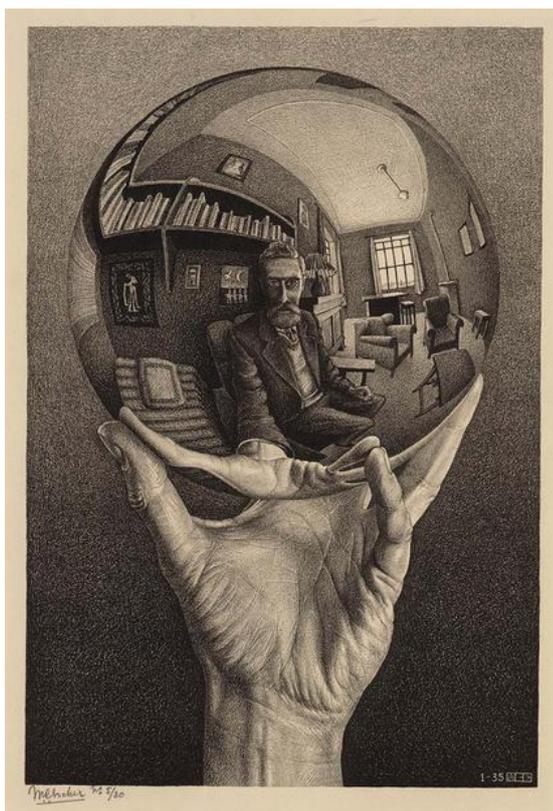


UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE GEOGRAFIA



**REPENSANDO A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA TROCA DE
SABERES ENTRE PROFESSORES NA BUSCA PELA GEOGRAFIA
SENSÍVEL**

JULIANO DA COSTA MACHADO TIMMERS

Orientador: Nestor André Kaercher

Porto Alegre, 2019

Juliano da Costa Machado Timmers

**REPENSANDO A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA TROCA DE
SABERES ENTRE PROFESSORES NA BUSCA PELA GEOGRAFIA
SENSÍVEL**

**Tese de Doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Geografia de Universidade Federal do
Rio Grande do Sul como requisito para
obtenção parcial do título de Doutor
em Geografia.**

Orientador: Nestor André Kaercher

Porto Alegre, 2019

Juliano da Costa Machado Timmers

**REPENSANDO A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA TROCA DE
SABERES ENTRE PROFESSORES NA BUSCA PELA GEOGRAFIA
SENSÍVEL**

**Tese de Doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Geografia de Universidade Federal do Rio
Grande do Sul como requisito para
obtenção parcial do título de Doutor em
Geografia.**

Orientador: Nestor André Kaercher

Aprovada em ____/____/2019

BANCA EXAMINADORA:

Prof(a) Dr. Ivaine Maria Tonini (Posgea/UFRGS)

Prof. Dr. Nelson Rego (PosgeaUFRGS)

Prof. Dr. Wenceslao Machado Oliveira Jr. (PosGea/Unicamp)

Dedico esse trabalho a meu pai José Carlos Timmers,

in memoriam.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho é resultado da união de esforços de muita gente. Por isso dirijo meu agradecimento inicial ao povo desse país, em especial a maioria menos abonada. Agradeço-os, pois acredito na universidade pública brasileira, lastimo a sua precarização atual, de modo que procuro ser consciente de que ela resulta da colaboração coletiva. O custeio da nossa universidade é realizado com recursos que advém, sobretudo, da ampla parcela mais pobre do país. Os brasileiros que menos possuem contribuem muito para manter uma instituição como a UFRGS, a qual existe em última análise para desenvolver bem-estar social de todos, mas que nem sempre consegue atingir tal intento.

Trazendo os agradecimentos para uma ambiência mais amena em uma escala melhor endereçada, registro aqui meu sincero obrigado a meu orientador, Nestor André Kaercher. Temos origens sociais e territoriais distintas, mas em comum uma vontade grande de saber dos lugares e das pessoas que neles vivem. Essa marca certamente se aprofundou nesses quatro anos de convívio e ela se instalou no texto que se segue como leitura atenta do Nestor, bem como recomendações dele em prol de um ensino de Geografia que aconteça de forma mais instigante, mais apaixonada melhor dizendo. Assim, muito obrigado Alemão!

Gostaria de colocar que me sinto honrado de poder contar aqui com a colaboração de pessoas que muito me influenciam na prática docente de Geografia. Para minha imensa satisfação pude ter aulas com alguns desses mestres. Nestor, meu professor desde o segundo estágio docente da graduação e o professor Nelson Rego que muito me ajudou também para que eu me entendesse como educador em um sentido geral. Em função das corridas da vida não consegui ter aulas com a professora Ivaine, mas felizmente, além de poder refletir com seus artigos, tive a oportunidade de aprender com seu incrível dinamismo e vivacidade ao colaborar com um importante trabalho coordenado por ela. Muito obrigado. Já o professor Wenceslao é o pensador do ensino de Geografia com quem eu menos convivi, mas que certamente é aquele cujo universo das ideias mais arduamente me proporcionou aprendizagens. É tão fascinante na seara do ensino enriquecer nossas concepções de sala de aula, quanto é complexo por vezes transformar aí nossas

práticas. Ao professor Wenceslao igualmente agradeço pelas reflexões oriundas de seus textos e pelo esforço para vir participar da banca de doutorado.

Por fim gostaria de agradecer largamente aos amigos - no caso aqueles não diretamente ligados a produção dessa tese. É graças a eles que podemos dizer que vivemos! Entre tais amigos há alguns familiares e outros que foram se tornando companheiros de jornada. Não vou nominá-los por que teria de colocá-los em uma ordem que é estranha ao coração, além disso a memória nem sempre é justa com o sentimento de gratidão, de modo que poderia esquecer alguém e com isso borrar a luminosidade oriunda dessas palavras. Me atrevo apenas a citar dois nomes: Branda Eloá Weppo e Maria do Carmo Machado, obrigado por me concederem a honra do convívio e da proximidade. E obrigado principalmente por me aturarem diariamente!

RESUMO

Neste estudo relacionado com o ensino de Geografia na escola básica, o principal objetivo é desenvolver ideias que exponham experiências em sala de aula nas quais os sentidos dos educadores e dos alunos sejam centrais para realizar uma aprendizagem mais efetiva junto a Geografia que estamos acostumados a lidar no cotidiano. Inspirado especialmente pelas ideias de educação espacial de Kaercher e no estudo que relaciona imagens e Geografia de Oliveira Jr., nós definimos como Geografia Sensível o modo para aprender o espaço que valoriza o compartilhamento de nossas percepções. Desenvolvemos duas edições de um curso de formação para os professores com o objetivo de promover essa Geografia Sensível através da troca de saberes docentes entre educadores que trabalham em disciplinas de Geografia nas escolas públicas de São Leopoldo, cidade do sul do Brasil. Os autores da tese foram responsáveis pela execução das atividades do curso com o apoio da UFRGS. Como conclusões é possível traçar três linhas principais: primeiro, a Geografia Sensível parece ser eficaz, uma vez que a partir das experiências docentes, se mostraram mais dinâmicas e interessantes as aulas em que se consideraram os entendimentos espaciais e as referências dos estudantes e dos professores como centrais em termos de conteúdos; segundo, o desempenho dos professores é muito exposto a problemas sociais, apesar disso, eles são muito capazes de trocar experiências de aprendizado de Geografia e com isso melhorar suas aulas; finalmente, as ferramentas tecnológicas são muito consideradas como expectativa para melhor refletir no ensino os aspectos de nossos espaços de vivência.

Palavras chave: Geografia Sensível, Formação de professores, Educação Visual.

ABSTRACT

In this study related with Geography teaching in basic school the main concern is to develop ideas that expose experiences in the classroom in which the senses of the educators and the students are central to perform a more effective learning of the Geography we are used to know in our daily lives. Inspired by the Kaecher's ideas towards space education and in Oliveira Jr. studies related to images and Geography, we name this way to learn the space which values the sharing of our perceptions, Sensitive Geography. We develop two editions of a formation course to teachers in which the main goal was to promote Sensitive Geography through the exchange of teaching knowledge among the educators that work in Geography classes of public schools of São Leopoldo City, south Brazil. The thesis authors were in charge of running such courses with the support of UFRGS. As conclusions it is possible to draw three main lines: first, Sensitive Geography seems to be effective considering it is more dynamic and interesting the classes in which is considered the spatial understandings and references of the students and teachers as the main contents; second, teachers' performance is very exposed to social problems, in spite of it, they are very capable to exchange geography learning experiences to improve their classes; finally technological tools are very considered as expectancy to better reflect in teachings the aspects of our living spaces.

Key words: Sensitive Geography, Teacher formation, Visual Education.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Fotografia exibindo um óculos de realidade virtual que simula ambientes onde a forma de experienciar o espaço se renova.....	18
Imagem 2: Captura de tela do tour virtual das obras do Egito Antigo disponibilizadas na página do Museu do Louvre.....	19
Imagem 3: Fotografia que expõe o arranjo das vias parisienses pensado para direcionar os olhares de modo e promover a valorização de certas espacialidades.....	23
Imagem 4: O arranjo de fotografias que buscam atrair futuros guias turísticos da cidade do Rio de Janeiro.....	39
Imagem 5: Destaque em jornal gaúcho para projeto de ensino envolvendo autorias dos educandos nas aulas de Geografia.....	48
Imagem 6: Fotografia da exposição “Aceita”.....	50
Imagem 7: Fotografia de pinturas em camisetas.....	56
Imagem 8: Captura de tela com cena final do curta metragem “Home Sweet home” de 2013.....	62
Imagem 9: captura de tela da página da PROEXT-UFRGS na Central do Extensionista.....	81
Imagem 10: Página do blog da atividade de extensão criada para comunicar informações para os professores participantes.....	83
Imagem 11: Parecer da Comissão de Extensão favorável a realização da atividade.....	85
Imagem 12: cartaz virtual de divulgação da primeira edição da atividade de extensão dirigido às escolas municipais de São Leopoldo.....	87
Imagem 13: Print de contato via SMS com professor participante da primeira edição do curso de extensão.....	90
Imagem 14: Exposição em que fotografias dos educandos foram usadas pedagogicamente em atividade ligada ao desenvolvimento dos direitos humanos.....	95
Imagem 15: Mensagem com inscrição não efetivada em função do declínio de interesse do professor.....	102

Imagem 16: Aplicativo de celular Solar Walk Lite utilizado em aula por um dos professores participantes da atividade de extensão.....	105
Imagem 17: Vídeo de animação sobre as camadas da atmosfera, tempera o lúdico com o informativo.....	108
Imagem 18: vídeo explicativo sobre voos comerciais e as camadas da atmosfera.....	109
Imagem 19: Cena do filme Guerra ao terror (2008), utilizado em aula pela professora participante da atividade de formação.....	112
Imagem 20: Postagem do blog da atividade de extensão para a leitura do texto de apoio da segunda edição.....	119
Imagem 21: Postagem com a chamada para o encontro final da segunda edição da atividade de extensão	122
Imagem 22: Print de conversa evidencia a dificuldade de estabelecer uma data em que os professores participarem do encontro final da atividade.....	125
Imagem 23: Conversa do encontro final via Skype.....	128

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Tabela de salário pagos ao magistério municipal de São Leopoldo.....	123
Tabela 2: Informações gerais dos professores participantes das edições da atividade “De olho na Geografia”.....	143

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
PARTE I.....	14
1.1. O que pretende-se a partir da presente tese? A síntese dos procedimentos de pesquisa.....	14
1.2. Das imagens do mundo às imagens-mundo.....	16
1.3. Relacionando educação, Geografia e as imagens.....	31
1.4. As imagens no ensino de Geografia como possibilidade para pensarmos sobre contexto atual.....	46
1.5. O ensino de Geografia aprendido e a importância de dialogar com os pares a prática por nós produzida.....	52
1.6 De onde falo, o que penso a partir da minha docência.....	54
1.7. Geografia sensível, delineando um conceito.....	64
1.8. A atividade de extensão em um contexto de formação continuada.....	75
PARTE II - DA IDEALIZAÇÃO À PRÁTICA DA ATIVIDADE COM OS PROFESSORES.....	80
2.1. Concepção de um curso.....	80
2.2. A primeira edição da atividade “De olho na Geografia”.....	84
2.2.1. A seleção de professores: a imagem da fumaça e do fogo na educação pública brasileira.....	86
2.2.2. Os professores na primeira edição: o que me disseram e mostraram do uso de imagens em suas práticas de ensino.....	92
2.2.3. O encontro final da primeira edição.....	96
2.3. De olho na Geografia, 2018/1: o retorno.....	101

2.3.1. <i>Uma nova seleção, mas não tão nova assim</i>	101
2.3.2. <i>Os professores nessa segunda edição</i>	103
2.3.3. <i>Sobre o texto de apoio na segunda edição da atividade</i>	115
2.3.4. <i>O reencontro com professores da primeira edição mais os novos parceiros de 2018</i>	120
PARTE III - DELINEANDO AS POSSIBILIDADES ENTRE O IDEALIZADO E O VIVIDO NO ENSINO DE GEOGRAFIA	132
3.1. O que se idealizou obter com a construção das atividades com os professores	133
3.2. Refletindo sobre as duas edições da atividade com os professores: o que de fato obtemos delas	138
3.3. Imagens na Geografia e suas luminosidades quanto a docência	148
3.4. Práticas docentes de contextos diversos para refletir o ensino de Geografia que queremos	156
CONCLUSÕES	159
REFERÊNCIAS	169
ANEXOS	176

INTRODUÇÃO

O presente texto nasce de uma vontade de refletir sobre minha própria prática docente. Se no mestrado procurei verificar e publicizar alguns modos pelos quais minha cidade natal, Porto Alegre, se forjara, atualmente busco colocar em foco as minhas aulas de Geografia - e a mim mesmo -, como Escher na capa da tese. Com isso intenciono me territorializar, situando-me melhor como morador de uma outra cidade gaúcha, São Leopoldo, bem como viso realçar o diálogo franco que estabeleço com os jovens que me encontram diariamente em sala de aula.

Em um sentido menos pessoal, este estudo busca refletir o modo como nos relacionamos com o espaço atual e o apresentamos em sala de aula. Trata-se de um texto que interessa ao educador comprometido com seus educandos e com a busca por compreender a nossa situação em um mundo que tem se valido de constantes transformações nas paisagens. Em um contexto espacial marcado pela multiplicidade de meios técnicos em que as telas se fazem onipresentes, é importante analisarmos que papel passa a ter aí o educador, o educando e suas vivências no âmbito escolar. Nesse intento é importante ponderarmos como podemos promover em sala de aula saberes que nos projetem como sujeitos sensíveis e mais autônomos a partir de espacialidades cada vez mais rapidamente transformadas.

A primeira parte dessa tese trata justamente das mudanças espaciais correntes no mundo atual. Escolheu-se as imagens como um fio condutor para pensarmos as espacialidades em que nos situamos em nossa época, pois nós professores muito as instrumentalizamos em nossas aulas. Nesse contexto procuramos dar ênfase ao modo como a produção espacial tem sido estudada na Geografia a partir da dimensão imagética, considerando a centralidade que essa dimensão apresenta junto aos processos ligados aos meios técnicos dominantes atualmente.

Se o mundo se apresenta sob uma multiplicidade de imagens produzidas, avalio como educador, justamente, ser fundamental buscar alguma singularidade junto a minha prática docente, a qual não se faz alheia a minha biografia. Esse entendimento coroa a tentativa de definir um conceito para o ensino de Geografia, o

qual chamamos de Geografia Sensível. Sob esse nome compreendemos uma forma de experimentar o espaço geográfico, contemplando a nossa curiosidade sobre o mundo, nossa maneira de vivenciá-lo, de modo que essa abordagem seja encaminhada às aulas de Geografia refletindo metodologias variadas, mas que apelem para atrair os sentidos dos educandos, sobretudo a visão, uma vez que as imagens se definem hoje como um meio fértil para promover um diálogo bem como fruição estética em sala de aula.

Compreendemos que a Geografia escolar tende a ser tanto mais interessante não só por valer-se de metodologias criativas e lúdicas que se deem por meio de uma gama variada de imagens, sejam mapas ou fotografias, mas por refletirem uma Geografia dinâmica tanto da perspectiva do educador como da perspectiva dos educandos, esse é para nós o cerne da Geografia Sensível. Por Geografia dinâmica entende-se a sala de aula em que o educador e os educandos interagem ativamente entre si e/ou a partir dos estudos propostos. Nessa abordagem o educador contempla os conteúdos geográficos na relação que esses estabelecem com a experiência cotidiana dele bem como a dos seus educandos, almejando construir a partir daí sentidos existenciais que reflitam nossos modos de ser no mundo. A aposta na Geografia Sensível é que ao contemplar mais a dimensão vivida, seja pelo educador e pelos educandos, em sala de aula, mais a experiência coletiva escolar tende a se enriquecer de significados existenciais relevantes para os envolvidos.

A Geografia Sensível se define, portanto, como uma ontologia na qual o educador, assim como os educandos, têm aí um modo para qualificarem sua percepção e sua relação com o ambiente que nos envolve. Definido esse entendimento acerca de como interagirmos com o espaço vivido, compreendemos que tal concepção merecia ser comunicada. Logo, a parte II da tese objetiva apresentar a idealização e a execução de uma atividade com professores que lecionam Geografia para trocarmos saberes docentes e com isso promover a Geografia Sensível, a partir da reflexão quanto ao ensino de Geografia por meio de imagens.

A atividade em questão não objetivou primordialmente provar a existência da Geografia Sensível, mas sim estabelecer encontros em que seus pressupostos fossem refletidos em termos do compartilhamento de práticas docentes instigantes quanto aos processos de ensino/aprendizagem. Acredito que conseguimos

estabelecer encontros significativos quanto a Geografia que queremos - que queremos experimentar, aprender e ensinar.

Podemos sintetizar que o texto que se segue equivale a uma espécie de formação docente na medida em que suas análises valorizam e se forjam a partir da troca de saberes didáticos entre educadores. Dos diversos saberes apontados e trocados entre nós professores, vale destacar a fala de uma colega que manifestou que é fundamental encantar e encantar-se com a Geografia. Muitos, eu inclusive, me esforço para que o espaço de sala de aula contemple as dinâmicas tecnológicas que se desenvolvem fora dela, fazendo disso um repertório de estudos geográficos abordado tanto de maneira crítica como criativa ou cidadã, mas fundamentalmente considerando como referência o meu lugar no mundo e o dos que me acompanham na escola. Tais colocações expuseram que há muito a ser trocado entre os próprios educadores, os quais juntos podem prospectar em seus espaços educativos, experiências muito significativas em termos de ensino-aprendizagem. Considerando essas trocas, na parte final buscamos estabelecer uma reflexão sobre como o trabalho realizado pelos professores em São Leopoldo pode ser identificado como aquilo que apontamos como Geografia Sensível, na medida em que a Geografia vivida por eles se conjuga ao conteúdo escolar, assim como suas aulas contemplam os olhares e as geografias dos educandos. Mais do que fazer experiências concretas caberem em um conceito, buscamos com essa pesquisa realizar uma discussão sobre os sentidos da docência em nossa disciplina no mundo contemporâneo. Nesse contexto o dinamismo da produção de imagens merece ser ponderado em sala de aula na promoção de um ensino de Geografia mais significativo tanto para os educadores como para seus educandos.

PARTE I

1.1. O que pretende-se a partir da presente tese? A síntese dos procedimentos de pesquisa

Considerando todas as seções dessa parte inicial da tese estabelecemos um quadro geral que sintetiza sua estrutura descrevendo objetivos e metodologia adotados.

Objetivo geral: identificar a partir da troca de saberes docentes, os elementos que qualificam as práticas de ensino de Geografia, refletindo o que chamamos de Geografia Sensível.

Objetivos específicos:

- verificar como a formação de professores que fomenta a troca de saberes entre esses profissionais pode se configurar como um elemento catalisador de aprendizagens docentes relevantes quanto ao ensino de Geografia, estabelecendo um outro parâmetro que não o da formação convencional, acessada pelo educador do ensino básico na universidade;

- delinear nas práticas docentes os aspectos condicionantes da interatividade e do envolvimento dos educandos quanto as propostas didáticas nas aulas de Geografia;

- ponderar por meio de análise teórica as experiências quanto ao uso de imagens em aulas de Geografia do ensino básico;

Metodologia adotada: os aspectos relacionados ao desenvolvimento teórico do que chamamos aqui de Geografia Sensível se deram a partir de reflexões sobre minhas experiências em sala de aula em interação com os estudos de autores da pedagogia como Paulo Freire (1996), de quem os aspectos relacionais, dialógicos, para a sala de aula foram muito influentes; para a elaboração teórica mais especificamente dirigida ao ensino de Geografia considereei pesquisadores que atuam junto a formação de professores, bem como pesquisam aspectos condicionantes da prática de ensino de Geografia, como é o caso de Kaercher

(2004, 2014 e 2017), Rego (2009) e Tonini (2013); há destaque para um autor da área do ensino de Geografia, cuja pesquisa é importante por elucidar especialmente o campo das imagens na educação, trata-se de Wenceslao de Oliveira Jr. (2013, 2016, 2017 e 2018). A partir da articulação entre experiência de ensino e de algumas das ideias desses autores delimitamos o conceito de ensino de Geografia que objetiva direcionar percepções e questões existenciais sobre o espaço geográfico, fazendo disso um elemento basilar da prática docente. Chamamos isso de Geografia Sensível.

