricultores que aderem a este pacote tecnológico.

Apesar disso, os cultivos transgênicos seguem se expandindo em nível mundial e fazem parte da nossa alimentação. Em maior ou menor medida, somos todos consumidores de transgênicos, mesmo que isso não seja de nosso total conhecimento ou acordo. Além disso, estamos no país onde estes cultivos mais avançam no mundo.

¹ Graduada em Geografia (Licenciatura)/Universidade Federal de Santa Catarina. Mestranda em Geografia no Programa de Pós-Graduação em Geografia/UFSC. <mariana_marei@hotmail.com>.

Constatada a sua relevância, pretendemos, com este artigo, contribuir para que o ensino deste tema se efetive nas aulas de Geografia, especialmente no Ensino Médio, quando as discussões podem ser mais aprofundadas. Objetiva-se oferecer aos professores de Geografia, em formação ou em exercício, um levantamento de recursos didáticos para tratar o tema em sala de aula. Selecionamos os materiais julgados mais pertinentes, de acordo com as informações que apresentam e com as possibilidades de reflexão que oferecem.

O artigo está dividido em seis partes: Introdução; Cultivos transgênicos no Brasil e no mundo: uma expansão tão recente quanto expressiva; O que a Geografia, como disciplina escolar, tem a ver com isto?; A importância dos recursos didáticos; Levantamento de recursos didáticos para trabalhar o tema nas aulas de Geografia; e as considerações finais. A sua elaboração se deu através de levantamento bibliográfico e levantamento dos recursos didáticos através da internet.

CULTIVOS TRANSGÊNICOS NO BRASIL E NO MUNDO: UMA EXPANSÃO TÃO RECENTE QUANTO EXPRESSIVA

As primeiras experiências de campo com plantas transgênicas foram realizadas na França e nos Estados Unidos de década de 1980. A partir de então, foram realizadas inúmeras outras experiências, sendo o tomate Flavr Savr a primeira planta transgênica destinada à alimentação humana, criado no ano de 1994, nos Estados Unidos (BARTOLOMÉ, 2001, p. 152). Desde então, as sementes passaram a ser difundidas em outros países. Podemos afirmar, então, que se trata de um fenômeno consideravelmente recente na agricultura mundial.

Segundo o relatório publicado pelo *International Service For The Acquisition Of Agri-Biotech Application* – ISAAA (2016, p. 2), as variedades transgênicas estão presentes em 26 países atualmente, ocupando uma área total de 185,1 milhões de hectares em todo o mundo. O

maior produtor mundial é os Estados Unidos, seguido pelo Brasil e pela Argentina.

O que vem ocorrendo no território brasileiro é emblemático no que diz respeito à rápida expansão destes cultivos. Apesar de já existirem cultivos de soja transgênica no estado do Rio Grande do Sul desde, pelo menos, o ano de 1995, a partir de sementes contrabandeadas da Argentina, o cultivo foi legalizado no país somente a partir de 2003 (WARPECHOWSKY, 2010, p. 4). Desde então, há uma surpreendente expansão no território nacional, de modo que, hoje, o Brasil se configura como o segundo maior produtor de transgênicos e é o país onde estes cultivos mais avançam no mundo.

A expansão foi tão expressiva que, em poucos anos, os cultivos das *commodities* transgênicas ultrapassaram, em área plantada, as não transgênicas: a soja transgênica representa 96,5% da área total com a cultura; o milho transgênico, 88,4%; e o algodão transgênico, 78,3% da área total ocupada com este cultivo (ISAAA, 2016, p. 17), com variações entre os diferentes estados.

O QUE A GEOGRAFIA, COMO DISCIPLINA ESCOLAR, TEM A VER COM ISTO?

Pelo exposto no item anterior, é possível verificar a relevância da expansão dos cultivos transgênicos para a compreensão da agricultura que se desenvolve em alguns países, especialmente para a compreensão da realidade agrária e agrícola brasileira atual.

Comprendemos que a escola possui responsabilidade neste debate. Sendo um lugar de reflexão sobre a realidade, deve fornecer o “instrumental capaz de permitir ao aluno a construção de uma visão organizada e articulada do mundo” (CACETE; PAGANELLI; PONTUSCHKA, 2007, p. 262). E se a escola possui essa função, a disciplina de Geografia é uma das mais aptas a contribuir neste intento. Para Cacete; Paganelli e Pontuschka (2007, p. 38):

A Geografia, como disciplina escolar, oferece sua contribuição para que alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas dimensões da realidade social, natural e histórica, entendendo melhor o mundo em seu processo ininterrupto de transformação, o momento atual da chamada mundialização da economia.

Compreender elementos da realidade agrária é fundamental para a formação dos cidadãos brasileiros, tendo em vista que alguns desses elementos relacionam-se diretamente com problemas mais abrangentes que o país enfrenta. Além disso, as transformações que ocorrem nos espaços agrícolas se refletem diretamente na vida de toda a população, como, por exemplo, na disponibilidade e no preço dos alimentos.

Muitos destes elementos relacionados à realidade agrária e agrícola são distorcidos pelos meios de comunicação, e o professor deve compreender que o conhecimento dos seus alunos se origina através destes meios, fruto da sua vivência e do senso comum (PONTUSCHKA, 2001, p. 132). Dessa forma, é preciso instigar o olhar crítico dos alunos aos referenciais apresentados pela mídia acerca da questão agrária, para que a compreensão transcenda análises superficiais. Para Melo (2016, p. 83), o ensino de geografia agrária no Ensino Médio “tem como tarefa fundamental, inalienar”.

No processo de ensino-aprendizagem, é fundamental que os conteúdos estejam contextualizados na realidade presente e integrados com a vivência dos alunos. Caso contrário, ocorre o que Costa e Lima (2012, p. 107-108) chamam de “aulas sem sentido”, aquelas aulas onde “não se estabelecem as relações do indivíduo com o seu meio, nem a (re)produção do espaço (re)construído com o seu cotidiano”. Nesse mesmo sentido, Kaercher (2002, p. 9) aponta para a necessidade de “um ensino dinâmico, atual, criativo e instigante para que nossos alunos percebam a Geografia como um conhecimento útil e presente na vida de todos”.

É fundamental, então, que o planejamento das aulas sobre a realidade agrária e agrícola brasileira inclua os cultivos transgênicos como um de seus elementos essenciais. Entretanto, Melo (2016, p. 8) chama a atenção para a necessidade de superar o caráter essencialmente descritivo e de apresentação que dados que, segundo este autor, ainda é praticado recorrentemente por muitos professores. Assim, a reflexão sobre este tema não deve se ater à compreensão sobre quais são as variedades e qual a localização dos cultivos transgênicos no território brasileiro, mas compreender o fenômeno em sua totalidade, considerando os diversos aspectos e desdobramentos envolvidos.

A ciência geográfica e o ensino de Geografia precisam acompanhar as transformações e a dinamicidade do mundo. De acordo com Vesentini (2009, p. 90-91), o ensino de Geografia no século XXI deve perseguir alguns objetivos, como estabelecer a relação entre as escalas global e local, enfocar criticamente a questão ambiental e as relações entre sociedade e natureza, e trabalhar com conteúdos ligados ao cotidiano das pessoas. Dessa forma, em consonância com esses objetivos, consideramos que trabalhar o tema dos cultivos transgênicos não somente é possível, mas absolutamente necessário para a compreensão da realidade brasileira atualmente.

A IMPORTÂNCIA DOS RECURSOS DIDÁTICOS

Constatada a importância de compreender sobre a realidade agrária e agrícola nacional, de modo incluir a questão dos cultivos transgênicos como um de seus elementos fundamentais, cabe questionarmo-nos: Como chamar a atenção para este conteúdo? Como provocar as discussões sobre essa temática? Aqui, então, situamos a importância dos recursos didáticos.

Entre os recursos didáticos ou, nas palavras de Cacete; Paganelli e Pontuschka (2007, p. 215-216), recursos “empregados com propostas didáticas”, estão diversos tipos de materiais e de linguagens,

como “livros didáticos, paradidáticos, mapas, gráficos, imagens de satélite, literatura, música, poema, fotografia, filme, videoclipe, jogos dramáticos”. Estes materiais oferecem a possibilidade de dinamizar e mudar a rotina das aulas, despertar o senso crítico nos alunos e aumentar o interesse, a participação e a interação dos alunos entre eles e com o professor. Ativando outros sentidos e reflexões, o objetivo do uso de diferentes recursos é proporcionar um contato diferente dos alunos com os temas, a partir de uma aula diversa em relação àquela que conhecemos tradicionalmente, com o uso apenas do quadro e do livro didático.

Como mediadores do processo de ensino-aprendizagem, os recursos didáticos devem ser selecionados e utilizados de acordo com os objetivos do ensino e os conteúdos que serão trabalhados. Sua utilização, por parte do professor, pode variar. Pode servir como ponto de partida para uma discussão, para aprofundar um conteúdo ou mesmo para encerrá-lo. Em todo caso, os recursos devem integrar o plano de aula como instrumentos complementares e não únicos no processo de ensino-aprendizagem.

Com os avanços tecnológicos, houve um *boom* na comunicação e na difusão de informação através de diversos meios: internet, televisão, rádio, cinema, celular, etc. Considerando que estes meios estão presentes na vida dos alunos apresentando-lhes informações de diversas formas, a escola deve se beneficiar disso para orientar discussões, organizar e problematizar as ideias. De acordo com Cacete; Paganelli e Pontuschka (2007, p. 262):

Se a leitura do mundo implica um processo permanente de decodificação de mensagens, de articulação/contextualização das informações, cabe à escola ensinar o aluno a lê-lo também por meio de outras linguagens e saber lidar com os novos instrumentos para essa leitura.

Nesse mesmo sentido, Kaercher (2002, p. 5) assinala a importância da busca por maior autonomia intelectual do cidadão: “que

ele não dependa tanto das informações que o poder (seja político, econômico etc.) fornece a ele”. A utilização de diversos recursos pode evidenciar, para os alunos, que um mesmo fenômeno pode ser lido e explicado de maneiras distintas.

LEVANTAMENTO DE RECURSOS DIDÁTICOS PARA TRABALHAR O TEMA NAS AULAS DE GEOGRAFIA

Apresentaremos a seguir um levantamento de materiais que podem ser utilizados como recursos didáticos para trabalhar o tema dos cultivos transgênicos nas aulas de Geografia no Ensino Médio, dividindo-os em quatro grupos: Charges e tiras de quadrinhos; Documentários, vídeos, músicas e vídeos; Mapas e imagens de satélite; e Notícias e reportagens (extraídas da mídia impressa ou *on-line*). Os materiais estão acompanhados de uma breve descrição e de alguns apontamentos sobre os assuntos que podem ser explorados a partir deles.

É importante ressaltar o baixo custo e a facilidade de acesso a esses materiais: todos que estão apresentados neste trabalho estão disponíveis na internet.

Salientamos, por fim, que foram encontrados outros materiais, além dos apresentados aqui. Entretanto, selecionamos aqueles que julgamos apresentarem maior potencial para as discussões sobre o tema, nas aulas de Geografia.