Considerando nossa elaboração teórica para a presente tese, relacionamos a mesma a uma atividade de formação com professores de Geografia da rede municipal de educação do município de São Leopoldo/RS. A atividade fora realizada em duas edições sob o suporte institucional da Pro-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2017 e 2018. O objetivo dessas atividades não era o de provar a manifestação ou não da Geografia Sensível, embora como verificaremos a partir de nossas trocas de experiências muitos aspectos que delimitamos para configurar uma visão de mundo que engendre uma Geografia dinâmica em sala de aula se fizeram presentes nas práticas docentes do grupo de professores com quem conversamos. A formação de professores tinha como objetivo estabelecer uma troca de saberes entre professores de Geografia. No escopo dessa tese, tais atividades configuraram-se como um parâmetro de análise do ensino de Geografia para refletir nosso cotidiano e as sensações que obtemos do espaço rotineiramente. A idealização, o encaminhamento e os procedimentos dessas atividades de formação com os professores se farão descritos em maiores detalhes na segunda parte dessa tese.

Será relacionada à parte teórica inicial as informações compartilhadas entre os educadores nas atividades de formação. Refletindo sobre seus relatos de experiências, suas metodologias de ensino e observações de suas aulas, se buscará identificar as características da Geografia que incentivamos ser concebida em sala de aula. Se objetiva estabelecer uma nova reflexão sobre a Geografia Sensível a ser encaminhada na parte final, a qual passará a ter por base não só o filtro da minha própria experiência e pesquisa teórica, mas agregará os relatos de experiência dos meus colegas de magistério. A partir dos relatos temos conteúdos para descrever a maneira como outros professores experimentam a Geografia e,

principalmente, como a referendam em sala de aula na interação com seus educandos. Com isso esperamos poder ajudar a reforçar alguns traços definidos sobre nosso entendimento de ensino de Geografia – como, por exemplo, apresentar em sala de aula uma Geografia que reflita o espaço em que vivemos -, bem como nos fornecer outras percepções importantes sobre a prática docente de Geografia, as quais se encontram subvalorizadas em nossa análise.

1.2. Das imagens do mundo às imagens-mundo

Há uma emergência sobre a temática das imagens. O mundo contemporâneo produz mais imagens do que em qualquer outra época da História, estamos imersos no imagético, nossa vida possui um grande ocularcentrismo. Todas essas afirmações são verdadeiras e elas logicamente se configuram como motivação para o desenvolvimento dessa tese quanto ao uso de imagens nas aulas de Geografia.

Ocorre que na história contemporânea a multiplicidade de imagens produzidas se conjuga também a multiplicidades de suportes por onde tais imagens são expostas. Desde a popularização da TV e atualmente com dispositivos móveis e todas as produções que consumimos a partir deles - de filmes a séries -, tem se observado uma significativa virada cultural demarcada por sociedades midiáticas nas quais os meios de comunicação destacados configuram um alcance massivo e dinâmico veiculando muitas informações expressas por meios ou mídias visuais que redefinem marcos de relacionamento com as mídias em sentido geral, tanto as novas como as que também utilizamos de tempos passados. Esses múltiplos suportes de diversos tempos por onde as imagens são exibidas capturam nossa atenção de modo igualmente diverso, assim temos uma enorme variedade, ou mesmo infinitas, possibilidades de leituras de sentidos dessas imagens.

Trata-se de um desafio grandioso pensar as linguagens visuais, buscando extrair daí um sentido geográfico amplo, válido, o qual tenha ainda desdobramentos educacionais significativos. Nesse intento se faz necessário situar o mundo contemporâneo e sua condição espacial para a partir daí pensarmos nas imagens sob uma abordagem geográfica. Fato é que a onipresença do imagético na vida das pessoas no século XXI no mínimo nos pressiona, enquanto seres humanos que se informam muito e mais hoje a partir da dimensão visual, para darmos maior atenção a uma educação geográfica por meio de imagens.

Quanto ao espaço contemporâneo, se compreende que a multiplicidade de imagens é em muito reflexo do mundo da profusão de telas, as quais são cada vez mais onipresentes como mediadoras da nossa experiência cotidiana (LIPOVETSKI & SERROY, 2009). As telas tais quais as conhecemos por meio dos já banalizados dispositivos móveis, derivam por sua vez da renovação técnica que por mais que em termos práticos se apresente a partir de racionalidades e usos diversos, definem um conjunto de técnicas de comunicação desenvolvida e difundida primariamente para servir de suporte às lógicas de acumulação de capital de modo a sustentar o funcionamento sistema econômico dominante.

A difusão ampliada de imagens é difícil de ser pensada fora das técnicas de comunicação em rede sem as quais não haveria a globalização tal qual a conhecemos. Esse é um fenômeno que tem se intensificado mais ao menos nos últimos cinquenta anos e que coloca ênfase na produção científica que é a matriz da produção técnica, de modo que:

O casamento da técnica e da ciência, longamente preparado desde o século XVIII, veio reforçar a relação que desde então se esboçava entre ciência e produção. Em sua versão atual como tecnociência, está situada a base material e ideológica em que se fundam o discurso e a prática da globalização. (SANTOS, 2012, p. 177)

É nesse contexto em que se forja os múltiplos meios pelos quais se propagam as imagens, portanto, esses merecem ser devidamente ponderados quanto a sua insurreição útil aos modos econômicos que sustentam o capitalismo. Logicamente que as técnicas contemporâneas e as imagens que delas são derivadas não são objetos de um direcionamento ideológico único ou dado, o que reforça a ideia da ponderação quanto a produção dessas imagens. O que se quer destacar aqui é que

as sociedades de hoje dão suporte a globalização capitalista por meio da qual elas se conectam sem que isso configure uma dominação cultural dos valores ocidentais atrelados a ordem econômica vigente. Embora possamos falar em hegemonia de certas imagens globalizadas - das celebridades com corpos esguios objetificados, do homem empreendedor de sucesso na maioria das vezes branco -, há vozes e imagens contra-hegemônicas localizadas, as quais abrem espaços mesmo que virtuais para promover uma outra globalização como possibilidade tal qual sugere o próprio Milton Santos (2017).

Há diversas discussões teóricas quanto a relação que estabelecemos com objetos visuais. É possível dizer que há formas de ver consagradas no passado, as quais delineiam disciplinamentos. A forma como convencionamos nossa visita aos museus, por exemplo. Esses espaços determinaram massivamente o modo como contemplamos obras de arte. Há atualmente novas formas de ver associadas a técnicas e hábitos que se popularizam no século XXI, como é o caso dos óculos de realidade virtual em jogos eletrônicos (imagem 1).

Imagem 1 - Fotografia exibindo um óculos de realidade virtual que simula ambientes onde a forma de experienciar o espaço se renova.



Foto: Roberto Opitz.

O dinamismo do nosso tempo encaminha mixagens entre imagens que se faziam ver em modos antigos, sendo expostas sob novas roupagens, isto é, se dão a vista

através de meios contemporâneos. Um exemplo disso se refere as obras do museu do Louvre, as quais se mostram em parte do seu acervo disponíveis através de tours virtuais no sítio eletrônico do museu (imagem 2).

As relações entre tecnologia, espaço e sociedade sempre representaram uma tríade sobre a qual própria a Geografia valeu-se para se desenvolver como campo disciplinar autônomo. Não é objetivo desse trabalho aprofundar-se nesse exercício epistemológico particular, mas basta pensarmos em como a cartografia se aprimorou tecnicamente de forma concomitante às grandes navegações, as quais, por sua vez, eram vitais ao expansionismo europeu dos últimos cinco séculos, para que então tenhamos uma compreensão mínima dos elos que muito definiram parte significativa da Geografia e suas áreas afins.

Imagem 2: Captura de tela do tour virtual das obras do Egito Antigo disponibilizadas na página do Museu do Louvre.



Fonte: Página do Museu do Louvre <louvrefr>.

Da proximidade histórica entre as novas técnicas e o fazer geográfico da atualidade, redundam o chamado espaço técnico-científico-informacional descrito por Milton Santos (2012). As técnicas ligadas a Geografia têm forte apelo visual da cartografia mais tradicional, passando pelas fotografias na Geografia Cultural até o ferramental do geoprocessamento forjado a partir de imagens digitais. Nesse

contexto imagem, técnica e Geografia se misturam para reforçarem-se como elementos da produção espacial de nosso tempo. Em razão disso alguns autores observam que os elementos visíveis têm centralidade na Geografia tanto nas abordagens físicas como nas humanas. Agregando essa compreensão a análises geográficas sobre a fotografia e outros meios pelos quais se expressa a arte, desenvolveu-se inclusive uma linha de pesquisa chamada “Geografia Visual” (MUKHERJEE, 2015). O campo de investigação que alia imagens e a Geografia no Brasil se desenvolve sem que as pesquisas se encerrem na questão de “quais objetos visuais são eminentemente geográficos?”. Nos países do hemisfério norte onde a Geografia Visual é mais delimitada metodologicamente essa questão direciona tal ramo de pesquisa. Considerando minhas leituras, avalio que seja até o presente momento muito provável que as diferenças metodológicas das pesquisas que relacionam Geografia e imagens no Brasil e nos países da metade norte do mundo não sejam de fato significativas para além do fato dos autores locais prescindirem de desenvolver suas pesquisas sob o rótulo em questão. A Geografia Visual apresenta como marca comum em seus estudos o relacionamento entre ciências sociais e imagens na busca por criar um método que vincule diversas abordagens a partir de um interesse geográfico. Nesse contexto,

Observa-se, com destaque, que os geógrafos estão familiarizados com a diferenciação entre imagens mentais, materiais e linguísticas (metáforas), mas raramente tentam encontrar inter-relação entre aqueles. Salienta-se também que do ponto de vista semiótico não existe um “material visual geográfico” genuinamente. Existe apenas uma perspectiva geograficamente orientada para um interesse epistemológico visual nas relações espaciais. (MUKHERJEE, 2015, p. 18).

Na consideração do autor todas as imagens podem ter um olhar geográfico e, ao mesmo tempo, ele considera que nenhuma imagem tem uma propriedade exclusivamente geográfica, de modo que o diferencial da Geografia Visual não está nas imagens mais ou menos geográficas e sim na abordagens sobre elas. Ele salienta ainda que a abordagem da imagem quanto ao desenvolvimento de significados sobre sua produção, seu uso e suas múltiplas interpretações deve ser tomado como central na análise de Geografia Visual.

Autores como indiano Sumit Mukherjee, e as alemãs Antje Schlottmann e Juddith

Miggelbrink desenvolvem estudos cujos procedimentos metodológicos se aproximam daqueles utilizados na Antropologia. Eles percebem a Geografia como uma disciplina eminentemente visual e de uso de imagens. A Geografia é visual pois é muito difícil, e até contraproducente, refletir o espaço sem lançar mão de imagens. O desenvolvimento tecnológico ampliou os usos e possibilidades de análise da Geografia. Exemplo disso são os diferentes recursos disponíveis hoje para as imagens de satélite, por exemplo. Eles reconhecem que as imagens são fundamentais tanto no processo de ensino como pesquisa geográficos. Eles também consideram aspectos de complexidade que constituem as sociedades contemporâneas que se forjam sob uma cultura eminentemente visual. Quanto a essa condição espacial atual - a de um mundo preponderantemente lido visualmente - a Geografia Visual se define por buscar desenvolver-se como campo de investigação geográfica autônomo considerando:

- o papel que as imagens podem assumir quanto aos estudos espaciais;
- o estudo sobre imagens ligadas ao cotidiano das pessoas como um meio de comunicação para revelar as necessidades sociais;
- o quanto estudos relativos ao comportamento estratégico para o uso do espaço podem ser exposto através de imagens na constituição de identidades espaciais de grupos. A construção de um parque público com áreas temáticas envolve projetos arquitetônicos que consideram as peculiaridades de uso e gosto de grupos de usuários como nos espaços reservados a pistas de skate destinadas sobretudo ao público adolescente. O perfil estético do grupo em questão se define como um exemplo do potencial das imagens como um elemento para realçar a produção espacial.

Essas ponderações compiladas por Mukherjee (2015), se desenvolvem no sentido de tentar desenvolver uma teoria espacial abrangente quanto ao mundo imagético e dinâmico que experienciamos diariamente.

Já as geógrafas alemãs Schlottmann e Miggelbrink (2009) sintetizam a Geografia Visual apresentando linhas de reflexão muito similares as do indiano Sumit Mukherjee. Elas sugerem bases metodológicas comuns para o delineamento de um possível campo de estudos. As autoras destacam em um artigo a diferenciação

entre ver e perceber objetos em uma imagem, o que nos ajuda a compreender o próprio sentido do que venha a ser uma imagem, na medida em que elas colocam que:

[...] a percepção de uma imagem pode mostrar objetos ausentes ou que nela não existem, este dado representa uma fronteira que não pode ser cruzada. Esse processo de percepção, entretanto, não envolve um “esconder” o real da realidade, uma vez que travamos contato com ela facilmente sem a dependência de uma imagem específica, mas, por outro lado, tal processo revela o modo específico de constituição da realidade. As imagens não meramente retratam o que está nelas dado, elas proporcionam ao observador uma interpretação que dá significado ao que pode tornar-se compreensível. (SCHLOTTANN E MIGGELBRINK, 2009, p. 4)

O que as autoras afirmam é que existe uma realidade visível comum a todos, a qual é percebida de forma diversa, mas cuja diversidade de percepções se amarra a elementos visuais objetivos ainda que interpretados de forma distinta conforme o observador e aquilo que ele julga verdadeiro.

A imagem no contexto apresentado se define como um meio. Um meio ou realidade virtual que situa-se entre o objeto e a consciência. Para um indivíduo sem deficiência visual é impossível pensar na existência do espaço geográfico sem imagens. Há paisagens sonoras e as pessoas que possuem deficiências visuais certamente se orientam e desenvolvem a capacidade de situar-se espacialmente ainda que desenvolvam outras estratégias sensoriais para perceber o ambiente. De qualquer forma o espaço geográfico para maioria das pessoas se confunde com uma paisagem visível. A imagem tem em comum com espaço geográfico o fato de se configurarem em objetos visuais perceptíveis e com múltiplos elementos cujo arranjo de significados é por vezes complexo, essa é uma condição que deve ser destacada sobre ambos. A partir dessa complexidade temos um paradigma das imagens/espaço geográfico que nos proporciona um importante referencial para reflexão, de onde buscamos entender a produção espacial na qual nos inserimos, traduzindo esse entendimento em termos de uma educação visual. Um campo bastante aberto a questões se refere à inter-relação entre espaço geográfico e as mídias sociais. As mídias se prestam primordialmente a comunicação, mas também influenciam o modo como nos relacionamos com o espaço geográfico e as instituições que nele se localizam tais como a religião.

Gomes (2013), abordando a questão da visibilidade na sua relação com o espaço, pondera a importância da dimensão visual às ciências sociais, pois a partir delas produziram-se metodologias de pesquisa que dinamizaram campos da produção científica. Nesse sentido ele destaca como a organização espacial participa das estratégias para ampliar a visibilidade das coisas. Ele destaca que o fato de ver se une a uma ideia espacial que se associa a trama locacional de um plano de mirada. Podemos usar como exemplo dessa associação entre modo de ver e arranjo espacial definido, o gosto por nós desenvolvido para contemplarmos paisagens naturais. O autor destaca que os chamados belvederes são construções arquitetadas para valorizar determinados panoramas, os quais são preponderantes em certas formas de olhar e perceber paisagens. Esse aspecto não se dirige exclusivamente às paisagens naturais, ele se dá também com paisagens urbanas, o autor cita o arranjo das vias parisienses forjadas sob grandes avenidas como forma de valorizar certas construções imponentes (imagem 3).

Imagem 3: Fotografia que expõe o arranjo das vias parisienses pensado para direcionar os olhares de modo e promover a valorização de certas espacialidades.



Fonte: Página do DaylyMail Reporter < <http://www.dailymail.co.uk/news/article-1280679/Park-Triomphe--day-French-farmers-turned-Champs-Elysees-garden.html>>.

Aquilo que é geográfico em tal contexto conta nas imagens a partir de ao menos três expressões: o ponto de vista, a composição dos objetos de uma imagem e a exposição desses objetos. Esse autor nos convida a desenvolvermos um olhar geográfico sobre as imagens, considerando que não existem imagens propriamente geográficas, mas sim uma forma de ver que enfatiza os elementos espaciais caros a Geografia nas imagens.

Outra análise produzida no âmbito da Geografia e é correlata a desenvolvida por Gomes é o da geógrafa britânica Gillian Rose (2001). Em seu livro “Metodologias visuais”, ela discute métodos relacionados a experiência de ver. Ela também percebe o mundo contemporâneo como essencialmente visual e destaca que a promoção do paradigma científico em que a verdade precisa ser experimentada, compreendida e vista, engendrou uma sociedade mais imagética do que em épocas anteriores. Por outro lado, além do fator localização dos objetos em uma imagem citado anteriormente - como as perspectivas em que se observa uma dada imagem as quais influam sobre nossa maneira de interpretar -, a autora pondera aspectos variados de visualidade, isto é, do fenômeno particular sobre como alguém observa algo, incluindo aí os valores da pessoa como participantes desse processo de ver.

A partir das reflexões da autora podemos destacar dois pontos significativos, o de cultura visual e o de sua metodologia visual crítica. Quanto a cultura visual ela coloca que:

[...] uma imagem pode ter seus *próprios efeitos visuais* (portanto, é importante olhar cuidadosamente para as imagens); esses efeitos, por meio de *modos de ver* mobilizados pela imagem, são cruciais na produção e reprodução de percepções quanto as *diferenças sociais*; mas tais efeitos possuem intersecção com o *contexto social do espaço em que se dá a mirada*, bem como sobre as *visualidades que os expectadores trazem a partir dessa mirada*. (ROSE, 2001, p. 15).

Os cinco elementos destacados em itálico no texto da autora reforçam seu argumento de que a concepção de cultura visual não pode se dar de modo acrítico, limitado-se apenas a fruição estética e sem considerar a complexidade do fenômeno visual no mundo em que vivemos hoje. Essa complexidade é identificada como cultura, ou seja, por meio de valores que se manifestam através de artefatos, na forma da produção de imagens, no trabalho e na imaginação humana com fins políticos, estéticos, simbólicos, ritualísticos ou meramente com funções práticas.

No que se refere a metodologia visual crítica contemplada por Rose (2001), há três pontos de destaque que caracterizam-na, a saber a (1) abordagem consequente quanto às imagens, (2) a consideração das condições sociais e dos efeitos dos objetos visuais e (3) a concepção de que existem modos diversos e próprios de se ver imagens, os quais são determinados social e historicamente. À metodologia visual crítica, a autora associa diversas abordagens analíticas tais como a semiótica e a psicanálise. Da primeira, entre fatores diversos, ela destaca que pesam na leitura de elementos de uma imagem o contexto em que esta é contemplada. Da psicanálise ela aponta que aí intervêm aspectos significativos em nosso modo de olhar relativos a dimensões subjetivas tais como a sexualidade. Deve-se considerar dentro de uma perspectiva metodologicamente crítica, aliada a abordagem psicanalítica, aspectos como a hegemonia de certos imaginários e olhares como aqueles centrados no masculino em detrimento de outros olhares como o feminino e/ou os de outros grupos sociais. A hegemonia das imagens do corpo feminino objetificado em outdoors é um exemplo muito presente no espaço da cidade, evidenciando a centralidade do imaginário masculino na produção espacial. Tais abordagens sobre o espaço e o corpo da mulher são inclusive muito instigantes de serem contempladas em sala de aula rendendo boas discussões e análises. É comum em um exemplo como esse dos outdoors os educandos reconhecerem a diversidade de olhares e valores associados a um mesmo objeto visual, pois as perspectivas tentem a polarizar-se entre diferentes visões acerca de expressões lidas a partir desse tipo de imagens.

Nossa análise no início do capítulo contemplou como as imagens refletem o mundo contemporâneo através dos seus múltiplos suportes resultantes nos novos meios técnicos, iniciamos, portanto, tratando de como se constituem hoje as imagens do mundo. Na análise desse processo fomos nos inserindo gradualmente no mundo das imagens, o que nos expôs como a própria produção de imagens nos define e nos constitui, uma vez que ver implica em interagir com imagens e com a geografia nelas contida, qualificando-as segundo a nossa subjetividade, o que nos leva a questionamentos acerca do nosso ser no mundo, como o concebemos e o percebemos. Da trilha explicativa aqui traçada, os diversos autores deixam, entre várias ponderações, uma marca muito relevante de que o ato de ver não é um ato objetivo. Eles nos apontam que o ato de ver, por outro lado, situa-se justamente na

complexidade do olhar. É aí que talvez possamos encontrar as pistas para melhor compreender, e viver - é importante frisar isso -, o espaço geográfico. Baudrillard situa essa complexidade do mundo das imagens atual e dos mídia que as propagam, levantando a seguinte questão:

[...] há um paradoxo nesta inextrincável conjunção das massas e dos media: são os media que neutralizam o sentido e que produzem a massa 'informe' (ou informada), ou é a massa que resiste vitoriosamente aos media ao desviar ou ao absorver, sem lhes responder, todas as mensagens que estes produzem? (BAUDRILLARD, 1991. p. 109)

Este autor avalia que o conjunto das imagens produzidas na atualidade estabelece uma relação com o que chamamos de "realidade" a partir de um ponto bastante complexo, difícil de ser integrado de maneira a produzir um sentido único para a maioria das pessoas situadas em sociedades de massa. A ideia de uma realidade imposta por sistemas político-religiosos como os da Europa medieval se mostram hoje bastante questionada. A noção compartilhada do real também se reflete no modo como diferentes sociedades se relacionam com as imagens. Por exemplo em períodos que antecedem o advento do cinema e o desenvolvimento de uma cultura de massas no ocidente havia um sentido mais homogêneo quanto a produção visual a qual muito refletia o imaginário cristão. A certeza quanto a dimensão do olhar hoje é a infinidade de possibilidades de ver e do que ver. Atualmente é possível saber e ver o que se passa nos confins mais remotos da superfície terrestre, verificando - novamente o sentido de ver -, as raízes da miséria, seja em Calcutá ou no bairro periférico mais próximo de nós, sem mesmo sairmos de nossos escritórios ou casas. A esse exercício possível de ver imagens com curiosidade crítica para repensarmos nosso estar no mundo agregamos muitos outros usos de imagens. Por curiosidade crítica compreendemos o interesse por perscrutar as imagens e o que se encontra subjacente aos objetos que as compõem, contemplando igualmente o contexto em que são observadas e o que refletem em nós.