CHARGES E TIRAS DE QUADRINHOS

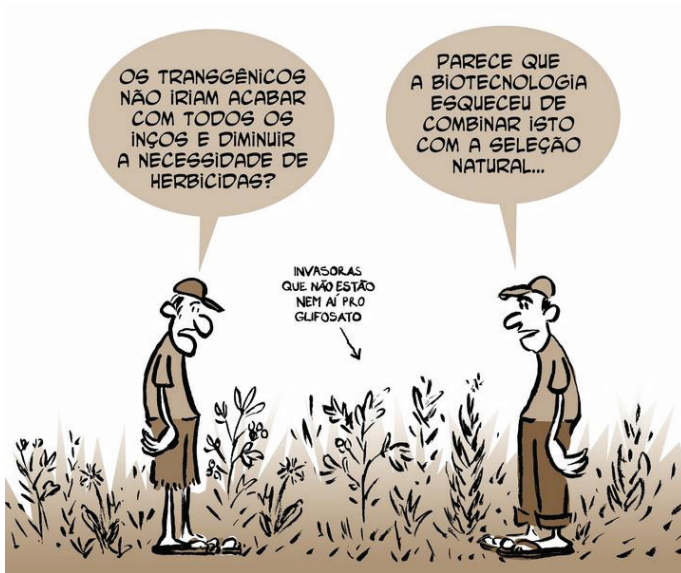
Cavalcanti e Silva (2008, p. 149) assinalam que as charges e as tiras de quadrinhos possibilitam, através de uma leitura agradável e instigadora, “a percepção do mundo pela observação do discurso, símbolos, sutileza das informações” e podem constituir-se “como instrumento auxiliar de ensino, para decodificar e interpretar o espaço vivido”. Ainda segundo estas autoras,

A utilização de tiras de quadrinhos e charges poderia ser mais intensa no ensino de Geografia [...]. Esta oportunidade de reunir criatividade, criticidade, questionamento e diversão, com uma significação mais próxima dos alunos, pode resultar em maior envolvimento, interesse e mais reflexão no estudo de Geografia. (CAVALCANTI; SILVA, 2008, p. 146)

Alguns desses materiais fazem críticas sociais e políticas histórica e espacialmente determinadas. No entanto, muitos deles oferecem a possibilidade de “transferir” o seu conteúdo e a corresponde reflexão para outras realidades.

A seguir, apresentamos as charges consideradas mais pertinentes, apresentando brevemente algumas discussões que podem ser feitas.

Figura 1 - Os transgênicos e a seleção natural



Fonte: POAVIVE (2013).

Figura 2 – Os transgênicos e o combate à fome



Fonte: Mundo Educação (2017)

Tal como ocorreu com o pacote tecnológico da Revolução Verde, as sementes transgênicas também foram difundidas sob a justificativa de aumentar a produtividade, para dar conta do aumento populacional e contribuir no combate à fome. Também estão amparadas sob o discurso da preservação ambiental e da sustentabilidade. Tudo isso pode ser problematizado, e essas duas primeiras charges (Figura 1 e Figura 2), ambas de autoria de Kayser, permitem uma reflexão nesse sentido.

Já existem pesquisas que questionam a produtividade destas sementes e outras pesquisas que revelam que, ao contrário do prometido pelas multinacionais do setor, os cultivos transgênicos vêm aumentando, em alguns casos, a utilização dos insumos químicos, devido o surgimento de plantas e insetos resistentes aos agrotóxicos, tema central da primeira charge (Figura 1). Em relação à segunda (Figura 2), já é sabido que o problema da fome não se constitui na baixa produção agrícola, mas sim nas decisões políticas de manter

a má distribuição de renda e de alimentos. Ou seja, não se trata de um problema técnico, mas político.

Figura 3 - A expansão das monoculturas e do agronegócio



Fonte: Centro de Estudos Ambientais (2012)

Figura 4 - Poluição genética



Fonte: ORAPOIS (2017)

Elias (2006, p. 20) afirma que a expansão do agronegócio está afetando profundamente o território brasileiro, diminuindo as variedades vegetais e animais e causando impactos nos seus ecossistemas. Na realidade, isto ocorre devido à expansão das monoculturas de forma geral, não havendo relação apenas com os cultivos transgênicos. Entretanto, as culturas transgênicas reforçam e fazem parte deste modelo agrícola. A partir da charge acima (Figura 3), de autoria de Dum, é possível discutir esse embate entre áreas de preservação e o agronegócio.

Outra problemática relacionada aos cultivos transgênicos é a poluição genética. Com exagero e em tom de humor, a outra charge (Figura 4), de autoria de Arionauero, ilustra justamente essa questão: cada novo organismo transgênico criado em laboratório vai estabelecer relações não controláveis com os outros seres vivos. Por isso, “a introdução de organismos transgenicamente modificados (OTMs) na natureza exige, assim, tempo para saber seus efeitos” (GONÇALVES, 2004, p. 36).

Figura 5 - Relação de submissão do pequeno produtor às grandes empresas

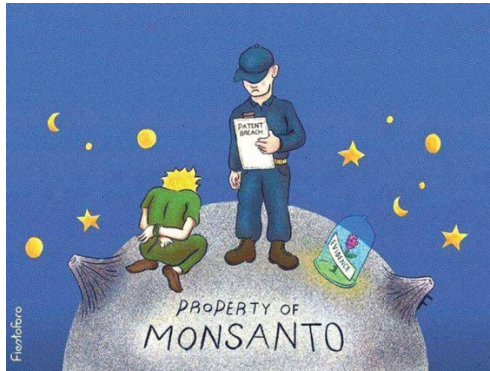


Fonte: Terra de Direitos (2013).

De acordo com Elias (2006, p. 8), a questão dos transgênicos é polêmica também pelas questões relacionadas ao monopólio da produção e comercialização das sementes, patenteadas por grandes grupos. A venda destas sementes aos agricultores mais pobres

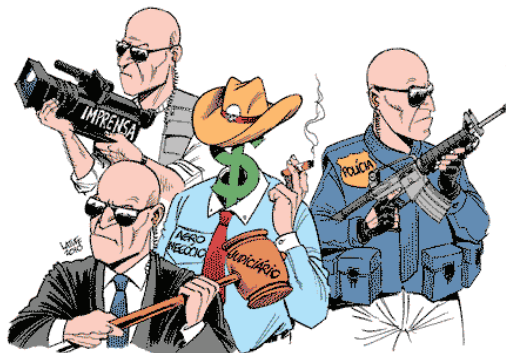
representa uma condição de dependência e perda de autonomia destes em relação às multinacionais do setor, tornando-se “refêns” da compra de novas sementes para a próxima safra. Além disso, há uma tendência crescente à monopolização deste mercado.

Figura 6 - O Pequeno Príncipe e a rosa patentada



Fonte: FIESTOFARO (2017).

Figura 7 - Agentes sociais relacionados ao agronegócio



Fonte: BLOGSPOT (2017).

Acima, estão duas charges (Figura 5 e Figura 6), sendo a primeira de autoria do cartunista Carlos Latuff e a segunda de autoria desconhecida, que ilustram essa afirmação. Na Figura 5, um produtor submisso à empresa da qual adquire as sementes (neste caso, a Monsanto), e a Figura 6, fazendo uma analogia com a obra “O Pequeno Príncipe”, mostra o personagem sendo rendido por um fiscal que carrega um papel no qual está escrito “patent breach” (violação de patente), referindo-se à rosa.

Segundo Warpechowski (2010, p. 72), existem disputas sociais no que diz respeito aos transgênicos. A Figura 7, de Carlos Latuff, ilustra alguns dos agentes que existem em torno do agronegócio brasileiro: a imprensa, o judiciário e a polícia.

Figura 8 - A agroecologia como modelo agrícola alternativo



Fonte: Humor Político (2012).

Diante deste cenário, é importante apresentar que existe a contraposição a este modelo agrícola. Agricultores, movimentos sociais camponeses e consumidores organizam-se em direção à valorização das sementes crioulas, à preservação da biodiversidade, à soberania política e à segurança alimentar dos povos, à luta pela expansão das políticas públicas direcionadas aos pequenos produtores. Na charge acima (Figura 8), Carlos Latuff personifica esta resistência na

personagem que representa a agroecologia. Esta aparece triunfando sobre alguns elementos próprios do modelo representado pelo agronegócio: desmatamento, transgênicos e agrotóxicos.

Figura 9 - Diálogo sobre a retirada do aviso sobre transgênicos



Fonte: Armandinho (2017a).

Figura 10 - Retirada do aviso sobre transgênicos e relação com deputados



Fonte: Armandinho (2017b).

Figura 11 - Preocupação seletiva



Fonte: Cantinho Literário SOS Rios do Brasil (2015).

Um fato recente que se relaciona diretamente ao nosso consumo alimentar, é a proposta de retirada do símbolo “T” (que indica a presença de componentes transgênicos) das embalagens de produtos que contenham menos que 1% destes organismos em sua composição.

Acima, nas três tiras de quadrinhos de Alexandre Beck, duas delas (Figura 9 e Figura 10) tratam dessa proposta de retirada do símbolo e a relação disso com o poder legislativo. A terceira charge (Figura 11) trata sobre a prioridade que a mídia e as pessoas dão a algumas questões, em detrimento de outras. Em tempos de efervescência de fundamentalismos religiosos, essa tirinha chama a atenção para a existência de questões que passam despercebidas, tal como a questão dos transgênicos, e outras que levam a população a se manifestar.

DOCUMENTÁRIOS, VÍDEOS, MÚSICAS E VIDEOCLIPES

De acordo com Cacete; Paganelli e Pontuschka (2007, p. 279-280), “a linguagem do cinema é uma produção cultural que pode ser utilizada em sala de aula a fim de abrir cada vez mais horizontes intelectuais para a análise do mundo”, podendo mediar “o desenvolvimento das noções de tempo e de espaço na abordagem dos problemas sociais, econômicos e políticos”.

O documentário é um domínio específico de produção cinematográfica que se propõe a tratar um tema de maneira mais aprofundada. Nesse sentido, “possui uma forte conotação representacional, ou seja, o sentido de documentário é comprovar ou retratar aquilo que ‘de fato’ ocorreu num tempo e espaço” (PIEIDADE; PIRES, 2014, p. 7). Por isso, é imprescindível a atuação do professor como um mediador destes recursos em sala de aula, garantindo que a produção cinematográfica esteja “a serviço da investigação e da crítica a respeito da sociedade em que vivemos” (BARBOSA, 2017, p. 112).

A seguir, apresentamos alguns documentários que consideramos pertinentes para tratar da questão dos cultivos transgênicos nas aulas de Geografia, apresentando uma brevíssima síntese sobre cada um deles:

a) *O Mundo Segundo a Monsanto* (2008): Com duração de 01h49m e direção de Marie-Monique Robin, o documentário apresenta, em tom de denúncia, alguns fatos sobre a trajetória da maior fabricante de sementes transgênicas, a Monsanto, mostrando algumas amarras desta empresa com setores do governo estadunidense.

b) *O Veneno Está na Mesa I* (2011) e *O Veneno Está na Mesa II* (2014): Sob direção de Sílvio Tendler, com duração de 00h49m e 01h10m, respectivamente, ambos documentários tratam de aspectos gerais do modelo agrícola do agronegócio no território brasileiro, denunciando os impactos da crescente utilização de agrotóxicos e dos cultivos transgênicos. Em contrapartida, apresenta também algumas experiências agroecológicas no Brasil.

c) *Food Inc.* (2008): Dirigido por Robert Kenner e com duração de 01h33m, o documentário trata sobre o sistema atual de produção e consumo de alimentos, abordando desde questões relacionadas à agropecuária (passando pela questão dos organismos transgênicos) até os problemas de saúde engendrados pela indústria alimentícia.

d) *Sementes da Liberdade* (2012): Produzido por Jess Phillimore e com duração de 00h30m, esse documentário aborda, essencialmente, as transformações pelas quais passaram as sementes, enquanto insumo básico para a produção agrícola, no decorrer da história. A questão das sementes transgênicas é amplamente abordada.

Além dos documentários, há também uma infinidade de vídeos disponíveis na internet sobre o assunto, dos mais simples aos mais elaborados. Apresentamos três vídeos, mas reiteramos que existem muitos outros possíveis de serem utilizados em sala de aula. São os seguintes:

a) *Fonte da juventude* – Episódios 3 e 4 (2016): Com duração de 00h09m e 00h10m, respectivamente, ambos os vídeos

compõem uma série documental de 4 episódios, dirigida por Estevão Ciavatta. O objetivo é tratar de questões relacionadas à alimentação. Entre diversas outras discussões, no terceiro episódio é apresentada a questão da preservação das sementes pelos pequenos produtores e no quarto episódio a discussão volta-se à questão ambiental, apresentando o embate entre agricultura convencional e agricultura orgânica.

b) Dez anos de transgênicos no Brasil (2013): Realizada por Pedro Henrique de Souza Moreira, com duração de 00h52m, a reportagem apresenta um histórico sobre os cultivos transgênicos no Brasil e algumas controvérsias e dúvidas sobre essa tecnologia.

c) Dos tomates y dos destinos (Dois tomates e dois destinos) (2012): Realizado pela organização Veterinários Sem Fronteiras, com duração de 00h08m, o vídeo apresenta, em tom bem-humorado, um diálogo entre dois tomates (um orgânico e um transgênico), revelando as diferenças entre eles. Ainda não possui tradução do espanhol para o português, mas, de maneira geral, julgamos que o vídeo pode ser interpretado também através do recurso visual.

As músicas e os videoclipes também podem ser utilizadas com fins didáticos. De acordo com Oliveira et al. (2005, p. 74), a utilização da música em sala de aula pode gerar bons resultados: “Difícilmente se encontrará algo mais atrativo, entre crianças e jovens, do que o compartilhar suas preferências, sua reprovação ou aprovação às obras musicais, com seus colegas e professores”.

A música “Reis do Agronegócio” (com letra de Carlos Rennó, musicada e cantada por Chico César), com duração de 00h10m, sugerimos que seja trabalhada a partir de sua versão em videoclipe, ao vivo, cantada no Senado Federal na ocasião da Mobilização Nacional Indígena, em 2015. A música aborda questões relacionadas ao modelo do agronegócio de forma geral, podendo ser explorada para uma discussão mais abrangente. Os transgênicos aparecem em alguns trechos, como:

Pobre tem mais é que comer com agrotóxico
Povo tem mais é que comer se tem transgênico
[...]
Vocês se elegem e legislam, feito cínicos
Em causa própria ou de empresa coligada:
O frigo, a múlta de transgene e agentes químicos
Que bancam cada deputado da bancada

A segunda música, “Seeds of Freedom” (“Sementes da Liberdade”), do músico francês Manu Chao, também recomendamos que seja apresentada através do seu videoclipe, que oferece muitas cenas que podem auxiliar na interpretação da música – tais como cenas de protestos e mobilizações da organização *International Monsanto Tribunal*, uma iniciativa da sociedade civil para denunciar e penalizar a empresa por violações de direitos humanos e ambientais. Como ainda não há legenda no videoclipe, é necessário acessar a letra da música, em inglês, e traduzi-la para passar aos alunos. Abaixo, alguns trechos representativos da mensagem essencial da música:

Liberdade para sementes
Não há mais escravidão
Não há mais suicídios e crueldades
Sementes de liberdade
Levante-se, esteja pronto
[...]
Jardins de esperança crescendo lentamente
[...]
Sementes de liberdade
Último momento para salvar a humanidade”.

MAPAS E IMAGENS DE SATÉLITE

De acordo com Costa e Lima (2012, p. 109), a linguagem cartográfica “pode ser expressa através de cartas, plantas, mapas, globos, fotografias, imagens de satélites, gráficos, perfis topográficos, maquetes, croquis, textos e outros meios”. Através dela, é possível repre-

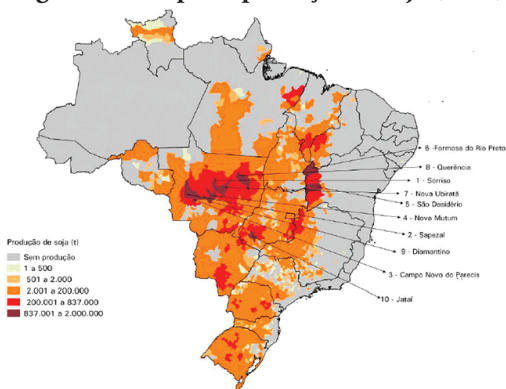
sentar espacialmente os fenômenos na superfície terrestre, nas mais diferentes escalas, registrando e armazenando informações sobre o espaço geográfico.

Para Cacete; Paganelli e Pontuschka (2007, p. 326), os mapas devem ser presença obrigatória nas aulas de Geografia, e há uma série de mapas que podem ser utilizados para trabalhar este tema.

Como já foi mencionado, o mais importante não é conhecer os tipos e a localização destes cultivos, mas estabelecer a relação entre os fenômenos. Segundo Costa e Lima (2012, p. 111), “o leitor precisa ter estruturas de pensamento que o permita entender e estabelecer raciocínios analíticos para a elaboração de explicações sobre os fenômenos representados”. Ou seja, os mapas não devem ser utilizados em sala de aula como recursos que se explicam por si só, eles devem complementar os conteúdos estudados.

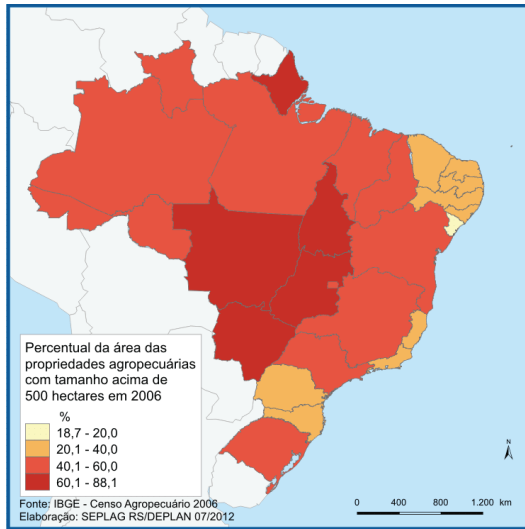
Através dos mapas referentes às Figuras 12, 13 e 14, apresentados apenas como exemplos, podemos estimular no aluno essa capacidade de relacionar os fenômenos, desenvolvendo uma noção dos fatos que considera a sua totalidade.

Figura 12 - Mapa da produção de soja (2015)



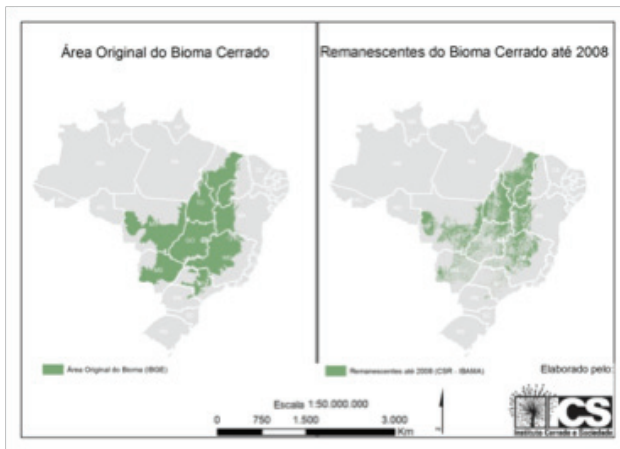
Fonte: Agência IBGE Notícias (2017)

Figura 13 - Mapa da concentração fundiária



Fonte: IBGE (2006)

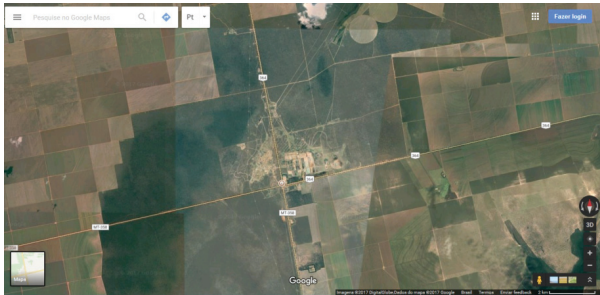
Figura 14 - Remanescentes do Bioma Cerrado



Fonte: Instituto Cerrado E Sociedade (2008)

Outro recurso cartográfico é usar em sala de aula imagens de satélite, “disponíveis nos livros didáticos, em *sites* da internet, em prefeituras e à venda no Inpe (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais)” (CACETE; PAGANELLI; PONTUSCHKA, 2007, p. 310). Havendo a possibilidade de utilização do Google Earth, é possível que os alunos “viajem” até os locais de plantação destes cultivos.

Figura 15 - Imagem de satélite de uma fazenda produtora de soja



Fonte: Google mapas (2017).

A título de exemplo, realizamos uma pesquisa na internet por alguma fazenda de soja. Escolhemos “viajar” até a Fazenda Itamarati Norte, no estado do Mato Grosso. A partir desta imagem, os alunos podem observar como se estruturam estas fazendas, o que existe no entorno, assim como podem comparar o tamanho das propriedades, por exemplo, entre os estados de Mato Grosso e Santa Catarina, reconhecendo e interpretando as diferenças existentes.

NOTÍCIAS E REPORTAGENS (EXTRAÍDAS DA MÍDIA IMPRESSA OU *ON-LINE*)

De acordo com Ostrovski e Ostrovski (2015, p. 2), o avanço tecnológico gerou mudanças no acesso à informação:

São computadores pessoais em quase todas as casas, o notebook, tablete, celulares, smartphones, celulares com acesso a internet,

entre outros, que possibilitam o acesso a jornais e revistas, disponibilizando notícias atualizadas e merecedoras de destaque nas escalas local, regional, nacional e global. O interlocutor informar-se de forma quase instantânea.

Entretanto, esse acesso facilitado às informações não garante o desenvolvimento da capacidade de refletir e questionar sobre os fatos. A utilização de notícias como recursos didáticos possibilita a percepção da relação dos acontecimentos do mundo com os conteúdos a serem estudados na escola, promovendo, assim, um ensino atualizado, em sintonia com o tempo presente, e firmando a relação sociedade-escola.

Da mesma forma que com os demais recursos, a utilização de notícias e reportagens em sala de aula evidenciam a não neutralidade na produção e na disseminação das informações e contribuem para que os alunos percebam que é necessário se posicionar diante dos fatos.

A seleção das notícias e reportagens pode ser feita por parte do professor ou serem solicitadas aos alunos, para que estes apresentem uma síntese de seu conteúdo. Para tal, existe uma infinidade de materiais, que podem tanto apresentar novas informações como também evidenciar as controvérsias sobre o referido tema, como podemos imaginar a partir das seguintes notícias e reportagens: “Alimentos transgênicos não fazem mal à saúde, diz academia dos EUA” (G1, 2016); “Revista científica retira artigo que relacionava milho transgênico ao cancro (GARCIA, 2013); “Brasil lidera avanço global de transgênicos” (FOLHA DE S. PAULO, 2017); “CTNBio ‘é uma farsa’, diz membro da entidade que avalia uso de transgênico no Brasil” (BERNARDES, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar sobre a expansão dos cultivos transgênicos no Brasil e no mundo representa um novo desafio que se impõe à ciência geo-

gráfica, tanto no contexto acadêmico como também para o ensino desta disciplina no contexto escolar.