Por exemplo com o auxílio da tecnologia disponível hoje - como a dos jogos de videogame -, usamos as imagens como meio para forjarmos outras realidades em que podemos exercer poderes e papéis que sem os suportes tecnológicos que as possibilitam, nos trariam problemas ou muitas vezes seriam impossíveis de serem

viabilizados de forma natural. A série de jogos virtuais conhecida como “Great Theft Auto - GTA” simula a atuação de um criminoso que precisa realizar missões definidas pelo crime organizado. Já em outro jogo virtual muito popular, o “League of Legends”, um time de jogadores/lutadores enfrenta outro em plataformas na internet onde os personagens vão desenvolvendo suas habilidades e poderes como atirar raios, conforme vão vencendo batalhas. A popularidade de ambos os jogos parece ser determinada pela razão inversa da intensidade de nossas vivências cotidianas. Sem o auxílio dos jogos virtuais e suportes tecnológicos que os viabilizam, a experiência diária parece amorfa, por ser destituída das fantasias proporcionadas pelos aparatos técnicos – por exemplo, construir uma carreira como ladrão de carros ou vestir uma enorme armadura e com ela matar monstros.

O que se quer destacar aqui, a partir da concepção de complexidade quanto produção e o consumo de imagens no mundo hoje, é que elas poderiam, e, em parte, são utilizadas como meio para refletirmos nossa experiência de vida conjunta, melhorando-a. Por outro lado, elas também podem ser usadas para nos tornarmos alheios ao outro, podemos usá-las igualmente para escaparmos a sociedade ainda que com produtos visuais criados coletivamente, daí a natureza inclusive contraditória e múltipla da dimensão das imagens produzidas. A questão das massas humanas e das massas de informações visuais está bastante entronizada com a experiência espacial banalizada atualmente, pois todos nós produzimos conteúdos imagéticos hoje, todos possuímos algum tipo de meio, mídia para nos comunicarmos visualmente e nos comunicamos muito imagetivamente! Nesse verdadeiro labirinto de espelhos, alguns têm o poder de refletir mais, o que evidencia que há grupos mais poderosos em termos informacionais. Nada novo, informação seja ela visual ou escrita sempre conformou diferenciação quanto ao exercício e à legitimidade do poder.

Sobressai-se da comunicação/educação por imagens o seguinte: no estado da arte atual existem muitos caminhos por serem trilhados e explorados o que coloca em evidência nosso papel como educadores e investigadores de nossas próprias práticas. Por outro lado uma educação por imagens se faz significativamente necessária. Pensemos na temática da manipulação midiática em nosso tempo. Em diversos países onde os maiores veículos de mídia são privados e comprometidos com grandes corporações, os grupos hegemônicos reinventam técnicas para

realizarem a manutenção do poder e influenciar as massas em certos sentidos eleitorais, de consumo e de leituras de eventos. Novos mecanismos de indução, entretanto, precisam ser constantemente criados e reinventados, como é o caso dos perfis falsos de redes sociais cujos conteúdos são disseminados a partir de um programa centralizado por especialistas. Essa dificuldade manipular os sentidos na comunicação se define por que as pessoas não só possuem mais informação atualmente, como se sabem produtoras de informação - visual -, o que equivale a dizer que elas atualmente sabem mais sobre como se desenvolvem os recursos de convencimento. Esse dado denota que há um exercício coletivo de educação visual, o que equivale a dizer que as sociedades em certos momentos se mostram sensíveis e inclusive, por vezes, resistentes a certos direcionamentos orquestrados por grupos hegemônicos como os grandes grupos corporativos midiáticos. Hoje as campanhas publicitárias, apesar das muitas pesquisas de opinião junto ao público consumidor, nem sempre alcançam seus objetivos de marketing, uma vez que seus conteúdos podem desconsiderar ou mesmo ferir a imagem de determinadas minorias cujos grupos são bastante críticos e ativos nas redes sociais. Tal marca destaca a importância do educador curioso com o olhar geograficamente sensível para o modo como a sociedade se enxerga, de maneira a encaminhar tais percepções para a sala de aula.

Para nos encaminharmos para as questões educacionais relacionadas as imagens vale mais algumas reflexões a partir de contextos de vivências na atualidade. No nosso dia a dia é comum quando alguém junto de nós não consegue ver um objeto evidente em uma imagem qualquer, definirmos que essa pessoa estava “distraída” que ela foi “desatenta” na ocasião. Afinal de contas “sabemos” que o objeto estava ali para o outro ver assim como nós o vemos. Das diversas notações dessa situação a principal delas é a de que as imagens como meio de comunicação nos colocam em um certo pé de igualdade - considerando é claro as pessoas que possuem o sentido da visão normal. O mesmo nem sempre acontece com o texto escrito que depende por vezes de um domínio simbólico mais ampliado e de uma análise mais concentrada, cujo domínio se dá entre poucos em um país como o Brasil. Quando alguém não consegue extrair de um texto escrito um conjunto de informações evidentes - sobretudo em nosso meio em que a cultura da leitura é difusa -, essa pessoa é facilmente taxada de “ignorante” ou “analfabeta”.

Tal observação além de nas entrelinhas justificar um maior emprego de imagens na educação denota diferenças entre a linguagem visual e a escrita. Didi-Huberman (2010) exalta essa diferença e alerta que a tradução da imagem em texto escrito não é objetiva nem representa um feito significativo ou mesmo necessário. Ver uma imagem segundo o entendimento de Didi-Huberman não é um ato evidente, do tipo “vejo o cavalo e apenas um cavalo”. Corroborando do que havíamos já apontado quanto a natureza das imagens e da nossa percepção delas, o autor afirma que quando vemos algo estamos dialogando com um universo interno. Ver é inquietar o ver em seu ato, em seu sujeito, pois é uma operação de sujeito. A imagem está nesse diálogo. Não é, e talvez sempre será, esse o exercício próprio da sala de aula?

O diálogo com imagens apresenta novos suportes definidos pelo desenvolvimento acelerado nas tecnologias da informática. A título de ilustração quanto a importância das imagens no contexto cultural de hoje e as transformações nos modos de nos relacionarmos com tais imagens, é importante considerarmos a experiência fílmica, por exemplo. Ao que parece o desenvolvimento tecnológico da programação aliado a produção para usos interativos, como é o caso dos videogames, tende a modificar ao menos em parte a recepção do público e a experiência convencional de assistir filmes. Os filmes tendem a tornar-se interativos como os jogos de videogame. Exemplo disso é a produção da Netflix “Black mirror bandersnatch” (2018). O filme de ficção científica possui cinco finais possíveis, sendo que é o espectador que opta qual deles assistir. Os jogos eletrônicos também tornam-se cada vez mais fílmicos, os personagens dos jogos se apresentam por meio de sequências longas que narram suas histórias como no cinema, a diferença é que aí o jogador dirige o destino dos personagens. Os roteiros dos jogos também estão mais elaborados e em muito se assemelham aos das grandes produções de cinema. Ainda considerando o universo da cultura pop a qual transpassa os meios como o videogame, o cinema e as histórias em quadrinhos (HQs), a crescente popularização destas últimas parece proporcionar uma ampliação no modo de assimilarmos informações. Falando sobre a linguagem por meio de imagens, o ilustrador Chris Waden (2016) insere em uma de suas HQs um artigo em que, apesar do forte tom irônico, enaltece a importância que terão as histórias ilustradas em um futuro remoto:

Com os vários avanços tecnológicos recentes da linguagem pictórica (exemplificados pelos cartões de segurança das aeronaves, diagramas de baterias e instruções para proteção feminina), essas aptidões até então dormentes de Apreensão de Histórias em Quadrinhos (ou AHQ) estão ressurgindo na mente adulta e pavimentando o caminho para a explosão de uma literatura mais complicada que assomará, com quase toda a certeza, na próxima década. “A AHQ veio para ficar”, afirma um conhecido e muito gabaritado pesquisador da cultura popular, “e só nos resta estarmos preparados. As pessoas já mal conseguem construir frases que façam sentido; estão transformando substantivos em verbos, criando acrônimos a partir das primeiras letras de várias outras palavras e empregando o tempo todo palavras erradas para dizer o que não pretendem. Por isso acho que os desenhos serão a única forma de comunicação que teremos no futuro, já que quase todo mundo os entende. Acho que será bom, pois as pessoas gostam de olhar figuras, e acho que as palavras já tiveram sua vez, de qualquer modo. É um mundo saturado de mídia onde a mídia satura tudo e não se pode pensar mais nada a não ser na saturação da mídia o tempo todo.” O mesmo pesquisador acrescentou que adaptações de filmes, game shows e instalações artísticas populares para essa nova linguagem também deverão ser inevitáveis. (WARE, 2016, p. 2).

Ainda que tal texto se insira no universo ficcional criado pelo autor, as colocações de Ware não deixam de ter relevância simbólica pois, de fato, a linguagem dos quadrinhos é hoje bastante presente na experiência cotidiana. Parece pouco provável que retroceda a tendência de que os meios informacionais/imagéticos se multipliquem e mais pessoas os acessem. Isso certamente envolve implicações educativas na medida em que essas mudanças sublinham dimensões da interatividade e educação visual as quais devem ser melhor consideradas junto as estratégias educativas na escola.

Penso que essas questões relevantes quanto ao exercício de ver no mundo atual devem ser encaminhadas para o universo escolar ainda que contextualizadas a experiência dos educandos. Essa tarefa de questionar o olhar, explorar as possibilidades de ver, levando-nos a refletir aí o mundo em que vivemos é tarefa primordial do educador. É ele que tem a tarefa de mediar esses saberes teóricos e os validar como experiências educativas que tenham significância para o ensino de Geografia.

1.3. Relacionando educação, Geografia e as imagens

Na seção anterior destacamos os aspectos espaciais da geografia globalizada com evidência nos elementos visuais junto a esse processo. Compreende-se que a educação produzida em espaços escolares, ainda que se configurem por ambientes que guardam certa autonomia, são meios influenciados por contingências relativas a transformações tecnológicas que atingem todas as escalas. O uso do aparelho celular é um exemplo disso. Todos somos influenciados pelo uso dos dispositivos móveis, deles dependem o ritmo acelerado da vida urbana informacional de hoje e isso se evidencia dentro da escola entre os educandos. Há experiências pontuais de educadores que desenvolvem metodologias de ensino muito significativas em termos de ensino e aprendizagem a partir desses aparelhos. Dada a sua crescente popularização chegará o momento em que será inevitável pensá-los de forma mais abrangente como recurso de ensino.

Para analisar aspectos de ensino de Geografia no Brasil, pensa-se que é importante delinear princípios quanto a pedagogia a ser estudada. Nesse empreendimento buscaremos refletir as especificidades da pedagogia brasileira para daí situarmos os autores que pesquisam o ensino de Geografia no Brasil em sentido amplo e também aqueles que enfatizam às linguagens visuais quanto a educação geográfica.

De que ensino tratamos aqui? E esse ensino se fundamenta em que concepção de mundo? Ao pensar em princípios que fundamentam a educação nos divisamos novamente com concepções espaciais, pois pautar um princípio para uma ação, equivale qualificar o espaço, a valorá-lo, dar-lhe sentido com um fazer preñado de intenções. Nesse sentido pensar fundamentos pedagógicos se descreve em uma dimensão importante como parâmetro de educação associado a esse estudo. Na seção anterior ponderamos brevemente aspectos do mundo globalizado em suas condicionantes econômicas e sociais que muito marcam e direcionam ordens locais, conforme entendimentos delineados pelo geógrafo Milton Santos (2012). Por outro lado não se definiu aí uma (o)posição em relação a que tipo de educação aspira-se

promover no âmbito desta globalização. O posicionamento quanto a aspirações sobre a educação brasileira tem profundas raízes com o nosso modo de ser no mundo, nossa dimensão política, tal posicionamento, portanto, é fundamental quando pensamos em uma proposta pedagógica que se quer ver discutida, praticada e aprimorada. Assim a ordem global que influencia os lugares - de educação inclusive -, precisa ser discutida uma vez que,

[...] a globalização não é um movimento único de acolhimento (não deve ser imaginado como uma expansão externa do ocidente e de outros centros de poder econômico através de uma face passiva de "espaço"). É um fazer de espaço(s), uma reconfiguração ativa e uma reunião através de práticas e relações de uma multiplicidade de trajetórias e é aí que reside a política. (MASSEY, 2008, p. 83)

A escola em um sentido geral e a escola brasileira em particular, especialmente a pública, se configura como instituição relevante que além de envolver uma multiplicidade de trajetórias, se pauta por práticas educativas voltadas para o convívio entre os diferentes ainda que esse objetivo seja alcançado de forma difusa, pois a escola também apresenta mecanismos de discriminação. De qualquer forma apesar de todos os seus aspectos negativos como disciplinamentos anacrônicos, a escola ainda se define muito como uma espacialidade marcada pelo exercício da democracia no qual se pode verificar, por meio de regras objetivas, um mínimo de igualdade de direitos a despeito da sua relativa superficialidade enquanto esfera de poder no âmbito da cidadania em sentido geral. Em minha experiência como educador percebo que há ainda muito trabalho por parte da escola no que concerne ao estímulo à participação efetiva dos pais e das comunidades quanto a vida escolar, sendo a participação um elemento crucial para o exercício da cidadania e o fortalecimento da democracia. Pode não parecer muito o que a escola faz em prol da vida democrática, mas - em uma sociedade desigual como a nossa -, é aí que as conturbadas relações entre diferentes são equacionadas diariamente, ainda que nem sempre da melhor maneira. Apesar de suas falhas na escola há brincar, conversar, ouvir, organizar-se na relação com outras pessoas, sendo que nesse contexto tal instituição representa um estandarte importante quanto a princípios democráticos de sociedade marcada pelo autoritarismo como é o caso da nossa.

A escola tem um alcance espacial muito grande, ela é muito influente. Ela é

local, nacional e, se não considerarmos as variedades idiomáticas e outras peculiaridades da cultura escolar de cada país, ela é também um fenômeno global. Nós professores por vezes ignoramos o alcance de nossas ações e da escola como agência de tais ações. Isso ocorre pois,

Uma espacialização diferencial da escala local em luta dentro da geometria de poder das relações espaciais se apresenta como um elemento chave na formação das identidades políticas e da própria política. Nessa relação, a atividade política ganha novas formas tanto em termos de identidade como de relação espacial. O espaço, como dimensão relacional e de multiplicidade, é tanto parte essencial do caráter como da transformação permanente de qualquer engajamento político. Sendo assim o modo no qual a espacialidade é imaginada por parte de quem participa dela se configura como elemento crucial. (MASSEY, 2008, p. 183).

Esse entendimento da autora sobre as possibilidades para a redefinição de nossa ação política a partir da mudança no modo como percebemos o alcance espacial de nossas ações dialoga muito com o contexto que trouxemos aqui sobre a escola. É preciso sempre que possível reafirmar - apesar das limitações conhecidas quanto a realidade educacional do país -, o ambiente da escola como um espaço relacional e de multiplicidade no qual podemos ligar conteúdos, falas, educadores e educandos com tudo que se refere a variedade de saberes que por sua vez espelham a diversidade das manifestações e eventos do mundo vivido. Ainda que na prática esse princípio seja exercido de maneira tímida, é importante salientá-lo para que possamos desenvolvê-lo, pois trata-se de um esforço coletivo.

Ainda no plano dos princípios, corroboramos com as ideias de um autor estrangeiro, Edgar Morin (2000), cujos fundamentos pedagógicos encontrados no livro “Os sete saberes para a educação do futuro” se mostram muito significativos quanto ao tipo de práxis educativa que se busca aqui delinear. Nesse livro o autor apresenta uma série pontos de reflexão que nos ajudam a contextualizar nossas práticas de ensino a partir de referenciais humanos e ecológicos que dialogam com os desafios do século XXI. Há sete tópicos delineados pelo autor relativos a natureza do conhecimento ou mesmo sobre a vida terrena. Aqui destacamos um desses tópicos que pensamos se conjugar mais com o ensino de Geografia justamente por romper com a dicotomia Geografia Humana x Geografia Física, trata-se dos “princípios do conhecimento pertinente”. Sobre eles o autor pondera que:

Unidades complexas, como o ser humano ou a sociedade, são multidimensionais: dessa forma, o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional. A sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa...o conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir esses dados: não só não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras; as dimensões econômica, por exemplo, está em interação permanente com todas as outras dimensões humanas; além disso, a economia carrega em si, de modo 'holográfico', necessidades, desejos e paixões humanas que ultrapassam os meros interesses econômicos. (MORIN, 2000. p. 38)

Fica claro a partir dessa passagem que o autor enfatiza o caráter polissêmico, multidimensional de certos fenômenos - no caso da sociedade e do ser humano -, nos levando a romper com leituras redutoras. Essa maneira de perceber o mundo em um âmbito educativo é muito afim quando nos remetemos ao ensino que se dá por meio de imagens, o qual é por natureza estabelecido a partir de interpretações múltiplas.

Quando pensamos no contexto da pedagogia brasileira, um referencial significativo e nem sempre devidamente reconhecido nas pesquisas do campo educativo do país, trata-se da pedagogia de Paulo Freire. É muito importante atualizar esse autor não por que seu legado esteja superado, não encontrando sentidos no âmbito das práticas educativas do século XXI, mas atualizar justamente para estabelecer novas traduções de uma abordagem educativa altamente pertinente com o fazer pedagógico brasileiro, latino-americano - pois desenvolvido a partir dessas espacialidades -, e que, portanto, muito ainda se relaciona com nossa realidade escolar.

É importante destacar que a pedagogia freireana desenvolvida a partir de um método de alfabetização, se mostra influente enquanto método junto a outros ramos disciplinares, entre outros aspectos, pela sua concepção dialógica, isto é fundamentada no diálogo entre educador e os educandos que se ligam enquanto seres curiosos e consequentes quanto aos saberes uns dos outros. Dentro da escola por vezes ouvimos comentários pouco fundamentados quanto essa marca da pedagogia de Freire, a partir dos quais se ouve "onde já se viu o professor ser igual ao aluno?", ou "Paulo Freire tira toda a autoridade do professor". Os saberes do educador são importantes, fundamentais no processo dialógico, assim como os dos

educandos, sua autoridade se legitima quando o educando adere a sua proposta, quando o último nela se reconhece uma vez que a práxis se estrutura sobre seu conhecimento.

Isso tudo implica que há em Freire uma profunda ligação com uma prática renovada na sala de aula, renovada no sentido de sobrepor modos e concepções amplamente praticadas desde o século XIX nas quais o professor dita aulas para alunos cuja mente é compreendida como uma tábula rasa. Os educadores de um modo geral sentem em algum momento de suas carreiras impulsos para buscarem renovar suas práticas de ensino, sobretudo para romper com aquilo que entendem não estar dando certo quanto a sua docência. Daí costumam encontrar em cursos e oficinas, estratégias de ensino mais lúdicas as quais não são muitas vezes devidamente refletidas pelos educadores para que verifiquem que é, principalmente, a mudança de concepção quanto ao educando e seus saberes que torna possível o encaminhamento de outro tipo de aula, mais dinâmica e efetiva em termos de aprendizagens. Infelizmente, essa é ainda uma marca controversa para muitos professores, isto é, criticar indiscriminadamente Paulo Freire, a quem pouco conhecem, e elogiar estratégias de ensino de outros autores, que por sua vez são análogas à pedagogia freireana quanto as relações que estabelecem em sala de aula¹. Quem critica levianamente a pedagogia freireana não conseguiu compreender que apesar de existirem rótulos variados como construtivismo, método Piaget, tais abordagens são análogas ao concebem em maior ou menor grau o educando como alguém que precisa ter protagonismo na escola. Logo nesses paradigmas o educando deve se reconhecer como um ser que questiona, questiona por que sabe e eu como educador preciso contar com esse saber para lhe ensinar algo novo, de modo que é fundamental que esse educando seja visto como agente dentro do

1 Guardadas as particularidades que diferenciam a pedagogia de Jacques Rancière de Paulo Freire, é interessante notar que o autor francês, a partir das ideais apresentadas no livro “O mestre ignorante” (2002), destaca como princípio a igualdade nas relações entre educador e educandos, pois para ele a própria ideia de mestre que sabe mais e, portanto, deve explicar ao aluno que sabe menos, compromete a qualidade da educação desenvolvida, a qual poderia se desenvolver por caminhos não circunscritos por métodos que se reduzem aos saberes estritos previamente definidos pelos professores. Freire de modo análogo pressupõe a igualdade de relações em sala de aula. Seu método de ensino também contempla, ainda que agregado a outros procedimentos didáticos, um mestre ignorante na medida em que para Freire é no processo de ensino-aprendizagem que o educador se forja e aprende a ensinar. Destaco esse paralelo para evidenciar o alcance das ideias do pedagogo brasileiro cujo trabalho dialoga com importantes estudos e autores dos países centrais.

processo de ensino/aprendizagem.