Como se trata de uma realidade relativamente recente, muitos estudantes e professores de Geografia não tiveram em sua formação inicial a oportunidade de conhecer ou aprofundar seu conhecimento sobre o assunto. Por isso, escolhemos elaborar esse trabalho, e acreditamos ter apresentado algumas possibilidades de discussões e de materiais que auxiliem no trabalho acerca deste tema nas aulas de Geografia.

REFERÊNCIAS

AGENCIA IBGE NOTÍCIAS. **Pesquisa Agrícola Municipal:** recordes de produção de soja e milho impulsionam agricultura em 2015. 25 maio 2017. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/9812-pesquisa-agricola-municipal-recordes-de-producao-de-soja-e-milho-impulsionam-agricultura-em-2015.html>>. Acesso em jul. 2017.

ARMANDINHO. **Quadrinhos e tirinhas.** Disponível em: <<http://2.bp.blogspot.com/-DhmRaCgnpus/VUv5R7zgiLI/AAAAAAAAANrA/ZcBEYJuaTcM/s1600/Armandinho,%2Bos%2Bdeuaptados%2Bcanalhas%2Be%2Ba%2Bretirada%2Bdo%2Bsinal%2Bde%2Balimentos%2Btransg%C3%AAnicos%2Bcontra%2Bo%2Bpovo.png>>. Acesso em jul. 2017a.

_____. **Quadrinhos e tirinhas.** Disponível em: <http://67.media.tumblr.com/c5f950564dc55e324d234ccb8e8f39a9/tumblr_nnr46cGpC51u1iysqo1_1280.png>. Acesso em jul. 2017b.

BARBOSA, Jorge Luiz. Geografia e Cinema: em busca de aproximações e do inesperado. In: CARLOS, Ana Fani A. et al. (Org.). **A Geografia na Sala de Aula.** São Paulo: Contexto, 2003.

BARTOLOMÉ, B. Alimentos transgênicos: por qué y cómo se desarrollan. **Alergol Inmunol Clín;** v. 16, n. 2 extra, p. 137-157, 2001. Disponível em: <<http://revista.seaic.org/extraalergianoviembre2001/137-157.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2017.

BERNARDES, José Eduardo. **CTNBio “é uma farsa”, diz membro da entidade que avalia uso de transgênico no Brasil**”. 2017. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2017/10/12/ctnbio-e-uma-farsa-diz-membro-da-entidade-que-avalia-uso-de-transgenico-no-brasil/>>. Acesso em: 15 out. 2017.

BLOGSPOT. Disponível em: <http://1.bp.blogspot.com/-7VBVFvHZpi0/T_NOaPTZBzI/AAAAAAAAAWw/se9HgNKeIEc/s1600/Agronegocio.gif>. Acesso em jul. 2017.

CACETE, Núria Hanglei; PAGANELLI, Tomoko Iyda; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. O livro didático de Geografia. In: _____. **Para ensinar e aprender Geografia.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 347-348.

CANTINHO LITERÁRIO SOS RIOS DO BRASIL. **Tirinhas**. 2015. Disponível em: <https://cantinholiterariosriosdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/armandinho_transgenico-transgenero.png>. Acesso em jul. 2017.

CAVALVANTI, L.; SILVA, E. I. A mediação do ensino-aprendizagem de Geografia, por charges, cartuns e tiras de quadrinhos. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 141-156, jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/5729>>. Acesso em: 15 out. 2017.

CENTRO DE ESTUDOS AMBIENTAIS. 2012. Disponível em: <<https://centrodeestudosambientais.files.wordpress.com/2012/03/codigo-florestal-charge.jpg>>. Acesso em jul. 2017.

COSTA, Franklin Roberto da; LIMA, Francisco de Assis Fernandes. A linguagem cartográfica e o ensino-aprendizagem da Geografia: algumas reflexões. **Geografia, Ensino e Pesquisa**, v. 16, n. 2, p. 105-116, maio/ago. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/7338>>. Acesso em: 15 out. 2017.

DEZ anos de transgênicos no Brasil. Produção de Pedro Henrique de Souza Moreira 2013. (52 min.). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GbheATuAGbo>>. Acesso em: 15 out. 2017.

DOS TOMATES Y DOS DESTINOS. 2012. (8 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JWwkiaY1yVg>>. Acesso em: 15 out. 2017.

ELIAS, D. Globalização e fragmentação do espaço agrícola do Brasil. **Revista Electónica de Geografía y Ciencias Sociales**, Universidad de Barcelona, v. 10, n. 218, ago. 2006. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-218-03.htm>> Acesso em: 15 out. 2017.

FIESTOFARO. Disponível em: <http://1.bp.blogspot.com/-dYwJLYQtX38/UcunYtCbI/AAAAAAAAFJE/X_Ds7A5Pz8U/s1600/Patentes+da+Monsanto.jpg>. Acesso em jul. 2017.

FOLHA DE S. PAULO. **Brasil lidera avanço global de transgênicos**. 2017. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2017/05/1884344-brasil-lidera-avanco-global-de-transgenicos.shtml>>. Acesso em: 15 out. 2017.

FONTE da juventude: Episódio 3. Produção de Estevão Ciavatta. 2016. (9 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=002V81EF4A4>>. Acesso em: 15 out. 2017.

FONTE da juventude: Episódio 4. Produção de Estevão Ciavatta. 2016. (10 min). Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=d2enXoV9z9I>>. Acesso em: 15 out. 2017.

G1. **Alimentos transgênicos não fazem mal à saúde, diz academia dos EUA.** 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2016/05/alimentos-transgenicos-nao-fazem-mal-saude-diz-academia-dos-eua.html>>. Acesso em: 15 out. 2017.

GARCIA, Ricardo. **Revista científica retira artigo que relacionava milho transgênico ao cancro.** 2013. Disponível em: <<https://www.publico.pt/2013/12/02/ciencia/noticia/revista-cientifica-retira-artigo-que-relacionava-milho-transgenico-ao-cancro-1614777>>. Acesso em: 15 out. 2017.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. Geografia da riqueza, fome e meio ambiente: pequena contribuição crítica ao atual modelo agrário/agrícola de uso dos recursos naturais. **Revista Interthesis**, PPGICH, UFSC, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/604>>. Acesso em: 15 out. 2017.

GOOGLE MAPAS. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/@-14.3109542,-57.9567326,12171m/data=!3m1!1e3?dcr=0>>. Acesso em jul. 2017.

HUMOR POLÍTICO. 2012. Disponível em: <<http://i2.wp.com/www.humorpolitico.com.br/wp-content/uploads/2012/07/agroecologia-agrotoxico-desmatamento-transgenico-150712-latuff-humor-politico.gif?resize=580%2C403>>. Acesso em jul. 2017.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Agropecuário**, 2006. Disponível em: <[http://3.bp.blogspot.com/-Imgr7xuFR3Y/UupX5f5Q3II/AAAAAAAAAY_E/JpQRyHC13AE/s1600/estrutura_fundi%C3%A1ria_brasil_2006\(1\).gif](http://3.bp.blogspot.com/-Imgr7xuFR3Y/UupX5f5Q3II/AAAAAAAAAY_E/JpQRyHC13AE/s1600/estrutura_fundi%C3%A1ria_brasil_2006(1).gif)>. Acesso em jul. 2017.

INSTITUTO CERRADO E SOCIEDADE. 2008. Disponível em: <<http://2.bp.blogspot.com/-VYNevXMeiEQ/TrMM43bbyII/AAAAAAAAABM/R3nBo7mIXTg/s1600/cerrado+original+e+2008.jpg>>. Acesso em jul. 2017.

ISAAA – INTERNATIONAL SERVICE FOR THE ACQUISITION OF AGRIBIOTECH APPLICATION. **Global status of commercialized biotech/GM crops**: 2016. 135 p. Disponível em: <<https://www.isaaa.org/resources/publications/briefs/52/download/isaaa-brief-52-2016.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2017.

KAERCHER, Nestor André. O gato comeu a geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (Orgs.). Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2002.

KENNER, Robert. **Food Inc.** 2008. (01h33min.). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=smk2xq2l3Ig>>. Acesso em: 15 out. 2017.

MELO, T. S. Perspectivas para a abordagem da Geografia Agrária no Ensino Médio. **Revista Espaço Acadêmico**. Universidade Estadual de Londrina, n. 181, p. 82-90, jun. 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/30741/16771>>. Acesso em: 15 out 2017.

MUNDO EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/upload/conteudo/charge-transgenicos.jpg>>. Acesso em jul. 2017.

O MUNDO segundo a Monsanto. Produção de Marie-Monique Robin, 2008. (01h49m). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sWxTrKICMnk>>. Acesso em: 15 out. 2017.

O VENENO está na mesa I. Produção de Sílvio Tendler, 2011. (49 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8RVAgD44AGg>>. Acesso em: 15 out. 2017.

O VENENO está na mesa II. Produção de Sílvio Tendler, 2014. (01h10m). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fyvoKljtvG4>>. Acesso em: 15 out. 2017.

OLIVEIRA Hélio Carlos Miranda et al. A música como um recurso alternativo nas práticas educativas em Geografia: algumas reflexões. *Revista Caminhos de Geografia*, p. 73-81, jun. 2005.

ORAPOIS. Disponível em: <<http://www.orapois.com.br/arquivos/image/c2c49cb9e2420a34fc6082d74fc6125a.jpg>>. Acesso em jul. 2017.

OSTROVSKI, Crizieli Silveira; OSTROVSKI, Dalésio. **O jornal como recurso pedagógico no ensino da Geografia**. XII Congresso Nacional de Educação. 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16078_7255.pdf>. Acesso em: 15 out. 2017.

PIEIDADE, Juciane Lucia Tonial; PIRES, Mateus Marchesan. **Filmes, documentários e vídeos, suas contribuições para o ensino de Geografia**.

Paraná: Governo do Estado, 2014, 18 p. (Cadernos PDE: Os desafios da escola públicas paranaense na perspectiva do professor PDE, vol. 1). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_geo_artigo_juciane_lucia_tonial.pdf>. Acesso em: 15 out. 2017.

POAVIVE. 2013. Disponível em: <<https://poavive.files.wordpress.com/2013/08/kayser-transgenicos.jpg>>. Acesso em jul. 2017.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **Novos caminhos da geografia**. São Paulo: Contexto, 2001, p. 111-142.

REIS do agronegócio. Produção de Chico César, 2015. (10 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ECYyn3O1gUM>>. Acesso em: 15 out. 2017.

SEEDS of freedom. Produção de Jess Phillimore, 2012. (30 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iLHkzY_n56s>. Acesso em: 15 out. 2017.

SEEDS of freedom. Produção de Manu Chao, 2017. (3 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-7LPVdBy_1o>. Acesso em: 15 out. 2017.

TERRA DE DIREITOS. 2013. Disponível em: <http://terradedireitos.org.br/wp-content/uploads/2013/05/Monsanto_Por-Latuff.gif>. Acesso em jul. 2017.

VESENTINI, José William. **Repensando a geografia escolar para o século XXI**. São Paulo: Plêiade, 2009, 160 p.

WARPECHOWSKI, E. M. Introdução. In: _____. **Bioteχνologias agrícolas e sociedade: disputas sociais e regulamentação dos transgênicos no Brasil (1985–2005)**. Dissertação do PPGH, UFU, 2010, p. 1-9.

WARPECHOWSKI, E. M. Os agentes sociais envolvidos. In: _____. **Bioteχνologias agrícolas e sociedade: disputas sociais e regulamentação dos transgênicos no Brasil (1985–2005)**. Dissertação do PPGH, UFU, 2010, p. 72-96.

A EXPERIÊNCIA DO PROJETO “NÓS PROPOMOS! CIDADANIA E INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA” NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Sandra Mendonça¹
Márcio Marchi²

INTRODUÇÃO

A cidade é um privilegiado campo de estudos para a Geografia. A abordagem metodológica sobre esse espaço no Ensino Básico, no entanto, ainda carece da incorporação das discussões realizadas por pesquisadores de diferentes campos disciplinares – que não se resumem apenas à Geografia – e de sua conexão com o que efetivamente se ensina na escola.

A produção bibliográfica das ciências humanas sobre as temáticas urbanas é insuficientemente absorvida pelos programas curriculares

-
- 1 Graduação em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestrado em Geografia pela Universidade de São Paulo. Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia/UFSC. Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, com estágio doutoral no Centro de Estudos Geográficos do Instituto de Geografia e Ordenamento Territorial, da Universidade de Lisboa. Bolsista CNPq, CAPES. <samen444@gmail.com>.
 - 2 Bacharel e Licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor do Colégio de Aplicação/UFSC. <marciomarchi@gmail.com>.

da Geografia por diversas razões, entre elas, a necessidade de adaptações didáticas e de adequação desses conteúdos para os estudantes de Ensino Básico. Entretanto, frequentemente negligenciam-se os conhecimentos adquiridos pelos próprios estudantes sobre sua cidade.

Ao mesmo tempo, diante de uma sociedade excludente e de uma cidade fragmentada, em que inúmeros problemas urbanos são advindos desse contexto, cresce a necessidade de aprofundar na escola os sentidos de cidadania e de democracia. Torna-se imprescindível a discussão e o entendimento do contexto socioespacial em que os estudantes estão inseridos, sobretudo o debate sobre os problemas e as potencialidades da cidade.

Esse entendimento se torna possível na medida em que os estudantes se apropriam de conceitos geográficos e os utilizam como base de reflexão sobre seu espaço de vivência. “Uma vez que o aluno interage diuturnamente com o universo no qual ele vive, torna-se inerente ao procedimento didático do professor inteirar-se desse universo” (KIMURA, 2008, p. 118). Ou seja, é tarefa da escola promover a aproximação dos conteúdos curriculares com as realidades dos estudantes.

Este trabalho objetiva estabelecer uma discussão acerca de novas possibilidades de inserção do estudo do meio e das questões urbanas no Ensino Básico, mais especificamente no Ensino Médio. Enfoca-se a experiência do projeto “Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica”, realizado no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA-UFSC), em parceria com o Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT) e com amplas possibilidades de intercâmbio em rede com unidades escolares em Portugal e no Brasil.

O Projeto tem como princípio fundante a pesquisa como processo educativo, visando inserir a discussão da realidade urbana dos

estudantes em diversas escalas de compreensão e análise, compondo uma proposta curricular ativa para a Geografia, profundamente marcada pela atividade investigativa.

A CIDADE: ESPAÇO DE VIVÊNCIA E OBJETO DE ESTUDO

As cidades se transformam conforme os interesses e as contingências da sociedade também mudam. A realidade urbana brasileira é uma resultante da formação de uma sociedade onde persiste uma histórica e profunda desigualdade socioespacial concomitantemente à mercantilização da cidade. A cidade, local onde vive a maior parte da população brasileira, foi transformada em um espaço de mercado, em que a maioria não possui acesso aos seus benefícios mínimos.

Essa lógica excludente tem reflexos na relação que as pessoas estabelecem com seu ambiente vivido. A cidade se tornou menos o lugar de socialização e mais o ambiente de produção e acumulação de riquezas e de exploração do trabalho. Corrêa ressalta a complexidade que o espaço urbano adquire: “O espaço urbano capitalista – fragmentado, articulado, reflexo, condicionante social, cheio de símbolos e campo de lutas – é um produto social, resultado de ações acumuladas através do tempo, e engendradas por agentes que produzem e consomem espaço” (CORRÊA, 1989, p. 11).

Essa realidade de fragmentação urbana aliada ao contexto socioeconômico acaba por intensificar as tendências de segregação socioespacial. O conceito de segregação, por sua vez, é multidimensional, pois abarca os âmbitos sociais, econômicos, políticos e culturais e se refere à relação entre uma parte e o conjunto total da cidade. Sposito (2013) assinala que o termo “segregação socioespacial” abrange as duas dimensões mais importantes da sua constituição: sociedade e espaço.

O espaço urbano engloba também os interesses, as contradições e as lutas decorrentes dos processos de reprodução das relações ca-

pitalistas. Dessa forma, as desigualdades resultantes da repartição dos bens da cidade resultam em inúmeros conflitos e problemas e em um alheamento/estranhamento de seus habitantes ao próprio ambiente em que vivem.

Em contraposição a uma realidade fragmentada e segregada, Lefebvre desenvolveu o conceito de “Direito à Cidade”, segundo o qual esta deveria se restabelecer como obra e não meramente como mercadoria ou instrumento do capital (LEFEBVRE, 2009). O autor sugere, com esse raciocínio, a superação da sociedade urbana atual, baseada no consumo e na competição pelo espaço urbano. A cidade deveria se tornar o lugar de convívio e sociabilidade, aproximando-se de sua essência primeira. A ordem capitalista reduziu a dimensão concreta e abstrata da cidade, transformada meramente em objeto e instrumento para o consumo e para a sobrevivência.

Para Lefebvre (2009), o Direito à Cidade consiste na reapropriação do espaço urbano pelas classes trabalhadoras através de suas lutas pelo exercício democrático da cidadania. Não se limita ao direito de “visita” à cidade. Esse pensamento supera a noção reducionista do mero direito ao habitat. Os cidadãos passariam a ter também o direito ao habitar, ao seu entorno e ao espaço urbano. Ou seja, é o direito não somente à moradia, mas, sobretudo, a viver a cidade. É o seu direito de usufruto em todas suas dimensões possíveis: sociais, econômicas, políticas, culturais e cotidianas. Somente a retomada da cidade e do urbano ressignificados pode propiciar essa mudança.

Da mesma forma, a noção de desenvolvimento urbano, muito presente no senso comum, não pode ser reduzida à ideia de crescimento econômico. “Um desenvolvimento urbano autêntico, sem aspas, não se confunde com uma simples expansão do tecido urbano e a crescente complexidade deste, na esteira do crescimento econômico e da modernização tecnológica” (SOUZA, 2008, p. 101). O desenvolvimento da cidade ocorre quando esta é capaz de promover a qualidade de vida de seus habitantes/cidadãos.

Para o Ensino Básico, a realidade urbana com toda sua complexidade surge, dessa maneira, como uma possibilidade de análise teórica e de aplicação prática. A incorporação desses conceitos como elementos norteadores para a análise dos processos e dos problemas urbanos para estudantes do Ensino Médio se torna relevante não apenas como uma forma de aprendizado e de aproximação à realidade, mas também como um meio de formação cidadã, crítica e propositiva.

Nesse sentido, Cavalcanti (2015, p. 46) assinala que “formar cidadão é um projeto que tem como centro a participação política e coletiva das pessoas nos destinos da sociedade e da cidade”. Este é um dos motes para a criação de novos parâmetros de abordagens metodológicas da cidade no currículo escolar.

O PROJETO “NÓS PROPOMOS!”: UMA PROPOSTA DE METODOLOGIA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A orientação para a realização do Projeto Nós Propomos!, denominação assumida na experiência no Colégio de Aplicação da UFSC, acompanhando a proposta realizada em Portugal (CLAUDINO, 2017), instiga os estudantes a observarem/enxergarem e estudarem de forma investigativa a cidade. A partir de uma saída de campo preliminar, estabelecem os primeiros contatos, elegem um lugar para investigar e, assim, são orientados a aprofundar suas observações de pesquisa. Desta forma, levantam potencialidades e problemas, por meio de entrevistas com os moradores da localidade escolhida, bem como em órgãos públicos (de planejamento urbano, Câmara de Vereadores, Secretarias de Turismo, Meio Ambiente, Obras do município), Associação de Moradores e outros.

A proposta é orientada para a identificação e resolução de problemas socioterritoriais de lugares selecionados pelos estudantes. De forma geral, o recorte territorial de pesquisa é delimitado a um bairro da cidade, cuja escolha é realizada por cada

um dos grupos de trabalho, compostos por cerca de quatro ou cinco estudantes.

A metodologia que orienta os trabalhos é o Estudo do Meio, podendo se tornar um estudo de caso a medida que delimitam o problema a ser estudado. As duas metodologias são utilizadas em etapas diferenciadas da pesquisa. O Estudo do Meio tem por característica proporcionar aos estudantes uma aprendizagem através do contato mais próximo à sua realidade natural ou social, através de diversas atividades, como saídas de campo, que exigem rigoroso planejamento (LOPES; PONTUSCHKA, 2009, p. 176). As saídas de campo são orientadas e também independentes, ou seja, os estudantes são orientados, organizam-se e planejam suas atividades. Os grupos retornam ao espaço escolhido para aprofundar suas investigações, interagindo com a população local e levantando a história oral através de moradores mais antigos, fotos, acervo bibliográfico, etc. Entram também em contato com centros comunitários e associações de bairro. Isso promove a autonomia intelectual e os tornam sujeitos ativos na busca da construção dos conhecimentos.

O processo de coleta de dados, tanto oficiais quanto empíricos, envolve também estudantes em formação no Curso de Licenciatura em Geografia da UFSC, sobretudo os que participam do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que colaboram e orientam as saídas de campo, além de oferecerem oficinas de cartografia digital e utilização de aplicativos gratuitos para celulares, como o *Google Earth* e o *My Maps*. Este recurso serve como possibilidade de utilização em campo para os estudantes da Educação Básica, tornando o contato com o mapeamento e a orientação no espaço que os circundam uma possibilidade acessível. Estes alunos também recebem oficinas para o uso do software disponibilizado pela Prefeitura de Florianópolis, o Geoprocessamento Corporativo, que possibilita acessar imagens a partir da década de 1930,

podendo acompanhar até os dias de hoje a dinâmica de ocupação territorial, desmatamento, especulação imobiliária e demais dados que colaboram para a aquisição de informações valiosas para a operacionalização de suas pesquisas. Assim, é possível mapear a área escolhida para o estudo identificando aspectos da geografia local e interagindo com o mapeamento (Figura 1).

Figura 1 - Imagem do bairro Carianos, com destaque para as possíveis áreas de lazer, mapeadas pelos estudantes



Fonte: Google Earth, com adaptação dos autores.

Entre uma etapa e outra, há orientação sobre o andamento das propostas e das saídas de campo. Todas as propostas realizadas pelos estudantes são apresentadas em seminários, de forma que todos possam socializar suas experiências e metodologias de possíveis soluções para os problemas levantados. Desta etapa, participam como convidados estudantes da graduação (Figura 2), professores da rede pública, pesquisadores e agentes do poder público. Fundamentalmente, o foco é que o trabalho ultrapasse os limites da pesquisa escolar e tome um caráter propositivo para as comunidades locais.

Figura 2 – Oficina de Geoprocessamento com estudantes da Graduação



Fonte: Acervo PIBID Geografia, UFSC.