Para compreender Freire muitos educadores precisariam abrir mão da excessiva autoridade que dirigem à sala de aula, permitindo que os educandos se manifestem e possam, com o auxílio do educador, interagir com conteúdos nos quais se reconheçam melhor. Há diferenças essenciais entre o eu dialógico do educador e o dos educadores que supervalorizam a própria autoridade, querendo validá-la independentemente de uma identificação dos educandos com suas aulas.

O eu dialógico, pelo contrário [do eu não-dialógico], sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu, um não-eu -, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu, passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu. Não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disso há dois sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo. (FREIRE, 1987, p. 96 [observação nossa])

Pode-se perceber que para Freire (1996) há um profundo comprometimento por parte dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, sendo a aprendizagem produto de uma relação que se inicia com o educador prospectando os conteúdos a partir do universo do educando, processo que se segue a participação ativa do último, o qual se reconhece, com o auxílio do educador, como sujeito cultural, pois os conteúdos por ele trabalhados em sala de aula se constituem a partir dos seus saberes, de sua autoria.

Pensamos que essa dimensão relacional inscrita na obra de Paulo Freire, demarca um aspecto notório para pensarmos qualquer tipo de ensino, daí a sua denotação e sua importância. Há na abordagem do pedagogo brasileiro uma necessidade do educando de se reconhecer ao longo do processo de ensino/aprendizagem no universo cultural produzido, o que possui um paralelo com o que valorizamos para o ensino de Geografia, isto é, o princípio de que se faz fundamental, segundo pensamos, que o educador e o educando se reconheçam, se identifiquem no espaço geográfico tal qual ele é abordado em da sala de aula.

No que se refere ao universo das pesquisas sobre o ensino em sua intersecção com o visual, é importante frisar que os autores cujos trabalhos apresentaremos a

seguir têm em comum uma abordagem quanto ao ensino por imagens que confere a essas metodologias uma maior amplitude em termos das dimensões de aprendizagem, no sentido de que as imagens nos remetem de maneira dinâmica tanto a signos que nos propõem reflexões como nos mobilizam emoções. Hernandez (2005) quanto a isso destaca que “ao invés de buscar um objetivo de caráter enciclopédico, a cultura visual aceita seu status mutante e provisório, dada a constante formulação e reformulação dos meios visuais contemporâneos e de seus usos e apropriações” (HERNANDEZ, 2005 p. 13). Logo os trabalhos destacados revelam-se direcionados a reflexões junto ao contexto geográfico contemporâneo naquilo que este possui de mais dinâmico, sua produção imagética, para pensarmos então o ensino.

Quanto ao ensino específico da Geografia valoriza-se os autores pesquisadores cujos trabalhos dialogam especificamente com as imagens ou com aspectos da relação educador/educando no âmbito da geografia escolar. Os diversos autores destacados quanto a esse tipo de estudos consideram elementos que colaborarão para embasarmos um corpo metodológico para a presente tese, o qual rotulamos de “Geografia Sensível”.

No contexto latino americano a pesquisadora argentina Veronica Hollman aborda as temáticas da imagem e seus desdobramentos educativos, isto é, quanto a recepção e interpretação das informações advindas do visual. Nesse sentido ela destaca que precisamos ponderar três dimensões para abordarmos metodologicamente as imagens em sua complexidade informacional, a saber o suporte físico por onde se manifesta uma imagem - revista, página da internet, filmes, entre outros -, o qual ela chama de primeiro contexto da imagem; já a segunda dimensão ela define como o entorno linguístico que se descreve pelas informações que acompanham as imagens e oferecem coordenadas para enfatizar certas interpretações; e o terceiro contexto se marca pelo arranjo que uma imagem estabelece com outros corpos de informação visuais ou escritos na conformação de discursos (HOLLMAN, 2014).

[...] cada imagem forma parte de um emaranhado de palavras e de outras imagens que poderíamos pensar como uma montagem que “envolve e estabelece” um discurso. Cada montagem das imagens (e de suas palavras aliadas) resulta em discursos visuais e modos de olhar particulares (HOLLMAN, 2014, p. 62)

A autora descreve genericamente o modo como nos relacionamos com imagens e criamos significados a partir delas. Ela salienta que as imagens têm o poder de nos mobilizar de um modo próprio, diferenciado da mobilização proporcionada pelo texto escrito, por exemplo. Neste contexto inclusive é muito importante verificar que as imagens aliadas às palavras são amplamente veiculadas em arranjos de linguagens que são produzidos a partir de meios. Por meios compreende-se os grandes veículos de mídia os quais historicamente se constituem como instrumentos de promoção ideológica com grande influência para habilitar modos de consumo, de estilo de vida ou mesmo gostos estéticos e políticos. Didaticamente há grande potencial ao professor de Geografia no que se refere a essa abordagem imagética do ensino em função da própria especificidade da disciplina não só por permitir abordar o espaço ou essencialmente pelo viés físico ou essencialmente pelo viés humano -, mas o que é ainda mais importante, por nos permitir meios objetivos para analisarmos a intersecção entre essas abordagens. A familiaridade com metodologias e dimensões diversas refletidas de modo conjugado enfim, possibilita ao educador da área da Geografia colaborar para que os educandos reflitam sobre as mobilizações que as imagens lhes proporcionam e com isso melhor interpretar as montagens de imagens ou as relações entre imagens e outras linguagens. É preciso salientar nesse ponto, entretanto, que o arranjo entre a interpretação do signo visual e sua identificação com o texto escrito representa um objeto complexo, de tal modo que a análise dos discursos específicos que suscitam, exige rigorosidade metodológica por parte do educador para que não se promova apenas simplificações nem tampouco omita discursos determinados. As imagens dos folders de turismo da cidade do Rio de Janeiro são um exemplo interessante dessa complexidade na medida em que tal construção discursiva se desenvolve ocultando imagens da violência que acontecem associadas a mesma espacialidade (Imagem 4). É interessante analisar que outro tipo de folder poderia sugerir distintas percepções se fossem enquadrados outros elementos da paisagem da cidade do Rio de Janeiro como um barracão de escola de samba ou amigos jogando futebol de areia na praia, dando ênfase assim ao cotidiano e não a grandiloquência comum a propaganda turística convencional. Arranjos imagéticos diferenciados tanto junto a propaganda turística que utilizamos como associados aos demais meios de

comunicação, poderiam favorecer o desenvolvimento de outros tipos de imaginários, no caso referido ao um tipo de cidade em que se vendem olhares que pouco se alinham com o conjunto espacial onde se inserem.

Imagem 4: O arranjo de fotografias que buscam atrair futuros guias turísticos da cidade do Rio de Janeiro.



Fonte: Página de curso de Guia Turístico do RJ <proturescola.com.br>.

No campo da pesquisa em Geografia e imagens no Brasil, especificamente sobre suportes voltados ao ensino, temos Tonini (2013), que ao longo de sua trajetória de pesquisa volta seus estudos principalmente para o livro didático. Quanto a este último ela destaca mudanças nos aspectos da forma dos livros que ela define como novas textualidades, destacando que:

Trata-se não somente de novo design. Essa nova textualidade possibilita exigir dos estudantes outras maneiras de aprender, ao permitir itinerários diversos para leitura das imagens, ou seja, com ou sem com o texto escrito. São práticas que solicitam habilidades mais complexas ao permitirem que os estudantes façam escolhas para que seus olhares sejam direcionados - entre imagens/escritos/mapas/tabelas - e, também, podem desencadear

autorias ao capacitar o estudante a estabelecer conexões entre essas diversas linguagens para leitura da informação. Isso representa um dos rasgos no modelo de ensino tradicional, pois dificilmente consegue-se chamar atenção na monotonia da leitura tradicional. (TONINI, 2013. p.181)

Além de apontar essa interatividade dos elementos de comunicação dos livros didáticos, Tonini aponta que ao longo desse início de século XXI, eles têm se modificado também em termos de abordagem de conteúdos, imagéticos inclusive, valorizando grupos sociais sub-representados socialmente no país como as mulheres, indígenas, afrodescendentes e comunidades LGBTs. Ela destaca ainda que a imagem positiva desses grupos tem sido desenvolvida nas Coleções - ainda que de forma tímida, pontual muitas vezes -, em função dos critérios de formação cidadã demandados pelo Ministério da Educação para os livros inseridos no Programa Nacional do Livro Didático.

Um autor ligado ao ensino da Geografia cujo trabalho se desenvolve muito a partir das linguagens visuais, é Wenceslao de Oliveira Jr. Sua pesquisa se dirige particularmente ao que ele chama de “Geografias do Cinema”, mas possui foco geral o fenômeno da linguagem de modo que o educador permita a seus educandos experienciarem suas próprias geografias e não se limitarem a um exercício memorialístico quanto a espacialidades apresentadas em sala de aula - com as quais eles possuem pouco ou nenhuma identificação. Este autor (2016) coloca que a escola pode ser um espaço singular em termos de experiência e que no âmbito das imagens ela tem sido inclusive o cenário propício para autorias que se desenvolvem para além dos limites físicos escolares. Sua concepção de educação por imagens considera que os conteúdos geográficos se desenvolvem na interação obtida com a imagem, eles não devem estar engessados em uma concepção única, crítica ou não, pré-definida pelos educadores. Se observa aqui que é preciso desenvolver flexibilidade ao abordar os conteúdos geográficos, o ensino por imagens fornece um bom encaminhamento quanto a isso. Na prática em sala de aula o modo de desenvolvimento dos conteúdos a partir do conceito de lugar tende favorecer a participação do educando que fala das experiências locais dele; já nas abordagens espaciais concebidas a partir do território os entendimentos tornam-se mais complexos de serem construídos nas aulas, uma vez que as temáticas desenvolvidas a partir dessa escala envolvem determinações do jogo geopolítico

internacional, cujo grau de abstração corresponde ao grau elevado de distanciamento geográfico em relação ao locus da maioria dos educandos. Nesse caso é fundamental que o educador ouça o educando e conheça então suas territorialidades para poder ajudá-lo a compreender as relações entre o perto e o longe, valendo-se para isso do ecletismo de concepções sobre o espaço geográfico, o qual não condena à falta de consistência o seu trabalho, mas reflete a diversidade de olhares e a complexidade do mundo em que vivemos.

Os estudos de Oliveira Jr. apresentam elaborações teóricas atentas às peculiaridades do que poderíamos chamar de mundo das imagens, nos revelando advertências quanto a um excessivo diretismo do ensino de Geografia e nossa tendência docente para vermos o mundo nas imagens, com se as últimas fossem janelas que exibem perfeitamente as espacialidades que ensinamos. É na ênfase do autor para que ousemos criar imagens e geografias com os educandos em sala de aula que a obra do autor mais dialoga com o estudo presente. Logo, os estudos de Oliveira Jr. se colocam quanto ao uso de imagens na sala de aula como um referencial, ainda que em certos pontos suas formulações se distanciem e muito da forma como as concebemos em nossas escolas, isto é, de um modo mais rígido, interpretando o espaço das imagens como a única geografia real existente. A prática escolar corrente do uso de imagens nas aulas de Geografia acaba por vezes expondo o espaço geográfico de fotos e filmes sem reforçar que esse espaço se define como leitura sobre determinada espacialidade, daí a divergência entre o que pontua Oliveira Jr. e o que muito se pratica em sala de aula em termos de uso de imagens. Essa abordagem que contempla interpretações diversas sobre as imagens, tensiona nossa concepção de espaço geográfico, pois possui implicações profundas com o que chamados de “realidade”, a qual se compõe por olhares e verdades diversos e, sobretudo, discordantes. Tal entendimento tende a ser resistido, inclusive pelos educadores, uma vez que nos obriga a refazer nossa noção de alteridade, onde o outro costuma ter um papel ativo menor.

Considerando minha própria prática a luz dos textos de Oliveira Jr. considero que de um modo geral o ensino que proporciono do espaço geográfico se baseia muito sobre o conteúdo convencionalizado, enfatizo que os educandos aprendam a pensar o espaço a partir dos limites dos territórios nacionais. Talvez não precisássemos ensinar de modo tão formal nas escolas esse tipo de conteúdo.

Talvez não precisássemos ensinar os limites do território nacional apenas de um mesmo modo, afinal de contas os limites territoriais nacionais são marcados por grande ambiguidade, a rigor não existem concretamente, são limites artificiais, impostos e submetidos a tensionamentos como no caso das fronteiras do Brasil e com a Venezuela em meados de 2019. É interessante notar que se houvesse outra conjuntura política no Brasil, mais favorável a integração latino-americana por exemplo, a fronteira em questão certamente se tornaria menos rígida do que se encontra hoje em relação ao fluxo de pessoas entre os dois países. É importante ensinar o espaço de modo que se compreenda essa ambiguidade das fronteiras. Ensinamos na maioria dos casos o território a partir da noção jurídica do território nacional e ignoramos que existem diversas outras abordagens como aquelas definidas por identidades de grupos em um bairro, havendo ainda espaços de territorialização momentânea definidos por torcidas de futebol, entre outros grupos e suas formas de marcar o espaço. Oliveira Jr. nos chama atenção quanto a nossa ênfase acrítica nessas formas cristalizadas de ensinar. Da perspectiva do autor, podemos construir aulas em que se dê vazão ao imaginário espacial dos educandos de forma mais livre sem confrontar tal imaginário por uma leitura que se quer a oficial quanto ao meio em que vivemos. Penso que seja possível ensinar a pensar o território sem a rigidez com a qual nos cercamos para expor os limites jurídicos do território nacional. Poderemos, enquanto professores, começar a fazer isso ao darmos ênfase também às identidades espaciais dos educandos. Quando apresento a concepção de Estado Nacional nas aulas percebo que a noção de espaço da lei ganha força, os educandos ficam perplexos pois me afirmam que nos EUA se pode obter licença para dirigir aos 16 anos, o que contrasta com regras do território do Afeganistão onde há uma polícia nas ruas que autua as pessoas segundo leis religiosas ou com as normas do Uruguai em que existem clubes legalizados para usuários de maconha. Esses contrastes espaciais expõem aspirações dos educandos por espaço que não encontram em suas vivências sobre o território brasileiro - como no caso do desejo de dirigir aos 16 anos que não é atualmente permitido no Brasil. Tal situação nos mostra que o ensino de Geografia qualifica mais os seus conteúdos quando nossas propostas educativas se forjam para efetivamente demandar a participação dos educandos expondo suas inquietações e anseios.

Por fim encaminhando aspectos intrinsecamente ontológicos junto ao ensino de Geografia, caros a concepção de Geografia Sensível, destacamos a pesquisa de Nestor A. Kaercher e Nelson Rego. Em livro baseado em sua tese de doutorado, Kaercher (2014), analisa práticas docentes em Geografia e sintetiza dos contextos de trabalho dos professores que participaram de sua pesquisa, o seguinte:

O objetivo, no fundo, é ir além do conhecimento de Artes, de Língua Portuguesa, de História, de Geografia ou de qualquer outra área do conhecimento escolar. O conhecimento, fruto das emoções e das racionalizações, serve para a permanente discussão da nossa ontologia, dos nossos valores éticos e estéticos mais importantes: o respeito à vida, à democracia e às diferenças. Se pudermos com um filme, uma notícia de jornal ou um texto de LD, discutirmos e ampliarmos a noção que nossos alunos têm sobre o belo, o justo, o digno, enfim, sobre os valores que embasam nossa vida daí estaremos contribuindo para uma educação para a cidadania, para o cotidiano. (KAERCHER, 2014, 152).

Pode-se compreender que esse trecho do texto de Kaercher comprime os aspectos do visual e os coloca em um contexto mais amplo que direciona os sentidos da educação, não só a geográfica, estabelecendo balizadores fundamentais - o respeito à vida, à democracia e a valorização das diferenças -, o que realça as possibilidades educativas que valorizam a experiência cotidiana aliada às linguagens visuais, textuais ou quaisquer outras que veiculem a dimensão espacial do vivido.

Rego (2009) em artigo em que pondera exatamente aspectos ontológicos nas aulas de Geografia em consonância com as ideias Kaercher, busca delinear o que qualifica uma aula de Geografia diferenciada, que não seja um “pastel de vento” onde os educandos fingem aprender o que o professor finge ensinar. Assim:

Ler a mesma matéria, ouvir a opinião dos estudantes, reconhecer o contraditório ou complementar que se estabelece entre as falas, incentivar o debate, ir a campo para identificar áreas de habitação sujeitas à semelhante risco, entrevistar os moradores para conhecer as razões que os conduzem a viver sob esse risco, comparar dados, pesquisar, compreender o processo histórico que produz essa geografia, discutir alternativas para uma política habitacional, discernir os limites de tais alternativas diante da macroestrutura social, criar mapas hipotéticos de uma outra cidade que seria (im)possível — isso tudo é outra coisa. (REGO, 2009, p.4)

O educador no contexto apresentado busca propor uma abordagem dos conteúdos,

uma aula que se converta em “outra coisa”. O fundamental é estabelecer um diálogo, não só um diálogo do educador com os educandos e dos educandos entre si, o que é dado, mas um princípio de diálogo amplo, que não se encerra com o fim do período de aula, mantendo uma conversa com “o outro”, mantendo um olhar para o outro, enxergando-o para além do tempo na escola o qual se sustenta e se qualifica por estimular tal postura no mundo.

[...] será pela palavra do outro – de muitos outros – que cada aluno virá a refazer a palavra que lhe era prévia a esse encontro. Sendo que as palavras desses muitos outros remetem ao mundo composto por interações entre escalas, pois, agenciadas pela mediação do professor, tais palavras não se limitam àquelas pronunciadas pelos alunos situados numa mesma horizontalidade. São palavras atravessadas desde outros lugares: vindas do jornal, do rádio e da TV, dos sites de informação e de relacionamentos. São também as palavras encontradas na música, no filme e na charge. (REGO, 2009, p. 5)

Essa leitura do professor Nelson Rego também se singulariza por ponderar o papel do educador como um agente relevante em sala de aula, pois a partir da sua proposta, da sua orientação possível, as centralidades dos educandos podem aflorar, os olhares podem deixar de ser reprimidos e se traduzirem, se assim for útil, em palavras que por sua vez, podem se alinhar menos a uma retórica de sala de aula e se revestirem dos sentimentos de deslumbramento, curiosidade, reflexão ontológica, entre outros sentimentos nem sempre pertinentes aos fazeres da escola, mas que podem ser aí melhor acolhidos.

Sobre a concepção de ensino de Geografia que não secciona a sala de aula e o mundo, bem como os olhares que se constituem em ambos, portanto, estabelecemos as bases do que chamaremos de Geografia Sensível, a qual é uma geografia viva e dinâmica na escola. Essa concepção de mundo que se desdobra em práticas de ensino reconfigura-se sobretudo no modo como qualificamos a Geografia em sentido amplo. Entendemos que partir da Geografia Sensível a relação do sujeito com o mundo se faz em um processo contínuo de aprendizagem em uma interação dinâmica com o meio em que vivemos.

A relação entre uma concepção ontológica e a dimensão espacial é que tem primazia para a Geografia Sensível, pois é a partir dela que serão influenciadas as

práticas de ensino em sala de aula, as quais necessitarão fundamentar-se sobre abordagens que valorizem todos os nossos sentidos - entre eles conferimos destaque ao sentido da visão -, de modo que se manifestem e se reconheçam formas vivas, dinâmicas de contemplar nossa condição geográfica. Exatamente quanto a nossa condição geográfica, Kaercher sugere que:

Pensar na importância e na influência do espaço, na fisicidade das coisas e na geograficidade de nossa existência é uma das grandes contribuições que a geografia pode dar. A geografia é um pretexto para pensarmos nossa existência, uma forma de "ler-pensar" filosoficamente as coisas e as relações e influências que elas têm no nosso dia-a-dia, porque "olhar as coisas" implica pensar no que os seres humanos pensam delas. (KAERCHER, 2007 p. 16)

O autor frisa o "olhar as coisas", o que pode se converter em um "perceber aspectos da geografia de uma imagem", que nesse sentido pode se configurar em um convite para pensarmos de modo complexo, plural e, o que é mais difícil, de forma conjunta e construtiva considerando quem temos sido e do que tem se constituído nossas relações. Um ponto importante quanto a nossa reflexão se refere ao fato do educador experimentar um olhar curioso, interessado pelos fenômenos que o cercam e levar isso como uma postura permanente que se estende a sala de aula e a qual é compartilhada com os educandos. Considerando minha própria prática de ensino, penso ser difícil desenvolver e manter uma separação entre a Geografia que eu percebo cotidianamente, a Geografia que eu aprendo com minhas experiências dentro e fora da sala de aula e a Geografia que ensino. A partir do meu entendimento essas geografias se conectam, na medida em que sou eu que as integra, pois procuro vivenciá-las com a mesma curiosidade e entrega. Minha maior intenção era tornar esse saber generalizável, sendo essa a grande marca da Geografia Sensível.

É lógico que para desenvolver tal tipo de abordagem é necessário rigorosidade para investigar sistematicamente a própria prática, mantendo um diálogo ativo, instigante com o educando para aprender com ele o conhecimento pertinente. A noção de repensar a própria prática docente nos leva necessariamente a questão da formação do educador.

Com o objetivo de estabelecerem melhores parâmetros para a formação de

professores de Geografia, Kaercher e Tonini (2017) propõem realçarmos os termos para uma discussão que aproxime educadores e educandos enquanto interessados em um estar no mundo mais pleno de vivências e sentidos. A partir disso perguntam:

Como assim falarmos, em nossas aulas, de 'felicidade' ou 'sofrimento'? Aparentemente isso fugiria de qualquer programa ou conteúdo dito 'geográfico'. Tais palavras se quer aparecem nos livros didáticos, nossos grandes pilotos-guias para docenciar. Porém, se pensarmos que todos os livros de Geografia comportam discussões sobre 'qualidade de vida', 'Índice de Desenvolvimento Humano', porcentagens de acesso à alfabetização, saneamento, renda, etc, torna-se altamente plausível adentrar a temática da felicidade-sofrimento humano. É utilizar o espaço geográfico e suas categorias de análise para pensarmos a nossa vida em sociedade. (KAERCHER & TONINI, 2017, p.268).

O vínculo que se incentiva promover aqui entre Educação e Geografia não exclui os conteúdos formais e com eles os entendimentos mais estabelecidos teoricamente quanto ao espaço geográfico, a saber suas categorias analíticas tais como lugar, território, etc. A abordagem compilada nesse texto essencialmente objetiva agregar a tais termos uma leitura que coloque em evidência as pessoas e como essas percebem e interpretam o mundo, sendo essa a tônica da Geografia Sensível, destacando-se nesse contexto os sentidos e com eles a experiência daqueles que protagonizam a sala de aula.

1.4. As imagens no ensino de Geografia como possibilidade para pensarmos sobre contexto atual

A presente seção tem por objetivo ponderar como percebemos a nossa proposta de ensino de Geografia nesse rincão do Brasil. O que se busca é mais do que levantar bandeiras. Busca-se situar a leitura de tendências sociais, educacionais e políticas, relacionando-as com as contribuições que aspiramos desenvolver com nossas reflexões e proposições quanto a formas de ensinar, proporcionando assim aprendizagens mais significativas existencialmente tanto em termos do espaço do

indivíduo como deste na vida em sociedade. No âmbito dessa abordagem o ímpeto por enquadrar do ponto de vista teórico será proporcionalmente menor do que o exercício do professor/pesquisador na busca interpretar os elementos que conferem identidade e sentido as práxis de sala de aula denotando um ensino vivo, instigante de Geografia. O risco de avaliações pouco aprofundadas inevitavelmente existe, entretanto, o exercício de pensar minha própria prática de ensino junto com a de meus colegas delinea uma particularidade dentro da tese que é a de partir de uma reflexão coletiva no âmbito escolar - ainda que essa reflexão seja desenvolvida de forma bastante parcial -, para daí buscar delinear traços gerais que deem melhor forma ao que chamamos de Geografia Sensível.

Um professor minimamente atento aos sinais de empatia com seu público, percebe o que se conjuga em termos de boas práticas em sala de aula. Esse é um ponto pacífico. Já um professor que percebe como suas práticas melhoradas poderiam se conjugar a outras práticas a partir de um debate sistemático e consequente com seus pares, este alcança outro patamar, o qual não limita-se mais a ação política pontual, mas relaciona-se a um grupo de agentes organizados - como os que definem um sistema de ensino -, propondo a partir daí mudanças sociais mais estruturadas, direcionando tendências com alcance espacial maior. O que gostaria de afirmar aqui, é que uma intenção dessa pesquisa, é permitir aos educadores reconhecerem aspectos comuns a suas boas práticas, boas por que mais bem-sucedidas em termos de interatividade tanto quanto em termos de aprendizagem.

Não quero dizer que com essa tese eu almeje propor um marco para “transformar” a educação geográfica. Eu, na condição de autor, sou o primeiro a saber das limitações do meu projeto. O que gostaria de sublinhar é que se faz importante que nós educadores nos vejamos como agentes políticos, microagentes, porém que percebem os desdobramentos sociais que emanam de seus engajamentos quanto a educação particularmente e quanto ao espaço geográfico em sentido mais amplo. Enfim entende-se que a melhor capacidade do educador para contextualizar socialmente o seu trabalho, se conjuga a outros fatores para definição de um ensino mais significativo para todos os envolvidos.

Definido esse preâmbulo, eis a questão de como vejo o contexto educacional

nacional e de outras espacialidades que nos influenciam dada a interdependência criada com a globalização atual. Penso que a educação por imagens é algo que se desenvolve para se ampliar as formas de ensino e com isso melhorar a aprendizagem. Percebo essa marca, infelizmente é preciso dizer, mais a partir do modo como a tenho lido o fenômeno através de textos de autores como Oliveira Jr. do que pelo modo como eu mesmo tenho a praticado uma vez que minhas aulas se fazem de um híbrido pedagógico ainda muito marcado por concepções tradicionais de ensino. As iniciativas de ensino que contemplam imagens não raro buscam de modo bastante efetivo encaminhar aprendizagens com fins na valorização de minorias sociais e outros aspectos do espaço geográfico reduzidos no conjunto de conteúdos abordados tradicionalmente na Geografia Escolar. Um exemplo bastante exitoso e próximo de tal tipo de abordagem quanto ao ensino de Geografia pode ser lido na dissertação de mestrado de Wagner Innocêncio Cardoso (2016) que versa sobre a própria prática de ensino do autor (Imagem 5).

Este trabalho de pesquisa envolveu autorias com fotografia e a elaboração de uma exposição na escola, alcançando inclusive repercussão na mídia local. O projeto interdisciplinar envolveu as aulas de Geografia que enfatizaram o desenvolvimento de aspectos de cidadania e o combate ao preconceito racial junto a jovens estudantes do Ensino Médio de Porto Alegre.

Imagem 5: Destaque em jornal gaúcho para projeto de ensino envolvendo autorias dos educandos nas aulas de Geografia.



As pedagogias que se efetivam por meio de imagens como nos contextos apresentados, se configuram por ir de encontro aos olhares hegemonizados/naturalizados que por sua vez são expressões de um conjunto maior de hábitos sociais definidos por:

[...] princípios que adquirem eficácia a partir de regras opacas e aparentemente impessoais, que de forma subpolítica e subliminar, condenam classes sociais inteiras ao não reconhecimento social e a baixa auto-estima e, a partir disso, à legitimação de um acesso diferencial a bens e serviços escassos. (SOUZA, 2006, p.76)

Podemos compreender nesse arranjo que as pedagogias que privilegiam o visual têm um viés progressista no sentido de apontar para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e plural que valorize a alteridade.

Vale destacar ainda que as pedagogias das imagens podem abordar questões de direitos como as que contemplam minorias desenvolvendo debates a partir das imagens cujos signos de pronto sugerem questionamentos objetivos para fora delas - como nas fotografias da exposição escolar que questionam o racismo na sociedade. Pode-se considerar ainda a abordagem de questionamentos ou de educação pelas imagens (OLIVEIRA JR, 2009), isto é, em casos em que a própria imagem dispõe os signos que nos levam a envolver-se mais com os elementos nela inscritos, obtendo-se daí as reflexões. A série fotográfica do artista plástico Moisés Patrício, que também aborda a temática das minorias afro, se configura em um exemplo interessante do questionamento pelas imagens (imagem 6).

Se podemos comemorar o desenvolvimento de práticas de ensino, no caso aqui de Geografia, permeados por esse tipo de abordagem, por outro lado não podemos deixar de reconhecer que há uma série de eventos e fenômenos sócio-políticos que podem colocar sob ameaça não só a valorização e o desenvolvimento do ensino por imagens como também todas as conquistas relativas a variedade de conteúdos no currículo escolar os quais objetivam a formação e o desenvolvimento integral da pessoa, em especial dos jovens. Se faz referência aqui as mudanças propostas para a legislação que se dirige a educação brasileira.

Imagem 6: Fotografia da exposição “Aceita”.



Fonte: Página do artista Moisés Patrício <<https://www.instagram.com/moisespatricio/?hl=pt-br>>

As mudanças mais recentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, 2017) evidenciam, entre outras mudanças, uma ênfase para o Ensino Médio no ensino de Matemática e Língua Portuguesa, as únicas disciplinas obrigatórias nos anos desse nível da Educação Básica, indicando que fica a critério dos sistemas de ensino regionais e locais implementar ou não seus currículos para além desse referencial reduzido. No contexto de endividamento de muitos estados e municípios é evidente que a “armadilha” está construída, condenando a maioria da população a acessar serviços de educação, além de escasso, menos qualificados. Tal medida com o tempo tenderá a aumentar o fosso que separa qualitativamente o ensino público do privado, de modo que o último manterá, para os que podem pagar, todas as disciplinas escolares, desenvolvendo com isso uma formação integral e ampla junto aos seus educandos e não circunscrita e com um perfil de formação limitado como o que tende a se colocar no horizonte dos egressos da escola pública.

É difícil prever os rumos do ensino em termos globais. Os desafios são ainda

enormes apesar de em breve iniciarmos a terceira década do século XXI. Documentos da Unesco (2017) se descrevem de forma bem articulada com princípios significativos como afirmar a educação como um bem comum global público, associando-a à promoção da sustentabilidade. De qualquer forma as iniciativas se definem como cartas de intenção, pois são os governos nacionais que os responsáveis por colocar em prática ou não tais metas. Além disso organismos como o Fundo Monetário Internacional (FMI) parecem pouco mobilizados a cooperar para que os países como o Brasil disponham de mais recursos financeiros para proporcionar uma educação pública de qualidade. Tais ordens internacionais se ligam a prática de cada professor na medida em que não se vislumbra uma modificação estrutural positiva a curto prazo, como, por exemplo, um aumento nos investimentos em educação pública. Nesse contexto as mudanças esperadas para realçar essa esfera de ensino devem partir necessariamente dos educadores que no diálogo com seus educandos e entre si, ao menos mantêm certa autonomia nos seus espaços de ação enquanto políticas que atendam as suas demandas estiverem fora do horizonte próximo. Outro flanco que liga a luta local e de alcance espacial mais amplo, é a luta sindical seja entre os diferentes sindicatos do magistério ou desses com outras categorias. Esse não é o foco da presente tese, mas é importante citar esse elemento como significativo dentro do contexto dos rumos da educação, sobretudo a educação pública.

Em um espaço globalizado cujas populações nacionais tendem cada vez mais a tornarem-se multiétnicas, muito em função das migrações forçadas determinadas por conflitos geopolíticos históricos como aqueles que têm como locus os países do Oriente Médio e da África, se evidencia como salutar radicalizar o desenvolvimento de pedagogias que valorizem o convívio e a profusão de saberes entre os diferentes. Isso sublinha a importância do professor que ao viabilizar as pedagogias que dão centralidade as imagens, pode distingui-las como instrumentos viáveis para promoverem um ensino que agregue os diferentes, pois além de certas imagens possuírem apelos universais, elas geram uma adesão mais imediata dos educandos ao texto visual. Um ensino de Geografia que valorize as imagens, contemple o desenvolvimento de outras perspectivas de olhar e considere o espaço em que vivemos no contexto internacional, acaba por definir um paradigma importante para ser refletido e experimentado por educadores e por todos os interessados em uma

educação que possibilite outras globalizações menos perversas.

1.5. O ensino de Geografia aprendido e a importância de dialogar com os pares a prática por nós produzida

Penso ser relevante, após situar um contexto mais amplo atual e não muito promissor para a educação escolar, dedicar a reflexão para nos situarmos quanto a situação e as possibilidades para o ensino de Geografia que praticamos em instituições de ensino básico do país. Para tanto é fundamental pensarmos a formação acadêmica e pós-acadêmica para o profissional da Geografia que atua no âmbito escolar.

A formação acadêmica em Geografia voltada para a formação de professores representa um elemento complexo de ser pensado de forma sintética no Brasil de hoje. Isso ocorre por duas questões básicas. A primeira refere-se a verdadeira debandada de alunos dos cursos de licenciatura - aí incluída a Geografia cujo caso particular é ainda mais desolador -, nas instituições de ensino superior do país. A comissão de educação da Câmara Federal de Deputados prevê inclusive um apagão de professores em um futuro próximo caso a situação não seja solucionada, já que quase a metade das matrículas no ensino superior entre 2010 e 2016 se concentraram em bacharelados em Direito, Administração, Engenharia Civil e Enfermagem (MUGNATTO, 2017). Nesse período as licenciaturas tiveram queda de 5% em número de matrículas. Especificamente quanto a licenciatura de Geografia, considerando as sete maiores universidades da Região Metropolitana de Porto Alegre (RS), apenas três delas ofertam vagas para esse tipo de curso. A licenciatura em História é ofertada em todas essas universidades apesar desse campo disciplinar, assim como o da Geografia, situar-se em um nível baixo da hierarquia criada enquadrar as disciplinas a partir do novo Ensino Médio. Essa hierarquização dos campos do saber representa o segundo elemento que colabora para

indiretamente desqualificar a formação superior do professor de Geografia. A questão é simples, se a Geografia enquanto disciplina não tem a mesma importância curricular da Matemática e da Língua Portuguesa e seus cursos de licenciatura não crescem em número de matriculados, por que investir recursos para a qualificação desses cursos?

Especificamente sobre o caráter formativo das licenciaturas em Geografia, Kaercher (2004) pondera que:

A formação inicial tem se mantido em numa tradição demasiadamente conteudista. A universidade tem feito o aluno 'correr atrás da matéria' durante boa parte do curso. A ênfase na informação tem deixado em segundo plano a reflexão sobre o destino e os sentidos de tanta matéria durante a graduação. Tal paradoxo (o que fazer com tanta informação?) atinge o extremo quando o recém egresso da universidade assume suas funções de docente no Ensino Fundamental e Médio. (KAERCHER, 2004, p. 345)

Do ano em que o autor produziu sua tese até o presente, o esperado desenvolvimento do caráter mais reflexivo em detrimento do conteudismo nos cursos de licenciatura em Geografia não parece ter se verificado de forma significativa e isso se justifica em função dos eventos citados anteriormente, a saber a queda na procura por licenciaturas, aí incluídas as de Geografia, além de uma minimização da importância da Geografia enquanto área do conhecimento no Ensino Médio.

De qualquer forma, a questão das lacunas na formação do professor de Geografia do ensino básico não se justifica apenas por anacronismos inscritos nas universidades em que eles obtêm seus diplomas. Para Castelar (1999) o problema se estende também ao professor e ao modo demasiadamente passivo com o qual se relaciona com as falhas didáticas que surgem após ele estar formado e iniciar sua carreira docente. É preciso segundo ela, primordialmente rejeitar uma postura passiva no âmbito profissional e "atuar no sentido de se apropriar de sua experiência, do conhecimento que tem para investir em sua emancipação e em seu desenvolvimento profissional" (CASTELLAR, 1999, p. 52). O desenvolvimento da autonomia de um trabalhador como o professor no sentido de tornar-se mais interessado e aguerrido com os processos de ensino/aprendizagem com os quais

lida diariamente, apesar disso ser uma condição necessária ao exercício de tal prática, nem sempre se faz algo presente junto aos educadores que inúmeras vezes cansam-se e sentem-se desestimulados para reinventarem-se didaticamente.

Uma maior reflexão sobre os sentidos do que ensinamos como sugere Kaercher bem como para proporcionar a apropriação da experiência docente definida por Castellar talvez não esteja em esperar que cada professor atomizado em seu ambiente de ensino encontre elementos para superar tão volumosos obstáculos. Uma alternativa simples e viável está em proporcionar aos professores de áreas afins, no caso a Geografia, momentos para que estabeleçam trocas de experiências e encontrem entre seus pares modos de ensinar, propostas de ensino e maneiras de interagir melhor com os educandos e com isso alcançar um patamar mais digno para situar-se no quadro por vezes problemático do ensino escolar.

1.6. De onde falo, o que penso a partir da minha docência

Pretendo fazer um exercício que nem sempre as pessoas que se dedicam a alguma atividade intelectual fazem, coisa que geralmente se reserva aos biógrafos de algumas celebridades do mundo da ciência. Refiro-me a busca das relações entre as experiências pessoais e a maneira como essas influenciam nas escolhas no âmbito de uma determinada carreira, no caso aqui a docência em Geografia. O fato de eu mesmo estar buscando em minhas experiências selecioná-las e definir quais são as mais influentes, soa arbitrário, mas reforça a noção de que por mais que eu esteja, assim como todos em alguma medida, me conhecendo como pessoa, há alguns percursos de vida que já encontram-se suficientemente delineados a ponto de eu poder falar com um certo domínio a partir deles e evidenciar o modo como eles determinam quem eu sou hoje.

Vou destacar os pontos que penso serem relevantes para esclarecer quem eu tenho sido em sala de aula. Depois pretendo refletir diretamente sobre meu espaço

de atuação, sobre os educandos e como nossas relações se desenvolveram do início de minha trajetória até aqui.

Nasci a cinco de dezembro de 1978 em Porto Alegre (RS). Vivi com minha mãe e meu padrasto boa parte do tempo na Zona Norte da cidade onde se situa até hoje a parte mais densa populacionalmente da capital gaúcha. Os bairros aí modificaram-se para melhor da perspectiva urbanística desde minha infância até hoje. Sempre volto a essa parte da minha vivência para visitar amigos. Amigos da infância e da adolescência, essas muito marcadas por muitas mudanças (no sentido de moradia inclusive). Filho de mãe solteira, tive um padrasto uruguaio que desde muito cedo me ensinou a profunda distância cultural possível entre países tão próximos geograficamente. No período da infância, havia um satisfatório estímulo à leitura, lembro-me até hoje das enciclopédias.

Frequentei os espaços alternativos da cena roqueira porto alegreense até o fim da sua efervescência na avenida Oswaldo Aranha. Nessa época aspirava trabalhar com artes plásticas, apesar de não ter recebido uma educação formal para isso. Lembro-me como se fora hoje, eu deveria ter uns dezessete anos quando eu e um amigo entramos em uma extinta galeria de arte do bairro judeu do Bom Fim, por onde cruza a referida avenida, para perguntar o que era necessário para eu ter uma obra exposta ali. O dono da galeria deu uma resposta complexa que envolvia a recomendação de professores e críticos, circuito de arte. Até então eu não tinha quadros, tinha ilustrações para antigas casas de serigrafia e alguns desenhos para estúdios de tatuagem. Por pressões econômicas cheguei a pintar algumas estampas para camisetas (figura 7) e ficou por aí minha incursão no campo da expressão gráfica.

A família que eu conhecia, da parte de minha mãe, era composta basicamente por ex-agricultores que migraram do litoral médio do RS, pessoas que eu admirava pela luta para “conquistar um lugar ao sol” dentro de uma sociedade que eu já sabia ser muito injusta dada minha experiência como adolescente da periferia da zona norte de Porto Alegre. O que eu sabia na época era que nenhum deles tinha condições de financiar o tempo necessário para que pudesse se desenvolver o artista em mim. É até um pouco cômico escrever isso, pois eu não sinto falta desse Juliano que não se desenvolveu a ponto de ter uma obra na galeria. Hoje sei que

para tanto, eu teria que construir relações que eu nunca cultivei e, pelo que pude perceber de pessoas próximas a mim e que hoje trabalham no centro do país com artes gráficas, as solidariedades aí são muito seletivas. Como dizia um amigo tatuador, há erros que vêm a calhar.

Imagem 7: Fotografia de pinturas em camisetas .



Foto: Juliano Timmers.

Nessa época conheci meu pai biológico. Ele casara, mas na ocasião já havia se separado. Diferente de minha mãe, ele teve duas outras filhas desse casamento. Conheci minha família paterna, felizmente desavenças do passado se desfizeram. Éramos nós e o espaço-tempo presente. O passado se projetava no presente em uma força para “consertar” os eventuais malefícios de supostas ausências. Quanto a isso a então ex-esposa de meu pai, muito generosamente, financiou um curso de EJA para que eu pudesse concluir o Ensino Médio - eu havia deixado a escola ao concluir o Ensino Fundamental, pois não me identificava com o ambiente escolar e precisava de tempo integral para me dedicar aos meus projetos gráficos. Eu fiz metade do Ensino Fundamental em escolas particulares e a outra metade em escolas públicas, o concluí na última, portanto conhecia bem o contraste. Na escola estadual onde terminei a primeira etapa do ensino básico, salvo algumas exceções, havia uma ambiência de descompromisso nas aulas, a maioria dos professores logo aposentou-se. Concluí o ensino médio em um ano no EJA. Os professores eram

jovens e ministravam aulas mais dinâmicas.

Nesse período minha mãe havia mudado-se para o litoral norte para ajudar meus tios a cuidar de minha avó. Eu fiquei em Porto Alegre, mas me sentia desconectado da cidade, como se precisasse me territorializar. Morei com amigos, fiz diversos “bicos”, fui entrevistador, operador de som, ascensorista e iluminador. Acabei concluindo que a tarefa de manter-se - sozinho -, era absolutamente difícil. Fui morar com uma tia, passava o dia lendo livros de cursinho pré-vestibular que ganhei emprestados, ajudando meus tios e primos em algumas tarefas da casa. Dinheiro eu obtinha pouco lecionando inglês para alguns vizinhos nesse período. Se eu não passasse no vestibular, teria que me ver com velhos trabalhos mal pagos. Era setembro de 1999. Fui aprovado para Geografia em 2000.

A escolha pela Geografia se deu de modo curioso. Eu possuía um manual impresso da UFRGS com dados diversos sobre todos os cursos da universidade. Pensei em três cursos, Artes Visuais, Letras e a Geografia. O primeiro me atraía em função de minhas habilidades com ilustração e pintura, ok. A questão era como viver de arte depois de formado. Minha experiência pregressa me desaconselhava a ir adiante. Letras eu considerei por me divertir à época dando essas aulas caseiras de inglês básico. Por outro lado a ideia de ter que ler livros enormes com os quais eu não me identificava, me pareceu uma razão suficiente então para rejeitar esse curso também. A justificativa se definiu igualmente pelas limitações concretas perceptíveis para alguém que recém havia deixado a adolescência como eu, de modo que eu sabia que a densidade de candidatos por vaga me afastava dos cursos que eram mais procurados que os demais. Eu queria muito passar. Foi então que lendo a súmula do curso de Geografia, pensei ter encontrado um ponto médio entre todas as opções. Ali se falava muito de imagens - de satélite -, mapas. Tinha a Geografia Humana! Pareceu-me algo bem abrangente e fascinante, embora de fato eu não soubesse muito claramente o que eu iria encontrar pela frente. Hoje admito que o chute foi certo.