Com este projeto, os estudantes vão adquirindo uma cidadania territorial através do conhecimento (conhecer profundamente o território) e da ação sociopolítica (comprometimento, envolvimento com ações e práticas sociais).

REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA METODOLÓGICA E AVALIAÇÃO PRELIMINAR DOS RESULTADOS

Os processos formativos em Geografia vinculados à experiência proporcionada pelo Projeto Nós Propomos! reconstituem os sentidos práticos do saber geográfico, valorizando a dimensão política das vivências e das experiências do espaço dos jovens estudantes. A princípio, um trabalho escolar a mais a ser realizado pelos grupos de estudantes. Mas pode-se avaliar que à medida que avançam nas saídas de campo, na coleta de dados, nas leituras e entrevistas, os alunos ficam motivados, apresentando reflexões cada vez mais profundas sobre a realidade local e nacional. Eles passam a questionar as tomadas de decisões que definem o modelo de cidade vigente, onde o valor de troca prevalece sobre o valor de uso: a cidade como local de passagem

e não de convivência. A partir desse reconhecimento, passam discutir os significados de habitat e de habitar (LEFEBVRE, 2009) e de suas profundas diferenças para a estruturação urbana.

É uma Geografia viva, porque vai além dos muros das escolas, reunindo interesse e disposição para conhecer o processo de formação e organização do espaço, bem como inspirar uma educação crítica e propositiva, com um forte compromisso social. A ideia é trazer a “Rua” para a sala de aula e colocar o conhecimento para refletir a “Rua” (MENDONÇA, 2013).

Na avaliação desta experiência, o Projeto Nós Propomos! tem contribuído para demonstrar que a disciplina de Geografia tem um elevado valor formativo e isso é reconhecido pelos estudantes que abraçam a experiência, assumem o desafio de pensar soluções. Como resultado, surgem muitos bons projetos de pesquisa que mobilizam as comunidades para resolução dos problemas locais. Alguns exemplos: a) a mobilização de um abaixo-assinado para reivindicar transporte público com horários que atendam as necessidades dos moradores; b) junto aos moradores, outro grupo de estudantes elaborou um documento à ser entregue ao Secretário de Educação e ao Prefeito, exigindo reforma em uma escola pública; c) realização de reuniões no bairro, através da escola, para que os moradores de um determinado bairro assumam a formação de um coletivo para trabalhar a questão da destinação e dos resíduos sólidos (Coletivo Lixo Zero); d) organização de uma horta coletiva em uma escola; e) proposta junto aos órgãos públicos da criação de áreas de lazer em terrenos desocupados (figura 3); f) quando identificam lixo nas praias, propõem mutirões de conscientização, elaborando folders, campanhas e/ou rodas de conversa para solucionar o problema; g) propõem revitalização de prédios abandonados para reformá-los e passarem a ser ocupados como abrigos ou mesmo centros culturais; h) recuperação de encostas desmatadas para evitar deslizamentos. Enfim, podem-se listar diversas propos-

tas que passaram a ser viabilizadas pela simplicidade da solução e outras mais complexas que exigem mobilização junto aos órgãos públicos. Propostas estas abraçadas e concretizadas por moradores dos lugares estudados.

Considerando que os anos letivos dos dois países não coincidem, isto é, quando os estudantes portugueses estão finalizando seus projetos, os estudantes brasileiros estão em fase do levantamento preliminar de dados e informações, isso possibilita que haja um intercâmbio virtual entre os estudantes além-mar, que podem expor as propostas resultantes de suas pesquisas, motivando os colegas do outro país à refletirem sobre suas futuras ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia de transformar os estudantes em algo mais do que meros espectadores da aula, da cidade e dos processos urbanos é algo bastante discutido, porém, frequentemente negligenciado nos ambientes educativos. Na maior parte das vezes, os conteúdos escolares ficam restritos aos muros da escola e na mera reprodução abstrata de conceitos.

O Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica se dispõe a mudar essa lógica e trazer a discussão da cidade com outra perspectiva para o currículo do Ensino Básico. Essa discussão não acontece apenas em sala de aula, mas adquire um caráter de movimento, incorporando o Estudo do Meio e as saídas de campo como propostas de trabalho anual, perpassadas pela pesquisa orientada.

A interação entre Educação Básica e Ensino Superior acontece através da participação dos estudantes de graduação, bolsistas e estagiários, professores de Prática de Ensino, Metodologia de Ensino, articulados em uma proposta teórica e metodológica formativa de gerações com espírito participativo, crítico e reflexivo. Também

busca-se a participação de pesquisadores ligados à questão urbana, dos departamentos de Geografia e Arquitetura e Urbanismo.

Retoma-se a importância do estímulo à autonomia dos estudantes, considerando-a como um processo educativo, estimulado e não tutelado, orientado dentro das necessidades apontadas pelos grupos. Isso implica em estimular que os estudantes escolham seus caminhos de pesquisa e tornem suas descobertas mais significativas para suas próprias vivências. E, também, considerar que é a utopia o que nos move para aquilo que ainda não foi inventado.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2015. 208 p.

CLAUDINO, Sérgio. **Nós Propomos**: cidadania e inovação na educação geográfica. Disponível em: <<http://vitraldigital.com/nos-propomos/>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O espaço urbano**. São Paulo: Ática, 1989. 94 p.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico**: questões e propostas. São Paulo: Contexto, 2008.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2009. 144 p.

LOPES, Claudivan S.; PONTUSCHKA, Nídia N. Estudo do meio: teoria e prática. **Geografia** (Londrina), v. 18, n. 2, p. 173-191, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

MENDONÇA, Sandra. **A geografia e a formação de seus professores**: o processo formativo dos professores para a educação básica. 2013. 300f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br/teses/PGCN0513-T.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **ABC do desenvolvimento urbano**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. 192 p.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. Segregação socioespacial e centralidade urbana. In: VASCONCELOS, Pedro de Almeida; CORRÊA, Roberto Lobato; PINTAUDI, Silvana Maria (Orgs.). **A cidade contemporânea**: segregação espacial. São Paulo: Contexto, 2013. p. 61-93.

ATLAS DIGITAL ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS: O USO DE TECNOLOGIAS DE INFORMA- ÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC'S) PARA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Fernanda Bauzys¹
Rosemy da Silva Nascimento²

INTRODUÇÃO

“A cartografia não serve apenas para fazer a guerra, mas também para formar cidadãos”.

(SEEMANN, 2012, p. 138).

A paisagem, o lugar, o território e a região são conceitos fundamentais para a Geografia. Cada uma destas categorias de análise possui múltiplas concepções que contribuem para a leitura e compreensão do espaço geográfico. Entre essas categorias, o lugar é a instância de maior proximidade e afetividade com o indivíduo.

- 1 Graduada em Geografia (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade Estadual de Campinas; Doutora em Geografia pela UFSC. Atua com Cartografia, SIG, Educação Geográfica, Educação Ambiental, Desastres Naturais e Permacultura. <fernandabauzys@yahoo.com.br>.
- 2 Graduada em Geografia (Bacharel e Licenciatura) pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutorado em Gestão Ambiental (UFSC). Professora dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação em Geografia e da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da UFSC. Atuação em Educação Superior em Geografia, Cartografia Escolar/Tátil e Educação Ambiental. Coordenadora do Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LabTATE). <rosemy.nascimento@gmail.com>.

Conforme Azambuja (2017), na Educação Geográfica as categorias de análise são movimentos contemporâneos e atualidade socioespacial, conectados na escala espaço-tempo, em constante mudança em sua função, finalidade e conteúdo. Na função, recai a questão pedagógica, na finalidade, o propósito para formação cidadã e, no conteúdo, ocorre a proposta epistemológica.

O estudo do lugar ganhou destaque no meio educacional com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (BRASIL, 1998). Este documento propõe, para o Ensino Fundamental, um trabalho pedagógico que visa à ampliação das capacidades do aluno em observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que vive. A recém-publicada Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) mantém a importância do estudo do lugar como escala de análise e construção dos saberes geográficos.

Para o estudo dos lugares, sugere-se que o professor priorize a utilização da cartografia em grande escala. No entanto, em nosso país, são raros ainda os municípios que dispõem de representações cartográficas temáticas, adaptadas ao contexto escolar e em escalas mais detalhadas. Neste cenário, os atlas escolares municipais surgem como importantes recursos complementares ao amparo do professor, preenchendo uma lacuna existente no Ensino Básico.

Como panorama geral, é possível afirmar que o campo de investigação sobre este tipo de atlas está em expansão no Brasil. Segundo Neves (2008), os trabalhos de Azambuja et. al. (1994) e Le Sann e Ferreira (1996) foram os pioneiros no país. A partir destes, vários atlas foram produzidos, em sua maioria desenvolvidos como resultado de projetos de pesquisa e extensão acadêmica. De acordo com o levantamento realizado por Bauzys (2017), de 1994 a 2016, foram publicados 74 atlas escolares para municípios brasileiros. Apesar dos atlas digitais configurarem uma tendência atual, dentre as publicações levantadas, apenas três foram elaboradas neste

formato. A versão digital pode incorporar funcionalidades que não eram possíveis na impressa, e que enaltecem o poder educativo destes materiais. Estamos, assim, diante de um panorama altamente promissor neste campo de investigação.

Em um mundo cada vez mais tecnologicamente organizado, em que uma parcela significativa dos jovens está imersa, desde muito cedo, na cultura digital, a Educação Básica é chamada a considerar as potencialidades dos recursos tecnológicos em suas práticas. Nesse sentido, em uma perspectiva crítica, a escola tem o papel fundamental de orientar o uso pedagógico das novas tecnologias, nas diferentes etapas da educação, e pelos diferentes componentes curriculares.

A cultura digital pressupõe mudanças de concepções e métodos de ensino. Deste modo, as denominadas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) estão cada vez mais presentes na realidade de alunos e professores, transformando as relações de ensino-aprendizagem. Com os recursos dinâmicos e interativos que as TIC'S proporcionam, é possível oferecer aos alunos mais envolvimento no processo educacional, tornando-os mais ativos e participantes.

Dentro deste contexto, e considerando a importância de se desenvolver materiais pedagógicos adequados para a Educação Geográfica, o “Atlas Digital Escolar Municipal de Florianópolis” foi elaborado como um dos resultados da tese de doutorado intitulada “Metodologia para confecção de atlas digital escolar municipal” (BAUZYS, 2017), sob orientação da professora e doutora Rosemy da Silva Nascimento. Esta tese está vinculada ao projeto LABTOY (Laboratório Tecnológico de Recursos Instrucionais em Geociências), desenvolvido pelo Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar - LabTATE (www.labtate.ufsc.br), da Universidade Federal de Santa Catarina. Um aspecto que se sobressai neste material é o contexto do lugar e do estudante, na instância do município, no qual pode se ler, contestar e ampliar seus conhecimentos. Caso esteja em con-

sonância topofílica, essa amplitude de conhecimento ganha importância quando associado à sua realidade.

ATLAS DIGITAL ESCOLAR DE FLORIANÓPOLIS

O Atlas Digital Escolar de Florianópolis, que privilegia a unidade política do município, foi elaborado em formato de um website, e está disponível para consulta no endereço eletrônico <http://atlas-scolar.wixsite.com/atlasdeflorianopolis>.

Na era da informação, entre as maiores vantagens deste formato está a possibilidade de rápida e constante atualização de seu conteúdo. Na versão impressa, qualquer mudança envolve novas impressões, gerando também novos custos. Além disso, um leitor que tenha comprado uma primeira edição, não necessariamente comprará a segunda. Já o usuário da versão digital sempre terá acesso à informação atualizada. Em relação ao alcance, o sítio eletrônico tende a atingir um público-alvo mais amplo, o que torna o material acessível a uma maior quantidade de possíveis usuários.