Obtive bolsa trabalho e me dediquei anos a fio para o curso. Eu poderia ter solicitado a casa do estudante, havia suporte para tanto, mas por opção permaneci na casa de meus tios, pois o fato deles terem me amparado de forma tão espontânea me agregou àquela parte da família. Me fascinei pelo curso de

Geografia. Conheci pessoas, participei de debates, colaborei com grupos de ativistas voltados a educação e iniciei-me como professor de Geografia em cursinhos pré-vestibulares populares em 2002. Lembro-me que foi nessa época que entrei em contato com o trabalho de Paulo Freire, foi um momento de grande identificação, pois minha prática educativa estava muito entronizada com o conteúdo dos seus livros. Posso dizer que foi um bom começo para ensinar Geografia, percebendo aulas no cursinho que o envolvimento do educador com o educando, sua vontade de ensinar e de conhecer as pessoas com quem se dialoga, criando um clima de proximidade, bem como de atenção e curiosidade mútuas, se definiam como centrais em educação ao menos do jeito que eu e os autores que lia, a compreendiam.

Meu ingresso como professor no ensino escolar se inicia em 2008 quando fui chamado para assumir o cargo no município de Esteio - situado na Região Metropolitana de Porto Alegre -, após a aprovação em concurso público. Isso ocorrera mais ou menos na época em que meus tios falecem. A casa onde eu vivia ia ser vendida. Foi tudo um turbilhão misturando bons e tristes acontecimentos. A única certeza era a de que eu não poderia parar de buscar espaços que me garantissem perspectivas de futuro. Ingresso no mestrado e vou morar na Casa do Estudante da UFRGS - aí me aceitam mesmo tendo renda, pois ajudava a manter meu pai que passara a viver em uma clínica após sofrer um grave acidente vascular cerebral. As aulas são estranhas. Não tenho a receptividade do cursinho, mas a gurizada gosta de mim. A escola situa-se em um bairro carente de Esteio. Eu achava que tinha muito a dizer, afinal havia aprendido muitas teorias, mas não sabia como me comunicar com os educandos. Por outro lado na casa do estudante vivi uma experiência de morar muito gratificante, similar a que eu vivenciara na periferia, porém com melhor infra-estrutura, aí as portas estavam quase sempre abertas, o convívio refletia espontaneidade. Os estudantes vindos do interior tinham em comum comigo - um porto alegreense que tornou-se forâneo na própria cidade natal -, uma vontade enorme de situar-se, de contribuir com o mundo a partir de suas habilidades que estavam sendo aprimoradas na universidade.

Em seguida, em 2009, fui chamado em outro concurso público, no município de São Leopoldo, igualmente situado na Região Metropolitana da capital gaúcha. Por morar em Porto Alegre, fui lotado em uma escola perto da estação do trem. Estou ali

até hoje. A escola Municipal de Ensino Fundamental Paul Harris onde trabalho, é uma escola pública, porém bastante organizada e com significativa participação da comunidade na vida escolar. Há um turno em que há atividades de projeto em que os educandos escolhem seus temas de pesquisa, os professores são orientadores e junto com os educandos buscam identificar traços das disciplinas escolares nas pesquisas deles. A própria escola promove uma mostra de iniciação científica (Feira de Iniciação Científica Colméia - FICCO), de onde saem trabalhos que participam inclusive de mostras internacionais nesse segmento. Existe uma ambiência estimulante para o trabalho docente.

Quando comecei a lecionar, percebendo que os educandos eram mais estimulados a buscar o conhecimento, despejei conteúdos. Apesar de ser fascinado pela pedagogia freireana, pouco percebia que eu mesmo era um “emissário do ensino bancário”. Não percebia isso, pois pensava ser um “dever” encaminhar o conhecimento geográfico - especial por permitir revelar tanto a beleza da “trama da vida na Terra” e ao mesmo expor as “forças opressoras dos agentes hegemônicos do capital” . Logicamente que esse “conteudismo” tão característico dos professores neófitos não é indiferente dentro do *habitus* professoral, isto é, a estrutura mais ou menos padronizada do trabalho na mentalidade do conjunto dos professores.

De qualquer forma sempre procurei ver o atrito com os educandos - nascido da resistência ou baixa adesão a minhas propostas de ensino -, como um indicativo de que algo não corria bem em nossa comunicação e de que eu precisava mudar. Aos poucos fui percebendo que cada etapa escolar tem uma identidade assim como as turmas. Para minha sorte a escola tem salas temáticas e eu dividia a sala de Geografia com o professor da tarde que instalou um velho aparelho de som junto a um igualmente velho monitor onde conseguíamos ter um reproduzidor de audiovisual potente que eu ligava ao notebook. Nessa época eu estava no mestrado e utilizei muitos mapas que eu usava na pesquisa acadêmica, bem como amplifiquei o uso de curtas metragens e trechos de filmes para dinamizar nossas conversas em aula.

O curta gaúcho de Jorge Furtado “O dia em que Dorival desafiou a guarda” (1986) utilizo até hoje justamente para discutir questões de cidadania. Nesse curta de ficção um prisioneiro desafia a guarda de uma prisão militar, pois quer tomar um banho. Apesar de sofrer diversos tipos de violência ele alcança seu objetivo.

Destaquei-o aqui, pois o curta agrega diversas características que tenho aprendido serem relevantes quanto a experiência fílmica nas salas de aula em que atuo: surpresa, entretenimento, estranhamento e “timing”. Por “timing” entende-se justamente o fato do filme conseguir em 14 minutos narrar uma história envolvente em sentido amplo - vale pontuar que a maioria dos adolescentes geralmente não fixam seu olhar naquilo que alguns de nós adultos valorizamos. O dinamismo é uma marca dessa nova geração, os chamados Millennials ou a geração que já nasce imersa na internet. Os vídeos que eles valorizam no YouTube são geralmente curtos e todos muito entrecortados em sua edição. Os vídeos disseminados via celular, igualmente curtos, têm geralmente menos de dez minutos e são outro exemplo disso. Para eles é preciso passar a mensagem de forma instantânea. A prova é que outros modos de comunicação de ideias, como a leitura de textos mais longos, são nada atrativos por parte da maioria dos educandos. Em matéria de cinema em sala de aula o educador precisa desenvolver a mente aberta e o senso crítico sobre a própria prática para compreender esse público e daí poder conjugar de forma melhorada produção audiovisual e escola.

Minhas experiências com cinema em sala de aula foram um pouco truncadas no início de minha experiência docente. Meu referencial até então eram os cines comentados do cursinho pré-vestibular. Com o tempo comecei a perceber que o interesse de educandos nos anos finais do ensino fundamental se diferenciava, e muito, do interesse dos egressos do ensino médio, sobretudo aqueles empenhados em serem aprovados no concorrido vestibular da universidade pública. No início pensei que o problema dos educandos era o tipo de filme, “filmes cabeça” como Adeus Lênin exigiam muita informação prévia dos expectadores, sendo isso a causa do pouco interesse da maioria. Em uma ocasião, entretanto, em que a escola levou-os para assistir “As crônicas de Narnia” no cinema do shopping de São Leopoldo, realizei uma grande descoberta. Como fui obrigado a participar - não me agradam a maioria dos filmes de aventura infanto juvenil -, cochilei durante o filme, sendo o meu sono interrompido pela algazarra que faziam no cinema. Ao final da exibição perguntei a um menino, que eu percebi mais atento a película, do que se tratava o filme e ele respondeu não saber. Percebi que os adolescentes adoram estar juntos e valorizam as oportunidades em que isso acontece, de modo que seu tempo para atenderem a narrativas fílmicas, assim como às aulas expositivas, costuma ser

bastante reduzido. Eis que daí em diante a magia dos curtas e dos trechos de filmes inauguraram um novo tempo em minhas aulas!

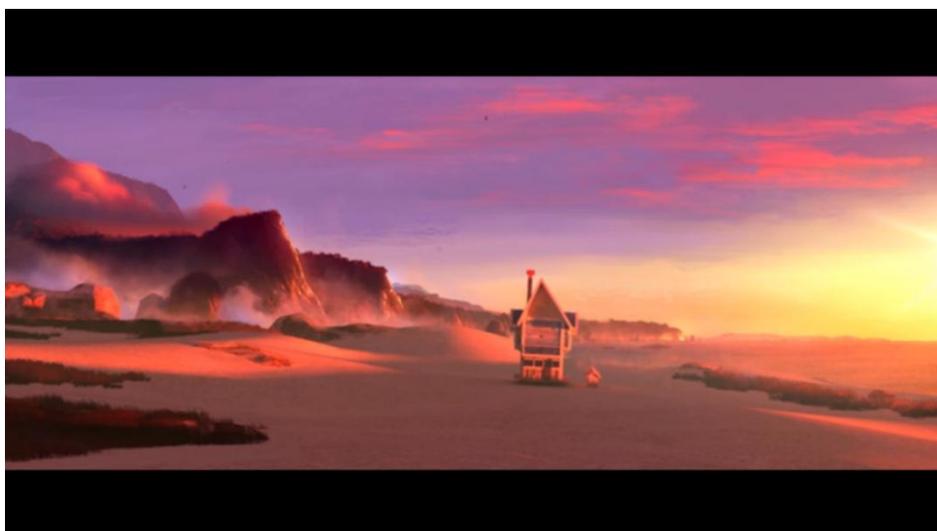
Lembro de ser nessa época também que comecei a pensar mais as aulas a partir da dimensão visual. Assim aos mapas sempre disponíveis na sala temática, eu acresci os filmes, fotos e vídeos, geralmente extraídos de canais do YouTube. Eu já imaginava que determinada fala demandava um certo vídeo, o qual refletia um argumento meu ou de um grupo de educandos em um debate ou exposição de ideias. Comecei a reparar em como as imagens eram poderosas em termos de efetividade para convencer. É claro que o mesmo acontece com o texto escrito, há textos melhores e piores em termos de fluência narrativa e atratividade dos argumentos, sobretudo se considerarmos o contexto em que o público de leitores é composto por adolescentes. Pelo uso frequente de imagens reparei que há “vídeos chatos” aos olhares dos educandos. De qualquer forma eles parecem aderir mais a um vídeo chato do que a um texto que não os agrada.

Eu tenho modificado minha relação com imagens, abri-me para ampliar minha maneira de observá-las em sala de aula. A pesquisa de doutorado do qual esse texto representa uma espécie de clímax e o diálogo dele decorrente com pesquisadores que antes eu apenas lia, representa um grande incentivo para encaminhar mudanças nas práticas de um professor de escola pública que visa compartilhar e multiplicar os resultados das mudanças em sua práxis. Confesso, contudo, que meus avanços são ainda tímidos, considerando inclusive os limites dos relatos aqui expostos. Quanto ao uso de filmes em sala de aula, tornei-me mais cauteloso. Alguns filmes são muito densos em termos de referências, significados e nem sempre se consegue encaminhá-los de modo a se fazerem notáveis seus pontos principais em turmas de ensino fundamental². Tenho pensado que em educação, sobretudo nesse nível de ensino, menos costuma ser mais. Sempre encontrei dificuldades de trabalhar aspectos ligados a fruição da arte - embora eu aprecie tal marca -, coisa que tenho, aos poucos buscado encaminhar mais nas aulas. Entendo que é da abertura a um diálogo que se fazem as experiências de sala de aula.

² Um exemplo disso pode ser encontrado em um artigo que desenvolvi com Kaercher quanto a globalização no qual comentamos uma experiência fílmica em uma de minhas aulas com o longa metragem “Babel” (TIMMERS & KAERCHER, 2017).

A forma de conversar muda quando o conteúdo é mais artístico. Certa vez pedi que os educandos pensassem sobre os lugares que eles amam e segui a introdução da aula com a exibição do curta de animação “Home sweet home” de 2013, dirigido por Pierre Clenet e Alejandro Diaz. Os personagens principais do curta são duas casas que saem dos seus terrenos para cruzar o país que pela paisagem parece ser os EUA (Imagem 8).

Imagem 8: captura de tela com cena final do curta metragem “Home Sweet home” de 2013.



Fonte: Página do Vimeo <<https://vimeo.com/113868429>>

Uma das casas é velha, ela não consegue continuar a viagem. Na cena final as duas miram o pôr do sol que mimetiza o fim da vida da casinha velha. Quando termino a reprodução do curta e me volto para os educandos, uma menina está chorando. Os colegas olhavam para ela e sorriram. Eu me restringi a dizer um “tudo bem, é bem bonito mesmo”. Apesar do filtro animado definido por esse tipo de produção, pensei que a imagem da casa velha poderia ter um efeito mais comovente para a menina que eu sabia viver em uma casa como aquela. O incidente parece ter disparado a vontade deles para escrever sobre os sentimentos que eles tinham sobre locais da cidade. Nessas ocasiões em que proporcionamos outras leituras e abordagens espaciais em sala de aula, percebemos o quanto a Geografia e seu ensino podem

ser distintos ao contemplarem o educando não estritamente a partir de uma dimensão intelectual, mas emocional também. Tais concepções de aula de Geografia proporcionam um tipo de formação ampliada dos sujeitos, o que afinal se espera de uma educação de qualidade, embora nem sempre, nós professores, consigamos encaminhá-las dada nossa dependência, consciente, a modelos instituídos.

Procurei destacar aspectos da minha história pessoal que, penso eu, têm influência em minha subjetividade, logo, se manifestam no meu espaço de docência. Estou pesquisador acadêmico, passo pela academia, me territorializo na escola, projeto aí meu ser. Eu e os educandos, que aí também se projetam com suas inquietações adolescentes, criamos, através de uma construção nossa, uma abordagem dos conteúdos geográficos. Como responsável por direcionar parte significativa do percurso, sei que poderíamos trilhar outros caminhos, mas sei também, amparado em uma perspectiva educativa que se quer democrática, que temos que fazer isso juntos e de que eu não posso negar minha subjetividade, o que inclui minhas limitações de hoje, mesmo quando me reconheço educador. Penso hoje que a centralidade sobre o educador depende não só de sua concepção de ensino supostamente progressista, mas de um modelo de escola que se oriente para educar para vida em um sentido menos direcionado para a competitividade e a qualificação/formação para um mercado de trabalho globalizado capitalista e ligue-se mais a valorização da cooperação e às questões de interesse comunitário com paisagens mais sustentáveis, ambiental e socialmente falando.

Aprendo diariamente com os educandos e valorizo o fato deles se ligarem muito aos conteúdos geográficos por aquilo que é polêmico. Procuro discutir temáticas tais como o racismo, sexismo, consumismo e as questões de classe de forma ponderada obviamente, pois acredito na mediação do professor. No que se refere ao nosso padrão de consumo, por exemplo, sempre destaco que queremos ter celulares ou computadores novos e que a ideia de adquirir esses bens nos contenta. Destaco por outro lado que esse contentamento é limitado, dura muitas vezes apenas até que um aparelho melhor seja lançado. Ao me colocar em uma condição vivenciada também pelos educandos, ao invés de ditar o que é certo, eu me questiono junto com eles sobre as contradições ligadas a um dos modelos dominantes de felicidade do mundo atual. Essas são as ocasiões onde costumo aprender mais. Outro dia fazendo a

chamada perguntei a uma educanda afrodescendente por que ela não aderiria a moda “black power”, ela tinha o cabelo alisado, ao que ela me responde rindo com ironia “vocês brancos sempre querendo dizer o que a gente deve fazer”. Eu fiquei um pouco surpreso e ao mesmo tempo envergonhado - por não fazer ideia da sutileza das dimensões que ignoramos quanto ao outro -, mas fiquei por outro lado muito contente por ela ter se sentido a vontade para me responder sem exaltar-se diante da turma. Eu respondi que entendia o que ela queria dizer - que ela gostaria de ter o cabelo que ela quisesse sem ser questionada por isso. Não agradei a resposta dela, mas me senti agradecido. Tenho na memória uma série de situações em que se atinge um certo clímax derivado de algum entendimento profundo e significativo, penso que é isso que mais me liga ao ensino.

Enfim, espero ter exposto minimamente como aspectos da minha vida se conjugam com meu fazer na sala de aula. Espero também ter demonstrado, ainda que rapidamente, como busco refletir as coisas que me intrigam e me encantam junto com os educandos ao fazer do questionamento um exercício, o qual envolve as contradições que eu carrego desde outros espaço-tempo da Zona Norte de Porto Alegre. Viso difundir e exercitar uma Geografia com fins ontológicos. É nessa dinâmica diária em que me reconstituo e me reequilibro no meu mundo, no espaço em que me encontro.

1.7. Geografia sensível, delineando um conceito

A presente tese de doutorado dá bastante ênfase ao contexto espacial em que vivemos no qual o sentido da visão ganha destaque nas inúmeras telas que mediam hoje nossas vidas. Ponderando a educação nessa realidade, destacou-se entre outras coisas que o ensino de Geografia deve contemplar um maior aprofundamento sobre o espaço vivido, o que inclui construir aulas que envolvam tal espaço, mas também questionem os diversos aparatos técnicos que mediam nossa experiência

cotidiana. Ainda sobre esse contexto, é fundamental aos educadores da área da Geografia interagirem entre si, pois o cenário contemporâneo dinamiza as mudanças tanto no espaço técnico, como em nossa ontologia. Considerando esse traço de compartilhamento de ideias docentes para a Geografia escolar, o presente trabalho se pauta em termos práticos por incluir uma atividade de extensão junto a professores de Geografia do ensino básico. Tal atividade considera, sobretudo, a troca de experiências desses professores entre si quanto ao uso que fazem das imagens nas suas aulas.

Antes da proposta de encaminhamento da atividade de extensão, conversando com meu orientador, havia a intenção de reunir professores para estabelecer um diálogo quanto ao uso de imagens em suas aulas de Geografia. Não era a minha vontade dizer como meus colegas deveriam proceder quanto ao uso de imagens, nunca pensei em estabelecer tal contato sob essa perspectiva vertical de especialista/leigo, pois sabia que assim como eu, meus colegas também observavam sucesso em termos de aprendizagem em suas aulas nas quais centralizavam mais as imagens em suas práticas. Tomei como referência o meu próprio trabalho como educador, buscando inovar e atrair meus educandos para uma abordagem mais viva de nossas aulas de Geografia, compreendi que esse exercício - ainda que árduo pela falta de estímulos da estrutura escolar como um todo -, em algum momento é realizado por todo educador dentro do seu contexto escolar. A partir daí surgiu a ideia de capturar esses métodos e práticas e tentar buscar neles algo de generalizante e que pudesse ser compartilhado com todos os outros.

Dentro desse anseio de buscar delinear algumas características gerais que definissem uma perspectiva de ensino de Geografia que refletisse mais a complexidade do espaço geográfico atual, globalizado, desenvolvi com base em minha própria prática, sob a orientação do professor Nestor, o esboço de um conceito primariamente chamado de “globalização sensível”. Em artigo destacamos que,

Rechaçamos a ideia de “receituário de ensino”, ao invés disso propomos a nossos leitores que contemplem mais nossa abordagem de ensino do que as práticas em si, embora ambas se entrelacem. Essa forma de ensinar as

temáticas globais, construída a partir de referenciais, sobretudo visuais, dos educandos, chamaremos de “globalização sensível”. (TIMMERS & KAERCHER, 2017, p. 54).

A partir dessa noção - que possui influência da pedagogia freireana ao considerar uma relação dialógica com o saber, no caso saberes que vem através do olhar dos educandos -, pensamos que seria possível generalizar esse entendimento para todo o ensino de Geografia. Mais do que pensar práticas a partir de uma “Globalização Sensível”, podemos pensar em um ensino de “Geografia Sensível”. Nesse sentido, entretanto, se faz importante ponderar os limites e possibilidades quanto a esses modos de ensino para daí forjarmos um entendimento plausível quanto a um conjunto de metodologias sob esse rótulo.

Poderíamos conceituar como Geografia Sensível as inúmeras possibilidades de propostas de ensino de Geografia que enfatizem um apelo aos sentidos dos educandos, sejam eles visuais ou auditivos sob suportes diversos - vídeos, objetos visuais, fotografias, entre outros -, mas que sejam construídos como um caminho para compreender a produção do espaço atual - globalizada -, a partir das representações propostas tanto pelo educador como pelos educandos. A essa forma de ensinar a Geografia, constituída a partir da experiência de quem participa do fazer em sala de aula, promovendo maior interação e autonomia no processo de ensino/aprendizagem para refletir a geografia que vivemos, é o que queremos chamar, portanto, de Geografia Sensível.

É importante pensar a Geografia Sensível em termos de autonomia associados ao desenvolvimento de metodologias que enfatizam imagens nas aulas que tem por objeto o espaço contemporâneo. Temos atualmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) recentemente aprovada, vale lembrar que de forma bastante verticalizada, o princípio de que a educação do Ensino Fundamental deve “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos” (BNCC, 2018, p.10). É importante destacar que o referencial de uma sociedade plural é um marco relevante para a educação, logo, se espera que o professor de Geografia desenvolva com autonomia metodologias entronizadas com a promoção de uma sociedade mais democrática e mais inclusiva.