Durante o processo de validação do atlas (BAUZYS, 2017), professores da escola básica relataram que o formato digital se mostra interessante e atraente para as práticas pedagógicas, principalmente pela interatividade proporcionada. A mídia digital mostrou-se também muito vantajosa em relação à diversificação de seu conteúdo, possibilitando a inclusão de mapas e imagens interativos, áudios, vídeos, além de sua ampliação com a inserção de *links* de acesso à outras páginas da internet, que complementam os temas abordados.

De acordo com Machado-Hess (2012), a confecção de um atlas escolar envolve um campo de conflito na escolha do método de pesquisa no campo do saber da Geografia (conteúdo dos atlas), da Cartografia (métodos de representação) e da Educação (ensino-aprendizagem), e em torno de duas dimensões centrais da cultura:

as ideologias e as relações de poder perante a seleção do conhecimento a ser revelado. A elaboração de um atlas para escolares, desta maneira, não é uma ação simplista e neutra, e deve ser pautada na Geografia que se pretende para a escola, comprometida com as questões socioambientais e com a formação do cidadão. Assim, no viés da ciência geográfica, a construção do atlas foi embasada na abordagem geossistêmica para realizar a análise integrada dos elementos da paisagem. Seus mapas foram elaborados com base na teoria da Cartografia Temática, e a organização das simbologias foi fundamentada na Semiologia Gráfica de J. Bertin (1967).

Segundo Ormeling (2016), os atlas são combinações deliberadas e sistemáticas de mapas, e seu conteúdo deve ser organizado em uma ordem que possibilite ao usuário traçar conclusões relevantes. Almeida (2003) observa, ainda, que um atlas municipal escolar deve portar informação específica sobre o município, evitando o conteúdo já publicado em livros didáticos ou paradidáticos. Com base nestas afirmações, a organização do conteúdo do atlas foi elaborada de forma a atender aos objetivos de observar, analisar e interpretar o espaço geográfico municipal, articulando aspectos físicos e humanos, em uma abordagem sistêmica.

Composto por 63 páginas digitais, o Atlas Digital Escolar de Florianópolis apresenta uma variedade de mapas, textos explicativos, imagens, fotografias, gráficos, tabelas e vídeos, que ilustram e fomentam questões acerca do lugar e suas articulações com outras escalas de análise.

Os textos privilegiam uma linguagem objetiva e coloquial, que permite uma leitura de fácil compreensão e proporciona uma sensação de diálogo e proximidade com o autor. O conteúdo foi elaborado com o objetivo de despertar o interesse e desenvolver o espírito crítico do aluno em relação às temáticas abordadas. Procurou-se também incentivar sua autonomia, promovendo situações que o auxiliam a buscar e construir novos conhecimentos. Neste sentido,

foram incluídos questionamentos, reflexões e pequenas atividades relacionadas ao assunto tratado, além de indicações de possíveis lugares de pesquisa e consulta.

Os materiais ilustrativos, tais como fotografias, vídeos, desenhos, gráficos, tabelas e quadros, compõem, com os mapas e textos, um conjunto argumentativo a respeito dos temas. Eles têm o objetivo de tornar o atlas mais atraente e compreensivo, contribuindo para um melhor desenvolvimento dos conceitos e conteúdos.

Conforme Almeida (2003), ainda que não admitamos um atlas como depositário do conhecimento “verdadeiro”, ele deve trazer referências confiáveis. Nesta perspectiva, o teor do presente material foi construído, principalmente, a partir de pesquisas científicas e de dados obtidos em órgãos governamentais, sempre citando suas respectivas fontes.

ARQUITETURA DO WEBSITE, INTERFACE VISUAL E PÁGINAS TEMÁTICAS DO ATLAS

A comunicação e a interatividade entre os usuários e o atlas digital ocorre por meio de sua interface visual. A organização do conjunto de informações e elementos gráficos desta interface influencia diretamente na aceitação do atlas. Se a sua distribuição for confusa, o usuário pode se perder interativamente, o que levará ao seu desinteresse e desmotivação.

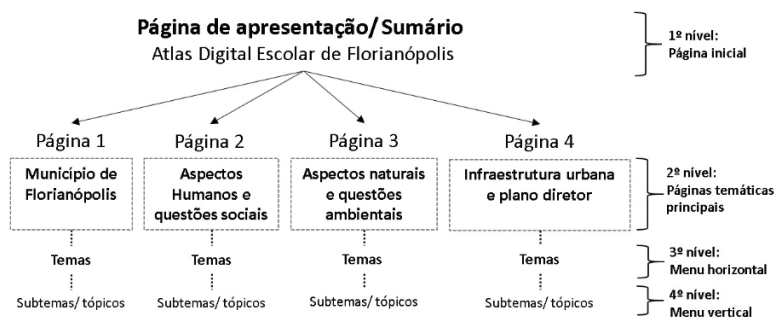
O layout é a identidade visual do atlas, e deve possuir uma estética agradável. Além disso, ele deve facilitar a interação usuário-atlas, proporcionando a identificação de seus elementos e uma manipulação intuitiva de seus comandos. Para que isso ocorra, as interações devem seguir um padrão consistente.

A arquitetura de um *website* é a forma como as páginas dele se estruturam e se conectam entre si. Quanto mais objetiva ela for, mais imediata será a comunicação.

Com base nestas questões, para uma melhor organização das informações do “Atlas Digital Escolar de Florianópolis” foi criada uma página eletrônica para cada um dos quatro temas principais, e uma página inicial.

Cada página principal foi dividida em temas secundários, em seus respectivos menus horizontais, que por sua vez, são desmembrados em subtemas em seus menus verticais. Esta estrutura pode ser observada, em forma de fluxograma, na Figura 1.

Figura 1- Proposta de arquitetura de interação entre as páginas do Atla



Fonte: As autoras (2017).

Ao abrir a página inicial, o usuário é levado à página de apresentação, que contém o índice de temas (primeiro nível da arquitetura). Este índice o leva para as páginas temáticas principais (em segundo nível). Em terceiro nível está a subdivisão temática das páginas, e, em quarto, seu desmembramento em tópicos. A estrutura proposta visa favorecer a visualização da leitura exploratória do aluno, facilitando a manipulação dos dados do atlas.

PÁGINA DE APRESENTAÇÃO

A página de apresentação é o domínio principal do *website*, e traz as informações introdutórias, sumário, créditos e contato (Figura 2).

Figura 2- Página Inicial/ Apresentação do Atlas



Fonte: *Print Screen* do *website*.

A seção “Apresentação” é um convite à navegação do *site*. Em seu menu vertical esta página traz outros quatro tópicos, considerados uma introdução à leitura do atlas: “O que é cidadania?”; “Estudo da paisagem”; “Elementos dos mapas”; e “Faça seu próprio mapa”.

A página “Para o professor” apresenta o material ao docente, e traz indicações quanto ao seu uso. Aqui também é disponibilizado um *link* de acesso ao Atlas Tátil de Florianópolis, desenvolvido pela dissertação de Tamara de Castro Régis (REGIS, 2016).

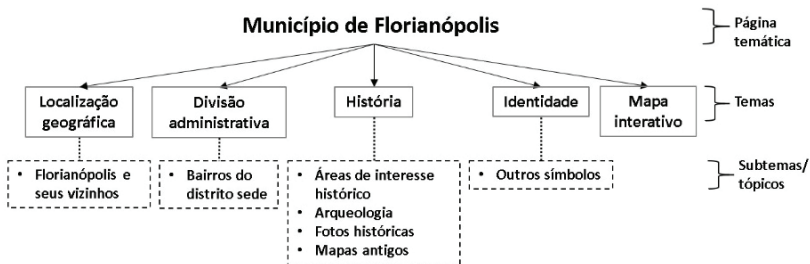
Na seção “Temas do atlas” se encontra o sumário. Os usuários podem voltar a esta seção em apenas um clique, a partir de qualquer página do atlas, através do botão chamado voltar aos temas.

Por fim, a seção “Créditos e contato” traz informações sobre a elaboração do material e os contatos das autoras para possíveis críticas, dúvidas, comentários, solicitações de correções, inclusão de novas informações e disponibilização de materiais cartográfico.

PÁGINA TEMÁTICA “MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS”

O conteúdo da página “Município de Florianópolis” foi organizado de acordo com a arquitetura proposta na Figura 3.

Figura 3- Arquitetura da página “Município De Florianópolis”



Fonte: As autoras (2017).

O tema “Localização geográfica” situa o município nas diversas escalas e apresenta a mesorregião da Grande Florianópolis e suas microrregiões. A seção “Divisão administrativa” apresenta as regiões, distritos e bairros do município. O tema “História” aborda os aspectos históricos, e em seu menu vertical exhibe os tópicos: “Áreas de interesse histórico”, que contém uma apresentação de *slides* mostrando as principais áreas de interesse histórico do município; “Arqueologia”, que traz informações sobre seus primeiros habitantes; “Fotos históricas”, que contém fotografias antigas do acervo do IBGE, e “Mapas antigos”, que contém imagens de mapas históricos da região. O tema “Identidade” traz os símbolos do município (hino, bandeira, brasão, árvore, flor e pássaro).

PÁGINA TEMÁTICA “ASPECTOS HUMANOS E QUESTÕES SOCIAIS”

Os temas da página “Aspectos humanos e questões sociais” foram organizados de acordo com a arquitetura proposta na Figura 4.

Figura 4 - Arquitetura da página “Aspectos Humanos e Questões Sociais”



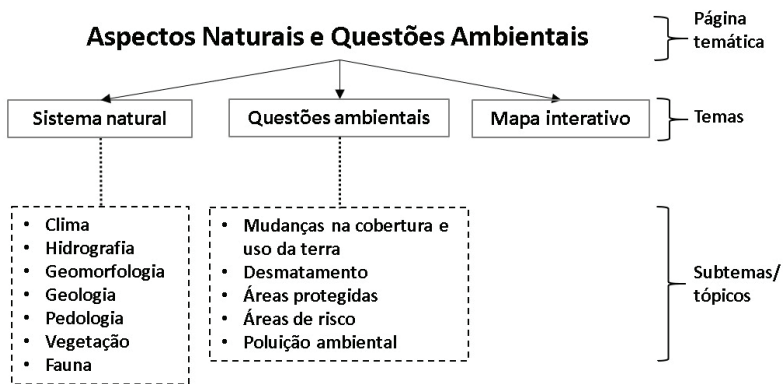
Fonte: As autoras (2017).

A seção “População” apresenta as características dos habitantes, informações sobre a densidade populacional, crescimento dos distritos e questões sobre a população negra e indígena. O tema “Economia e turismo” traz as características, questões e problemáticas referentes a este setor, a importância histórica e cultural da pesca artesanal, a relevância da maricultura, as iniciativas de agricultura orgânica e urbana e a economia solidária em Florianópolis. A seção “Política” aborda a importância da educação política e o resultado das eleições de 2016. “Cultura e esportes” apresenta a cultura local, trazendo características das principais manifestações culturais, artísticas, religiosas e esportivas do município. O tema “Questões sociais” aborda os principais conflitos sociais e inclui os tópicos “Desigualdade Social”, “Violência e criminalidade” e “Gênero”.

PÁGINA TEMÁTICA “ASPECTOS NATURAIS E QUESTÕES AMBIENTAIS”

O conteúdo da página “Aspectos naturais e questões ambientais” foi organizado de acordo com a arquitetura proposta na Figura 5.

Figura 5 - Arquitetura da Página “Aspectos Naturais e Questões Ambientais”



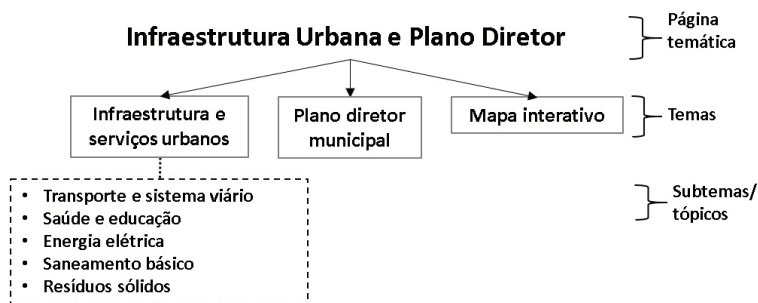
Fonte: As autoras (2017).

O tema “Sistema natural” apresenta os aspectos físicos e naturais do território, enfatizando seus recursos naturais. Seu menu vertical exibe os tópicos: “Clima”; “Hidrografia”, “Geomorfologia”; “Geologia”; “Pedologia”; “Vegetação” e “Fauna”. A seção “Questões ambientais” aborda problemas ambientais relevantes ao município e inclui os tópicos: “Mudanças na cobertura e uso da terra”; “Desmatamento”; “Áreas protegidas”; “Áreas de risco”; e “Poluição ambiental”, trazendo reflexões e possíveis soluções para os problemas elencados.

PÁGINA TEMÁTICA “INFRAESTRUTURA URBANA E PLANO DIRETOR”

Os temas da página “Infraestrutura urbana e plano diretor” foram organizados de acordo com a arquitetura proposta na Figura 6.

Figura 6 - Arquitetura da Página “Infraestrutura Urbana”



Fonte: As autoras (2017).

A seção “Infraestrutura e serviços urbanos” atea discussões sobre os problemas urbanos e descreve as características e questões principais relacionados aos transportes, sistema viário, saúde, educação, energia elétrica, saneamento básico e resíduos sólidos. O tema “Plano diretor municipal” apresenta discussões acerca da importância do planejamento e do plano diretor nas políticas municipais.

MAPAS TEMÁTICOS ESTÁTICOS E INTERATIVOS

Para compor o presente atlas foram elaborados 28 mapas estáticos e quatro *webmaps* interativos, um para cada página temática. A adoção do *software* de Sistema de Informação Geográfica (SIG), livre e gratuito, QGIS, versão 2.18, para a organização do banco de dados e elaboração dos produtos cartográficos, combinada com a utilização de informações espaciais disponibilizadas gratuitamente na internet, atendeu as demandas necessárias e viabilizou uma

pesquisa com custos acessíveis. Desta forma, reafirmou-se a importância do uso deste tipo de *software* em instituições de ensino e pesquisa, contrapondo o uso de *software* proprietário, que envolve caras licenças de uso.

A construção dos mapas iniciou com o levantamento de dados geográficos e materiais cartográficos, que compuseram o Banco de Dados Geográficos (BDG) da pesquisa. Ressalta-se que a facilidade de utilização dos dados espaciais georreferenciados, provenientes de diferentes fontes, para a elaboração dos mapas temáticos, foi facilitada pela adoção obrigatória, em 2015, do Sistema Geodésico de referência Sirgas 2000 no Brasil. O novo sistema facilita o intercâmbio de informações pelas diversas instituições, sem a necessidade de conversão, e é compatível com o WGS 84 (*World Geodetic System*), utilizado pelo sistema GPS e pelo aplicativo *Google Earth*.

A malha geométrica do município, sobre a qual foram representados os temas, foi elaborada a partir dos arquivos vetoriais dos limites de municípios de Santa Catarina (IBGE, 2015), e os vetores de hidrografia do Levantamento Aerofotogramétrico de Santa Catarina, elaborado pela Secretaria de Estado do Desenvolvimento Sustentável (SDS), em 2013. Os mapas estáticos foram confeccionados no *software* QGIS e exportados em formato *Jpeg*, para serem inseridos no *website*.

Os mapas interativos incorporados ao atlas foram elaborados com a ferramenta gratuita de construção e compartilhamento de mapas online *Google My Maps* e contêm as principais camadas de informação produzidas para os mapas estáticos.

As tecnologias de *webmapping* tem se difundido rapidamente nos últimos 10 anos, impulsionadas, principalmente, pela popularização dos aplicativos *Google Earth* e *Google Maps*. Em termos gerais, o termo *webmapping* refere-se à construção e compartilhamento de dados geográficos georreferenciados na internet, em interfaces que propor-

cionam interatividade com o usuário. Estas aplicações permitem que pessoas que não tenham conhecimento técnico de *softwares* específicos de SIG utilizem estas ferramentas, como meio de pesquisa e análise sobre um determinado lugar. Para isto necessita-se apenas o acesso à rede.

Para um atlas digital escolar, em formato de *website*, estas ferramentas oferecem a oportunidade de inserção de mapas dinâmicos e interativos. Os *webmaps* permitem ao usuário manipular os temas do seu interesse, obtendo uma melhor visualização através de ferramentas como: *pan* (arrasta o mapa pela área de trabalho), *zoom* (aumenta ou diminui a visualização de objetos no mapa), cálculo de distâncias, impressão em diversas escalas, troca do mapa base e acesso às informações alfanuméricas dos dados.

Na última década, temos visto o crescimento gradual e constante de bases de dados georreferenciados, disponibilizados na internet por diversas instituições, especialmente as públicas. Também observamos a evolução e difusão das ferramentas *webmapping*, que permitem a visualização *online* destes dados. Adaptar e acessibilizar estas geotecnologias ao uso escolar, com a elaboração e disponibilização dos mapas interativos, constituiu-se em uma das contribuições mais importantes do presente atlas. Além de eficaz na apresentação de informações temáticas, estes mapas mostraram um forte potencial didático-pedagógico, pois permitem a interação e manipulação das informações pelo aluno, refletindo e buscando respostas para os desafios que lhe são apresentados. Destacamos também a importância de tornar público importantes ferramentas de geovisualização, como o *Google Engine e Global Forest Watch*, que foram incorporados ao *website* do atlas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os geógrafos, principalmente aqueles que acreditam, com o seu conhecimento sobre o espaço geográfico, poder contribuir para

a transformação deste mesmo espaço em prol de uma sociedade mais justa e igualitária, não podem desconhecer o arsenal que os mapas contemplam como importante elemento de representação do espaço geográfico a ser usado para perpetuar ou transformar as desigualdades existentes (MATIAS, 1996, p. 111).

Os atlas escolares municipais publicados no Brasil destinam-se, prioritariamente, a Educação Geográfica dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos quais, de acordo com as orientações curriculares, são abordados os temas relacionados ao estudo do espaço local. No entanto, uma questão importante que permeou esta pesquisa é que a utilização deste tipo de atlas também pode ter grande valor para o restante das etapas da Educação Básica. Os professores de Geografia devem atentar para o fato de que as diferentes escalas não devem ser estudadas de forma desconexa ou isolada, mas sim articulando os distintos fenômenos que ocorrem em cada extensão do espaço geográfico. O conteúdo dos atlas municipais também possui grande relevância para outras disciplinas, como História, Ciências, Biologia, Educação Ambiental e áreas afins, como foi demonstrado no processo de validação do material, realizado por Bauzys (2017). Além disso, sua utilização não deve restringir-se ao espaço da escola, podendo atender outros setores da sociedade, como ações de Educação Ambiental não-formal, por exemplo.

Neste sentido, o Atlas Digital Municipal de Florianópolis configura-se em um material didático digital inovador, crítico e interativo, que serve como instrumento de apoio à prática pedagógica interdisciplinar sobre o espaço local. Para os estudantes, trata-se de uma referência de qualidade para o estudo e pesquisa. Para os professores, a obra se configura como um material complementar ao seu trabalho e oferece o acesso a uma fonte centralizadora de distintas informações espaciais e não-espaciais sobre Florianópolis, que antes se encontravam fragmentadas em diferentes instituições, dificultando seu uso dentro do ambiente escolar.

Antes desta publicação, o estado de Santa Catarina ainda não apresentava nenhuma produção deste tipo. Assim, espera-se que este recurso didático contribua com o dia-a-dia do professor, preenchendo uma importante lacuna existente na sala de aula. Para efetivar a implementação do atlas nas escolas, sugere-se a realização de ações como oficinas e cursos de formação continuada para a capacitação dos educadores ao uso do material. Além disso, recomenda-se a disponibilização de seu *link* de acesso em *websites* de maior visualização, como da universidade e da prefeitura municipal. Como continuidade da pesquisa, recomenda-se cumprir o desafio de manter constante a atualização e o aprimoramento do conteúdo.

Por fim, ao disponibilizar este material à comunidade acadêmica e escolar, espera-se que este trabalho sirva de referência para a criação de novos atlas municipais para o estado de Santa Catarina, e que estimule e motive novas contribuições pedagógicas, teóricas e metodológicas na área da Cartografia Escolar, que beneficiem a aprendizagem da escala local.

Entre as competências gerais adotadas nas BNCC para a Educação Básica (BRASIL, 2017) está o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas escolares. Neste contexto, como perspectiva futura, acredita-se que os recursos digitais e interativos possam se tornar ferramentas cada vez mais utilizadas e comuns ao ensino de Geografia, e que a produção de atlas digitais escolares municipais continue a se aprimorar e expandir, contribuindo para que surjam melhorias em metodologias de construção destes materiais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. D. Atlas municipais elaborados por professores: a experiência conjunta de Limeira, Rio Claro e Ipeúna. **Cadernos CEDES**, v. 23, n. 60, p. 149-168, ago. 2003.

AZAMBUJA, B. M. et al **Atlas Escolar Ijuí**. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.

AZAMBUJA, L. D. O livro didático e o ensino de geografia: qual livro? In: TONINI, I. M. et al (Orgs.). **O livro didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017.

BAUZYS, F. **Metodologia para confecção de atlas digital escolar municipal**. 2017. 179 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

BERTIN, J. **Semiologie Graphique: les Diagrammes, les Réseaux, les Cartes**. Paris, Gauthier-Villars, 1967.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

LE SANN, J. G.; FERREIRA, S. A. **Atlas escolar de Contagem**. Contagem/MG: Perform Ltda, 1996.

MACHADO-HESS, E. S. **Uma proposta metodológica para a elaboração de Atlas Escolares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: o exemplo do município de Sorocaba SP**. 2012. 225 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MATIAS, L. F. **Por uma cartografia geográfica: uma análise da representação gráfica na geografia**. São Paulo, 1996. 476 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1996.

NEVES, R. J. **Modelagem e Implementação de Atlas Geográficos Municipais – Estudo de Caso do Município de Cáceres-MT**. 2008. 179f. Tese (Doutorado

em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

ORMELING, F. Atlases. **The World of Maps**. ICA. 2016. Disponível em: <http://mapyear.org/files/wom/IMY_WoM_en.pdf> Acesso em: 10 maio 2017.

REGIS, T. C. **Um estudo para elaboração de atlas municipal na perspectiva da educação geográfica inclusiva**. 2016. 229 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SEEMANN, J. Subvertendo a cartografia escolar no Brasil. **Revista Geografares**, n. 12, p. p.138-174, jul. 2012.