A autonomia do educador para desenvolver suas aulas no âmbito da Geografia Sensível se apresenta como um elemento chave para promoção de aulas que considerem a variedade de métodos acumulados por séculos de estudos geográficos. Quando consideramos os documentos governamentais naquilo que eles ponderam sobre a especificidade da Geografia e a autonomia docente para disciplina de Geografia é oportuno que façamos algumas ponderações. O documento relativo ao Ensino Fundamental (da BNCC), já introduz a ideia de área do conhecimento, no caso da Geografia esta está relacionada a História no campo das ciências humanas. Este se utiliza de um referencial pedagógico fundamentado no desenvolvimento de competências como o reconhecimento de uma sociedade constituída por identidades diferentes, sendo a abordagem identitária, culturalista reforçada ao longo do texto. No campo específico da Geografia a abordagem definida por um viés cultural quanto ao espaço nas finalidades do ensino da disciplina visa compreender o mundo em que se vive e de contribuir para a formação do conceito de identidade, o qual se dá pela compreensão perceptiva da paisagem que por sua vez se faz notar pela vivência individual e coletiva. Chama-se a atenção aqui para a possibilidade da Geografia escolar, a qual já apresenta uma série de problemas, resumir-se com o tempo a um mal encaminhado paradigma da Geografia Cultural mesclado com informações esparsas de Geografia Física, na medida em que a formação superior específica para a licenciatura em Geografia se dilui no desenvolvimento de saberes genéricos e reduzidos que envolvem a compactação de fragmentos de cursos como História, Pedagogia, Geologia e Ciências Biológicas.

A Geografia Cultural sem dúvida demarca uma importante abordagem quanto ao espaço geográfico que valoriza aspectos de percepção e identidade - os quais são caros ao presente estudo -, entretanto o caráter crítico na análise espacial em particular e das ciências humanas em sentido amplo é igualmente importante e este encontra-se minimizado ao longo do texto da BNCC. É uma variação sutil que a atual Base apresenta em relação a documentos balizadores anteriores para a educação nacional, porém ela reflete mudanças naquilo que aos poucos vai sendo incorporado pelas práticas educativas seja na universidade, seja nas escolas do país. O que nos encaminha para perguntarmos que tipo de ensino resultará dessas mudanças promovidas pelos técnicos ligados ao MEC? Será que elas refletem mesmo o que os educadores do ensino básico valorizam pedagogicamente em suas

diversas situações de ensino? Esse ponto recebeu destaque na presente tese, pois é fundamental que os educadores dialoguem entre si e se mobilizem para lutar por projetos educacionais que melhor os representem. Mais do que determinações encaminhadas pelos governos X, Y ou Z, é fundamental antes de tudo o diálogo com os educadores e com toda a comunidade escolar. Em resumo, o comprometimento dos educadores com o que estamos chamando aqui de Geografia Sensível só pode ser dar na medida em que for considerada a sua autonomia e a sua participação nas decisões políticas que afetam a prática educativa nacional. Se propomos um diálogo em sala de aula, o qual não só contempla, mas demanda autonomia, esse diálogo deve ser estendido e enfatizado na relação dos docentes com o órgão maior da educação do país.

Nesse contexto é fundamental sublinharmos a autonomia docente para o delineamento de metodologias de ensino que valorizam e retroalimentam os debates no campo da Geografia. Contemplamos o presente estudo como um instrumento simbólico para a afirmação do fazer docente escolar que tem se desenvolvido no caso em consonância com a produção geográfica acadêmica. É desejável o intercâmbio entre os saberes pedagógicos da História e da Geografia, a questão no caso da BNCC se refere a maneira redutora com a qual essas duas disciplinas têm sido relacionadas. Se incentiva o desenvolvimento de pedagogias conjuntas para ambas, quando tais pedagogias sejam fruto de trabalho constante de pesquisa³ e que leve também em conta os saberes docentes das disciplinas envolvidas - sejam escolares ou acadêmicos. Caso contrário, corre-se o risco de institucionalizar uma concepção de ensino reduzida e acrítica, a qual engendrará um desenho curricular pobre, que por sua vez empobrecerá tanto a formação de professores de ciências humanas na academia como os currículos e práticas pedagógicas escolares.

Em um contexto como o que vivemos hoje, é importante o educador afirmar-se na sua relação com os educandos, fazendo dessa relação seu objeto de pesquisa, incentivando e orientando o educando a investigar o mundo do saber, a começar

³ Um exemplo notável nesse sentido é o “Curso de aperfeiçoamento para Produção de Material Didático para a Diversidade” (KAERCHER & TONINI et ali, 2011), que uniu professores principalmente de Geografia e História para sugerir melhores formas de entendimento sobre as questões ligadas diversidade do mundo social. O rico material do curso, com os textos utilizados no curso, encontra-se disponível em <<http://www.ufrgs.br/tri/sead/publicacoes/documentos/livro-producao-material-didatico>>.

pelo seu espaço no mundo. Pesquisa demanda também autonomia e aqui novamente encontramos Freire (1996):

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “docência” - docência-discência - e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico. (FREIRE, 1996, p. 28).

Assim a Geografia Sensível se realiza a partir do que se expõe nas aulas como um referencial refletido de nosso imaginário, isto é, quando subjetivamos o conteúdo escolar, dando-lhe sentido. Por essa razão valorizamos propostas que, sempre que possível, se desenvolvam a partir do repertório de imagens, cores, sons, enfim referenciais conhecidos pelos educandos, de modo a produzir conteúdos na relação dos educandos com tais referências. Nesse processo se busca sugerir, se investigar e se aprender novos modos de vida a partir da concepção de outras formas de existir, na medida em que se proporcionam novos conhecimentos/interpretações ou geografias ainda não existentes. Não incentivamos, vale ressaltar, um ensino de Geografia em que a simples inserção dos objetos ligados ao universo cultural dos educandos se configure por si só como o percurso educativo que descreve a Geografia Sensível, cabendo ao educador aí apenas atuar como uma espécie de guia turístico animado que identifica espacialidades a partir de filmes, fotografias ou músicas. É fundamental a problematização. Sem o esforço intelectual dificilmente se pode vislumbrar as geografias não existentes, as quais nos remetem a compreensão de geografias ausentes no âmbito das práticas hegemônicas escolares, essas muito balizadas pelos discursos inscritos nos Livros Didáticos. Esses últimos por mais que busquem aprimorar-se são ainda muito tímidos em termos de propostas de leituras geográficas adolescentes, leituras geográficas femininas, leituras geográficas dos moradores da periferia urbana, entre outras.

As imagens conhecidas pelos educandos, sugeridas por eles, possibilitam o desenvolvimento nas aulas de outros olhares. Dito de outro modo, a partir de metodologias tradicionais para o ensino de Geografia, nas quais os conteúdos trabalhados costumam sair dos livros feitos por agentes muito alheios a vida dos

educandos em cada uma de suas localidades, corremos o risco de:

[...] decidirmos por eles aqueles conteúdos que eles devem saber. Ocorre aí que nós impedimos suas (deles) práticas de conhecimento. Roubamos autonomia ao processo deles de saber e aprender. E recebemos conteúdos que serão colocados sobre os corpos deles. Quando isso ocorre estaremos reproduzindo a dominação sobre eles. Estaremos impondo nosso método de conhecimento por cima da inteligência deles. (FREIRE & NOGUEIRA, 1989, p. 26).

Não queremos aqui negar o papel do educador e fazer tábula rasa quanto aos seus saberes. Não trata-se disso. Importa saber como o saber do educador dialoga com o saber do educando, criando um saber novo para ambos.

Ainda sobre outras geografias, Wenceslao de Oliveira Jr. (2009) irá chamá-las de Geografias Menores que para ele “são como ilhas no entorno do continente da geografia maior, são potências de expansão desse continente, são também as primeiras aproximações desse continente para quem vem do oceano livre e flutuante do pensamento...” (OLIVEIRA Jr. 2009, p. 19). A noção de Geografias Menores como concebida por Oliveira Jr. se desenvolve sobre a ideia de percepção do espaço nas imagens, corroborando com o papel destacado pelas imagens no âmbito da Geografia Sensível de modo que:

Ao grafar o espaço sob diferentes perspectivas, essas imagens desejam que miremos o espaço sob a perspectiva que elas nos dão dele. Buscam gerar e perpetuar uma maneira de imaginar o espaço. Nessa busca, elas também estão produzindo formas não só de imaginar o real, mas também de percebê-lo e concebê-lo. Elas nos educam o olho para ver sob determinada maneira e nessa esteira vão produzindo nossas memórias e as formas da nossa imaginação do real. (OLIVEIRA JR. 2009, p.20)

A Geografia Sensível se vale das imagens do educando para se desenvolver, o que equivale a dizer que ela se vale do IMAGINÁRIO deles. Esse imaginário reflete diretamente a ideia que os educandos possuem sobre o espaço geográfico, sobre o que entendem por realidade. Nesse aspecto o ensino de Geografia por imagens se destaca para refletirmos nossa vida nas aulas de Geografia fazendo disso o seu conteúdo, como nos sugere Kaercher (2007).

Por fim, é importante refletirmos os limites dessas metodologias influenciadas pelo rótulo “Geografia Sensível”, até para que possamos defini-la melhor. Partindo de uma perspectiva de questionamento sobre o que valorizamos e o sobre o que nos desconforta, valorizamos um entendimento que dá centralidade ao ser humano. A centralidade humana aqui é considerada no sentido da primordialidade da sua existência em relação a outras coisas que compõem o universo a nossa volta. Da perspectiva da construção do conhecimento, é importante salientar que o sujeito possui um caráter central e ativo, uma vez que é ele quem formula o objeto (TONET, 2013). Já no contexto da produção de conhecimento, no caso aqui educacional, a condição existencial do ser humano assume igualmente primordial destaque, se descrevendo a partir dos condicionantes gerais que influenciam em nossa concepção de ser, o que nos remete a ontologia.

A abordagem ontológica que permeia o presente estudo se pauta pela influência do existencialismo sartreano, o que marca particularmente nosso entendimento sobre aquilo que é geograficamente “sensível” como aquilo que se faz perceptível pelas coisas, mas que passa a ter maior relevância quando o sujeito lhe atribui significação, sentido, existencial principalmente. Ainda que se valorize a fricção entre ideias de matrizes filosóficas distintas, o entendimento que permeia a Geografia Sensível, portanto, se descreve com algum contraste em relação a ontologias como a deleuzeana. Nela a interpretação do sujeito é menos valorizada uma vez se busca abandonar as formas de pensamento identitário ao considerar o ser como imanente ao objeto com qual interage, o que determina maior importância nessa perspectiva ao inumano, àquilo que é próprio do objeto (CRAIA, 2009). O contraste se define, pois Jean Paul Sartre compreende sua filosofia existencialista partindo da premissa que,

[...] o homem existe, encontra a si mesmo, surge no mundo e só posteriormente se define. O homem, tal como o existencialista o concebe, só não é passível de uma definição por que, de início, não é nada: só posteriormente será alguma coisa e será aquilo que ele fizer de si mesmo. Assim, não existe natureza humana, já que não existe um deus para concebê-la. O homem é tão somente, não apenas como ele se concebe, mas também como ele se quer, como ele se concebe após a existência, como ele se quer após esse impulso para existência. O homem nada mais é do que aquilo que faz de si mesmo: esse é o princípio do existencialismo. (SARTRE, 1952, p.619)

Penso ser importante para refletirmos ideias em educação iniciarmos com uma concepção que nos coloca como indivíduos livres para definirem suas vidas conforme sua própria subjetividade, rompendo com abordagens deterministas quanto ao ser humano.

É importante, entretanto, nesse ponto colocar uma ressalva quanto ao determinismo. O existencialismo sartreano se caracterizou por buscar uma conciliação, difícil, entre a fenomenologia e o marxismo. Nessa conciliação os elementos radicais que marcam a influência da sociedade capitalista sobre o sujeito, cederam em Sartre espaço para aqueles elementos que justamente validam em sua filosofia a afirmação existencial do ser no indivíduo por ele mesmo (LUKÁCS, 2018). Há certamente uma fragilidade nessa concepção filosófica que não anuncia uma medida clara quanto aquilo que ignora em sua concepção dos fatores ligados ao capital e das limitações que esse proporciona como efeitos sobre as práxis influenciadas pelo existencialismo. Em outras palavras, nossa maneira de pensar o ensino se desenvolve sem uma teoria radical robusta que confronte estruturalmente o conjunto de ações que se projetam para a promoção de uma educação que em última instância promove o mercado em detrimento dos valores humanos. De qualquer forma o embasamento filosófico a partir do qual desenvolvemos a presente tese não se realiza de modo acrítico em relação aos agentes hegemônicos, na medida em que pondera aspectos da produção espacial do século XXI, reconhecendo os avanços tecnológicos que permeiam nossas vidas, ainda que de forma limitada, seletiva e que redundam na reprodução capitalista das grandes corporações.

Apesar de desenvolvermos uma tese que se liga a uma disciplina que investiga o espaço geográfico, é importante destacarmos que tal espaço que se descreve como um fator que condiciona nossas vidas, pode ser interpretado de inúmeras formas dependendo da subjetividade de cada indivíduo - subjetividade essa que dialeticamente também tem se transformado como ponderamos, sobretudo em função das mudanças técnicas que afetam o modo de percebermos o espaço e a nós mesmos nesse início de século XXI. O que se quer destacar, contudo é que a partir da Geografia Sensível se valoriza o desenvolvimento de percepções sobre o espaço vivido na medida em que consideramos aí a nossa experiência no cotidiano. Essas percepções não encontram-se determinadas, os sujeitos são livres para

captar fenômenos diferentes em uma mesma espacialidade. Esse elemento da liberdade desenvolvido pela filosofia existencialista dialoga diretamente com o princípio de questionamento ilimitado proposto sobre o que nos chama a atenção acerca das experiências espaciais. Esses questionamentos surgem dos sentidos que captam em imagens, sons, sensações percebidas e se configuram como a base do fazer educativo aqui proposto. É como se o espaço em si não valesse nada em termos de aprendizagem, o que importa é o modo como nos associamos a ele. Somos livres para qualificar o espaço e nossas vidas, a Geografia Sensível aponta que é importante considerarmos essa qualificação espacial, seja identificando-a, refletindo-a, contestando-a e percebendo as possibilidades em sua diversidade.

Quanto a Geografia e seu ensino, creio que cabem ao menos duas importantes questões: (a) a Geografia Sensível apresenta engajamentos quanto a alguma corrente geográfica específica? e (b) qual tipo de aula de Geografia em que se dê destaque as imagens para dinamizar processos de ensino/aprendizagem se caracteriza como Geografia Sensível? Da questão (a) poderíamos ainda desdobrar se a Geografia Sensível tem ainda alguma relação mais próxima com alguma concepção pedagógica em particular.

Quanto a primeira questão penso ser relevante fazer uma análise das grandes correntes de pensamento tais como a Geografia Quantitativa, a Geografia Crítica e a Geografia Humanista. Parece inicialmente menos importante em termos de ensino abordá-las em termos de oposições entre as mesmas e mais relevante dar ênfase as escalas geográficas diferentes que seus discursos descrevem. Nesse sentido resultou do ferramental técnico da Geografia Quantitativa uma ênfase em contemplar o espaço de forma geral, do materialismo dialético que influenciou a Geografia Crítica, ganharam destaque as análises sobre o território. Nos últimos tempos com o maior desenvolvimento aos estudos dirigidos a Geografia Humanística, há uma emergência do local. Nenhuma dessas escalas e abordagens correlatas é menos importante do que a outra. Kaercher (2004) analisa o problema por outro ângulo e identifica que a Geografia acadêmica dedica pouco esforço para analisar como as correntes de pensamento da Geografia são trabalhadas no ensino básico, com especial destaque no seu estudo para a Geografia Crítica. De qualquer forma o autor reconhece que os múltiplos caminhos em termos de abordagem para a geografia escolar representam o marco que pode encaminhar aspectos de

cidadania para uma sociedade mais plural. O importante em sala de aula é não tornar uma visão absoluta, eliminando qualquer consideração sobre as demais, inclusive por que elas podem representar formas específicas dos educandos refletirem o mundo.

Quanto ao direcionamento pedagógico, associamos a Paulo Freire e os aspectos de uma relação dialógica entre educador e educandos, agregando conceitos de curiosidade, alteridade e igualdade na construção de nosso entendimento sobre a Geografia Sensível, às discussões sobre ensino de Geografia por imagens presentes nos estudos de Oliveira Jr. (2009). Aliamos ainda a essas abordagens ponderações relativas a um ensino de Geografia mais vivo e dinâmico, refletindo nossas experiências a partir de Kaercher e Rego. Busca-se conciliar entendimentos sobre diferentes autores, de maneira a refletir um modo ampliado de pensar a Geografia e seu ensino. Trazemos o pensamento de Paulo Freire por uma questão não só de empatia, mas também por valorizar uma perspectiva política afim com suas concepções de ensino, descritas por suas ideias pedagógicas com viés crítico quanto a sociedade brasileira e a educação aqui praticada ainda hoje.

Outro princípio imprescindível é o de valorização da vida e do respeito às diferentes culturas naquilo que essas têm de força para agregar as pessoas, o que se relaciona com os aspectos da identidade humana os quais demarcam saberes importantes para serem ponderados na educação que queremos (MORIN, 2000). Dentro desses princípios, podemos responder a questão b. As práticas de ensino em que os educadores propõem abordagens geográficas pautadas por princípios morais como o direito a vida e pela promoção da democracia através das relações interpessoais em sala de aula e por meio dos conteúdos, descrevem o perfil de aulas que concebemos como Geografia Sensível.

1.8. A atividade de extensão em um contexto de formação continuada

Vamos nos encaminhando para o final da primeira parte desse estudo que se refere a concepção da pesquisa, sobre sua gênese e a definição do seu itinerário de investigação. Façamos uma revisão. Consideramos o papel de destaque no mundo atual conferido às imagens, estas muito vinculadas a produção espacial e ao nosso cotidiano. A seguir ponderamos sobre aspectos de pedagogia e educação visual, destacando que se o espaço atual nos informa, e muito, por meio de imagens é fundamental que a escola - nela inserido o ensino de Geografia -, se envolva com a educação visual por mais que os percursos de ensino aí sejam ainda pouco investigados, algo que a presente tese visa minimizar. E finalmente chegamos a Geografia Sensível, parte importante dessa tese, que se refere ao delineamento de um conjunto de metodologias que vale-se dos referenciais dos educandos e do educador, os quais são muito permeados pela dimensão visual. A partir desses parâmetros então buscamos trabalhar uma geografia escolar mais efetiva e dinâmica quanto a quem somos e podemos ser.

Ocorre que a Geografia Sensível, ainda que se resuma basicamente a uma idealização e um rótulo sobre minha prática docente, pode ser comunicada, verificada por outros educadores para inclusive ganhar um sentido mais prático, realçando-se conceitualmente. Discutindo com meu orientador, este me sugeriu criar um projeto de extensão para encaminhar uma formação de professores quanto ao uso de imagens em sala de aula. Inicialmente relutei, embora tenha gostado da ideia uma vez que conversar com meus colegas era o meu intuito e não observar apenas suas aulas como um pesquisador acadêmico distante. Era do meu interesse verificar se, assim como eu percebia acontecer em meus melhores momentos em sala de aula, o protagonismo na construção de aulas mais criativas por parte dos meus colegas, realçava a autonomia dos educandos se definindo como uma marca de suas aprendizagens. Meu receio era ser visto como “autoridade no ensino de Geografia” - uma vez que me encontrava na condição também de doutorando -, por parte dos meus colegas talvez essa situação inibisse uma fala mais horizontal e direta. Além disso, a ideia de preencher muitos papéis, através de um entrave

burocrático, me perturbava quanto ao encaminhamento formal da atividade. Esse receio, conforme se descreverá na segunda parte, não ocorreu, houve outros problemas que não prevíamos, mas não a burocracia.

Descobri muito na atividade de extensão, já havia participado de algumas delas na época da graduação. Pude conhecer melhor a parte materna de minha família indo para o litoral médio do RS e me aprofundar na história do município de Mostardas em uma atividade de extensão, por exemplo. Lembro-me de que a partir dessa atividade, meu vínculo com a UFRGS passou a envolver uma espécie de raiz, simbólica, mais profunda. A primeira década desse século foi uma época muito memorável, desse contexto lembro-me bem dos discursos de Wrana Maria Panizzi, reitora então, que enfatizava uma universidade “pública, gratuita e de qualidade”. As aulas, os colegas, a extensão e essa experiência de universidade pública então marcaram minha identidade e minhas aprendizagens, sendo difícil separar os aspectos cognitivos dos afetivos.

Sempre entendi que formalmente a extensão era uma forma de interação da universidade com o espaço fora dos limites do campus e que ela poderia levar algo do saber produzido em seus domínios para lugares em que esse saber pudesse agregar mais qualidade de vida as pessoas. Eu não considerava o que se agregava dos saberes dos grupos localizados fora da academia para os agentes universitários que promoviam essas atividades. Minha concepção de extensão se remetia a uma velha concepção de extensão universitária vertical, a qual “coisificava” o espaço e as pessoas em que acontecia a extensão (SERRANO, 2008).

É interessante notar que a própria formação superior do magistério em Geografia pode descrever para alguns uma trajetória que envolve traços similares a esse tipo de entendimento quanto a extensão. Aí o aspirante a professor, que possui um pé na Universidade, se comporta como o extensionista na visão tradicional, o qual levará o saber acadêmico para a escola, este espaço não acadêmico, melhorando a escola e suas práticas. Essa concepção de extensão não poderia estar mais equivocada, sobretudo, por que se isso bastasse, uma simples e sistemática atuação influente da universidade na escola resolveria os problemas da última e conseqüentemente resolveria todo o problema social cujo locus é a escola.

Conversando com o orientador aceitei encaminhar a atividade de extensão como

parte do estudo dessa tese, sabia que eu não queria reproduzir uma relação vertical, onde eu fosse o acadêmico detentor do saber mais válido e acertado. Por outro lado, em um primeiro momento eu não conhecia conceitualmente outra abordagem de extensão. Foi na banca de qualificação da presente tese que o professor Nelson Rego sugeriu a leitura do livro “Extensão ou comunicação?” de Paulo Freire. A partir de tal leitura, meus anseios por horizontalidade encontrariam entendimentos afins. Nele há uma relevante discussão semântica quanto a palavra “extensão” que revela profundas implicações políticas quanto a um tipo de relação entre sociedade e universidade.

Poder-se-ia dizer que a extensão não é isto [relação vertical]; que a extensão é educativa. É por isto que a primeira reflexão crítica deste estudo vem incidindo sobre o conceito mesmo de extensão, sobre seu “campo associativo” de significação. Desta análise se depreende, claramente, que o conceito de extensão não corresponde a um que-fazer educativo libertador. Com isto não queremos negar ao agrônomo, que atua neste setor, o direito de ser um educador-educando, com os camponeses, educandos-educadores. Pelo contrário, precisamente porque estamos convencidos de que este é o seu dever, de que esta é a sua tarefa de educar e de educar-se, não podemos aceitar que seu trabalho seja rotulado por um conceito que o nega. (FREIRE, 1983 [observação minha], p.13).

Nesse contexto se percebe nitidamente que o termo extensão não é o mais adequado se considerarmos uma relação educativa que se pretende dialógica, na qual todos podem educar-se uns aos outros, estabelecendo assim uma troca, um processo de comunicação facilitado entre os saberes universitários e os populares, criando sínteses.

Foi pensando nesse conceito de comunicação, a partir da atividade com os professores, que pude vislumbrar que a Geografia Sensível se daria também na minha relação com meus pares professores de Geografia, uma vez que eles também me forneceriam saberes/imagens de sala de aula e, nós, pensando a partir destes, refletiríamos os conteúdos geográficos caros aos educandos e a nós mesmos. No contexto da atividade com os professores haveria a possibilidade, rara, de discutirmos nossas práticas, nossas metodologias e instrumentos de ensino. Aí poderíamos ponderar nossa práxis, nos enxergar e nos enxergar nas boas práticas do outro. Da Geografia Sensível se aspira que ela nos gere reflexões sobre o espaço por nós vivido. Rego (2009) destaca que uma prática de ensino de Geografia

que encaminhe mudanças significativas nas leituras de sentido para aqueles que dela tomam parte, envolve tanto uma ponderação sobre o sentido do que se ensina aliado ao uso de instrumentos, como imagens por exemplo. Assim:

O desenvolvimento de uma reconstrução ontológica necessita, por certo, da exposição informativa, mas sua relação com essa será a relação entre a elaboração crítica de sentido e o uso do instrumento, e não a relação de submissão ao instrumento, como se este fosse, por si mesmo, a sua própria razão e a única razão possível, uma razão apresentada como a-histórica. (REGO, 2009, p. 13).

O comentário evidencia indiretamente a ameaça de transformar um uso como o de imagens nas aulas de Geografia em uma espécie de fetiche, colocando-as no caso como um instrumento com o qual o educador e os educandos possuem uma relação superficial, de passa tempo, no qual o educando e o educador desconhecem os aspectos de produção da imagem, o que limita as possibilidades de interação com tais imagens. Vale destacar que a aura lúdica que por vezes o uso de imagens pode trazer à sala de aula é um elemento importante, mas ele é um traço, entre diversos outros, da relação que podemos estabelecer com as dimensões visuais na escola. Ainda que o educador não domine os conceitos de produção de imagens tais como ângulos de enquadramento, planos de imagem e iluminação por exemplo, é fundamental que ele se coloque como um aprendiz desses aspectos e investigue como esses participam de construções de significado específicas que jogam com a subjetividade dele e de seus educandos. O encontro de professores suscita justamente tal reflexão entre os docentes, discussão de sua práxis e de seus sentidos, o que configura uma maior possibilidade de desenvolvermos ideias contra uma pedagogia vazia, na qual os educandos não se reconhecem no mundo contemplado em sala de aula. Tais procedimentos não se configuram pelo que chamamos Geografia Sensível. A Geografia Sensível é uma concepção de mundo que agrega no interesse comum do educador e dos educandos para refletir suas experiências o alicerce da prática de ensino em Geografia e não o uso indiscriminado de imagens ou quaisquer outros objetos em sala de aula, sem uma consideração mais aprofundada quanto nossas relações com o espaço geográfico.

Penso que a atividade com os professores pode estar longe de esgotar as

discussões sobre a Geografia Sensível em um sentido mais estrito e sobre o ensino de Geografia de um modo geral, porém ela baliza essa discussão, demarcando os princípios que se pensam relevantes para se ensinar o espaço geográfico hoje. A atividade configura-se como um exercício onde se busca verificar e se discutir percepções - sobre imagens mentais -, quanto a sala de aula, em um processo dialógico do saber, isto é, que almeja a horizontalidade, a valorização e a troca constante do saber do outro com o meu. Aí as discussões sobre nossas aulas se configuram como meio para ponderarmos nossa existência, nosso lugar no mundo. Todo esse contexto educativo com os educadores amarra-se no que chamamos de Geografia Sensível. Considerando, portanto os aspectos mais teóricos da tese, a seguir procurarei então descrever e ponderar as duas edições da atividade com os professores voltada para a troca de saberes docentes na Geografia através do uso de imagens nas aulas da disciplina.

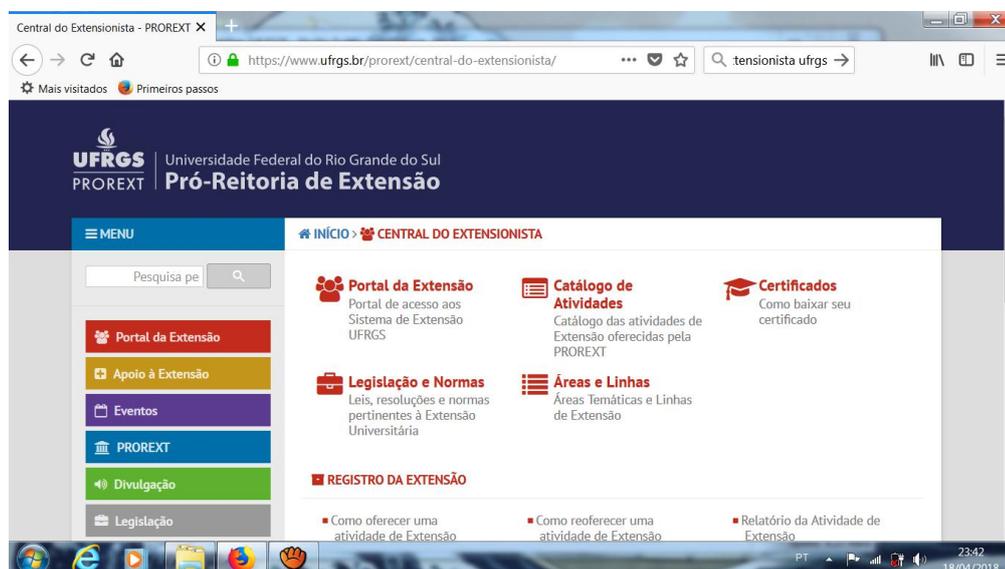
PARTE II - DA IDEALIZAÇÃO À PRÁTICA DA ATIVIDADE COM OS PROFESSORES

2.1. Concepção de um curso

Relatei anteriormente que eu havia relutado em desenvolver uma atividade nos moldes de extensão universitária, devido ao receio de me enredar em um emaranhado burocrático que eu temia inviabilizar ou reduzir muito meu foco que era estabelecer um diálogo com meus colegas professores. Digo meus colegas, pois idealizamos a atividade para acontecer na rede municipal onde trabalho, de modo a favorecer aspectos operacionais que descreveremos depois, bem como por possibilitar que eu conhecesse colegas com os quais pudesse desenvolver vínculos profissionais constantes dada minha proximidade geográfica com eles.

Da experiência de desenvolver tal atividade posso dizer que houve muitas surpresas. A primeira, posso adiantar, foi que não encontrei burocracia, ao menos no sentido do senso comum - do preenchimento de muitos papéis -, que eu imaginava inicialmente que encontraria. Foi uma feliz surpresa. A Central do Extensionista no sítio da Pró-reitoria de Extensão UFRGS é bem construída e com caminhos bem facilitados para um neófito na matéria de propor uma atividade do tipo (imagem 9). Os contatos iniciais com a Central, meus e do Nestor, se deram para preencher uma ficha rascunho quanto a proposta de atividade. Por isso foi necessário ler tutoriais bem como algumas disposições legais (principalmente a Resolução 17/2015 que versa sobre as Normas Gerais para Atividades de Extensão Universitária). Um ponto da ficha que posteriormente tivemos que retificar era o que definia o tipo de atividade de extensão. Entre as opções mais afins tínhamos “curso” e “oficina”, os quais diferiam em termos de carga horária e pela descrição dos procedimentos.

Imagem 9: captura de tela da página da PROREXT - UFRGS na Central do Extensionista



Fonte: página da UFRGS <<https://www.ufrgs.br/prorext/central-do-extensionista/>>.

Se optássemos pelo tipo “curso” a atividade teria de ter a partir de 15 horas, além de apresentar maior regularidade quanto as etapas da atividade.

I -Curso: conjunto articulado de atividades pedagógicas, de caráter teórico ou teórico-prático, organizado e executado de maneira sistemática, com carga horária mínima de 15(quinze) horas.

II -Oficina, Aula-Espectáculo, Capacitação, Atividades Físicas e Esportivas: conjunto articulado de atividades pedagógicas, de caráter prático, organizado e executado de maneira sistemática ou pontual, objetivando trabalhar conteúdo ou habilidade específica e/ou a capacitação do participante no uso de técnica ou equipamento específico. (CEPE-UFRGS, 2015, fl.2)

Contabilizamos por alto o número de horas que gastaríamos selecionando os professores, desenvolvendo contatos em suas escolas, interagindo com os professores, redigindo relatórios e concluímos que o tipo “curso” era a opção mais adequada.

Em termos de definição da “equipe”, a qual coloco entre aspas, pois havia a princípio - e assim permaneceu -, apenas eu e o Nestor para levar adiante a

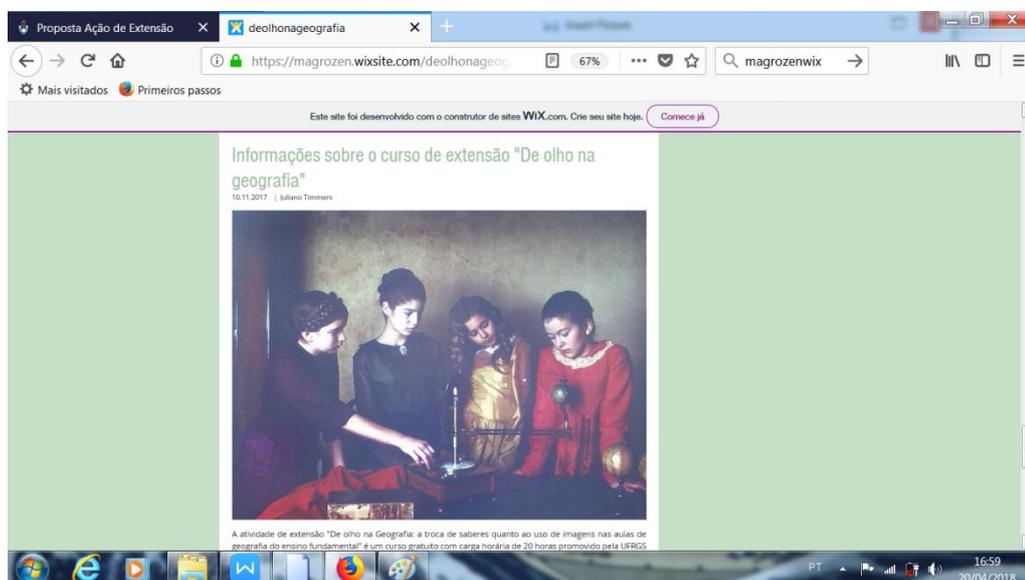
empreitada, enfim, me surpreendeu a facilidade para que qualquer pessoa de fora da universidade possa colaborar com atividades de extensão, sendo apenas necessário para encaminhá-la o envio de um currículo e a parceria de algum servidor da universidade que no caso era o orientador dessa tese, sendo eu o ministrante da atividade.

Preenchidos os dados da ficha, o professor Nestor mostrou-me que era no sistema da PROEXT que se preenchia os campos similares aos da ficha. Uma vez que os dados estivessem inseridos nos seus respectivos campos, e o sistema não mostrasse pendências nos itens não devidamente preenchidos - por exemplo a definição de etapas diferentes com datas iguais -, a atividade passaria então para apreciação do departamento ao qual se vinculava a atividade - no caso o da Faculdade de Educação -; tudo via sistema, o que nesse sentido se mostrou de uma automaticidade surpreendente, pois eu pensara que haviam mais seletores “humanos” vamos dizer assim do que digitais.

Acabamos definindo um curso de vinte horas com quatro blocos. No primeiro haveria a seleção em que o professor candidato deveria entre outras coisas autorizar a observação de alguma aula sua, descrever uma aula em que a centralidade do uso de imagens foi preponderante para desencadear maiores aprendizagens entre os educandos; esses professores também deveriam fornecer dados básicos pessoais e quanto a sua formação. Consideramos como critério de desempate dar preferência a professores com menos anos de magistério, porém o critério não representou um consenso entre a “equipe” organizadora do curso, uma vez que valorizar os professores com maior tempo de magistério poderia ser um critério igualmente válido. Os demais blocos se definiam por contato inicial com cada um dos educadores, o qual poderia agregar observação de aulas se o professor assim quisesse, seguido da leitura de um texto de apoio, finalizando a atividade com um encontro presencial final para troca de ideias entre todos os participantes.

Criamos um blog que se configuraria como um canal de comunicação entre o ministrante da atividade e os professores participantes (Imagem 10).

Imagem 10: Página do blog da atividade de extensão criada para comunicar informações para os professores participantes.



Fonte: captura de tela do blog <<https://magrozen.wixsite.com/deolhonageografia>>

Na verdade, como veremos posteriormente ele se configurou como mais um espaço de formalização das etapas do que um meio interativo entre os professores envolvidos.

Penso que isso se deve a multiplicidade de meios de comunicação desenvolvidos a partir da internet. De tempos em tempos um novo meio surge e apresentando-se como o mais eficiente, inovador e dinâmico do que os anteriores, colocando esses outros meios como secundários em termos de uso. Como destaca McLuhan (2011), os meios menos utilizados, mais “frios”, não deixam de existir, apenas se forjam como meios associados a certos nichos. O correio eletrônico por exemplo, é um meio mais formal que é basicamente utilizado atualmente para troca de mensagens entre grupos profissionais. Algumas organizações como as que envolvem pesquisadores, utilizam-no sistematicamente. Por essa razão não me importei com o fato do blog ser subutilizado, uma vez que a atividade tinha foco justamente em um contato mais direto, preferencialmente pelo diálogo presencial, o que nem sempre é fácil no contexto do mundo atual em que as relações encontram-se e muito virtualizadas pelos meios técnicos.

De qualquer forma essa atividade de extensão definiu um marco para a tese que objetiva delinear um modo dinâmico de experimentar a Geografia com consequências no ensino escolar. Consideramos que a própria a atividade com os professores seria uma forma de nós visualizarmos/geografizarmos entre nós práticas de ensino mais instigantes para aqueles que vivem a sala de aula. Além disso a atividade se definiria de uma maneira bastante horizontal e, válida, segundo nossa perspectiva, de ligar, comunicar e estabelecer trocas de saberes situados entre a universidade e a escola. A seguir analisaremos como se encaminhou a primeira edição dessa atividade, considerando quanto a isso os obstáculos e possibilidades abertas por esse trabalho.

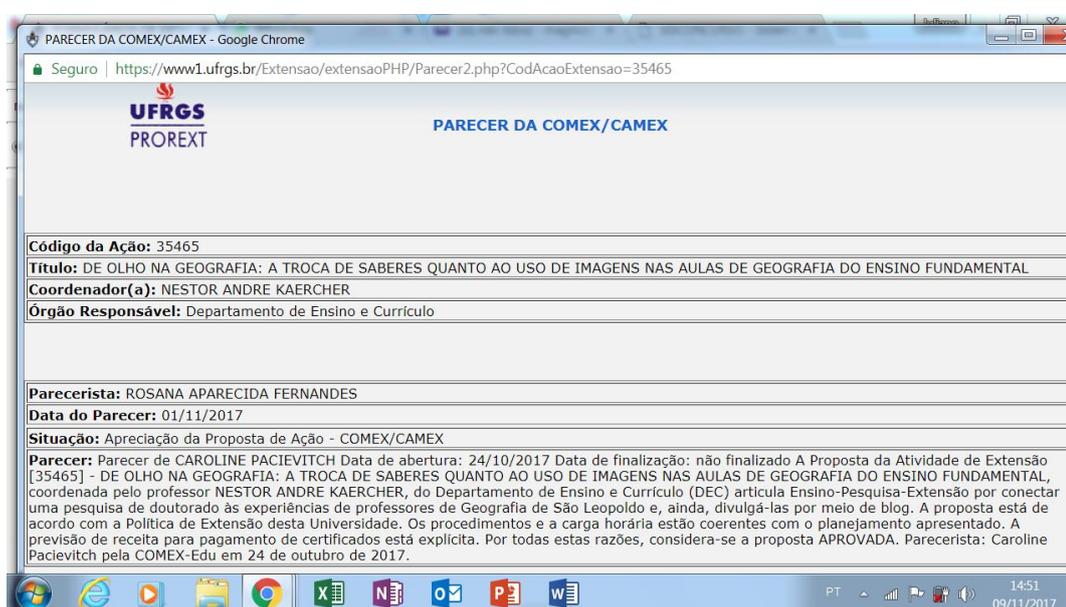
2.2. A primeira edição da atividade “De olho na Geografia”

De acordo com o cronograma estipulado na Proposta de Ação de Extensão ao dia dezessete de outubro de 2017 já deveríamos estar iniciando as seleções dos professores, o que não ocorreu. Nossa proposta foi aprovada (imagem 11), porém tivemos atrasos, por dois motivos: primeiro não sabíamos se era válido desenvolver a atividade no último trimestre do ano letivo, o que se configurou realmente como um elemento complicante para um maior desenvolvimento na trocas de ideias. O segundo problema se forjou pelas pendências apresentadas no sistema PROEXT-UFRGS ocasionada em função da agenda corrida dos dois membros da equipe de trabalho. Todo o curso acabou acontecendo com cerca de um mês de atraso.

Nossa intenção inicialmente era não limitar o número de vagas. Considerando entretanto, que era previsto um encontro final do qual gostaríamos que todos participassem e sendo previsível a dificuldade de ajustar agendas em um fim de ano, dispusemos três vagas para professores nessa edição. O número reduzido também se dera igualmente por dois motivos: primeiro por que como não dispúnhamos de recursos financeiros para contratar uma pessoa para se responsabilizar por questões administrativas, como lançar conteúdos de divulgação, responder e-mails para a Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo (RS), a rede de ensino a

qual se dirigia a atividade. Desse modo, devido a essa limitação nos recursos humanos optamos por abrir poucas vagas. A segunda razão para não ampliarmos o número de vagas nessa edição da atividade, foi o fato de sabermos que haveria baixa adesão em função de estarmos, à época, já no final do ano letivo, período em que os professores costumam estar muito atarefados, a exemplo da própria equipe de trabalho de extensão.

Imagem 11: Parecer da Comissão de Extensão favorável a realização da atividade.



Fonte: captura de tela da página da PROEXT <ufrgs.br>.

2.2.1. A seleção de professores: a imagem da fumaça e do fogo na educação pública brasileira

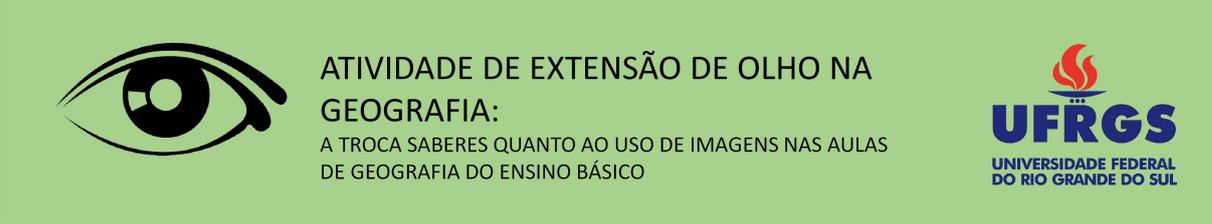
Desenvolver pesquisa científica em um país como o nosso em que esses aspectos da cultura se mostram tão dificultados por um contexto político-econômico de precariedade junto ao campo da produção acadêmica nacional, acaba por demandar, portanto, grande disposição e apaixonamento para rebater as limitações que são muitas. Conosco não foi diferente.

Ocorre que sempre guardamos expectativas, ilusões, idealizações, que o próprio exercício científico acaba por confrontar. Como seres humanos que somos não nos deixamos de nos sensibilizar, embora estando mobilizados para aprender com os eventos e formalizá-los, registrando detalhes e refletindo acerca deles. Me refiro a essa etapa de seleção, em como ela me proporcionou movimentos que me ejetaram de minha zona de conforto, revelando e me dando consciência de que a geografia da minha escola se define muito por esforços localizados e que a escola pública de um modo geral acaba apresentando-se como um espelho para o mosaico social, cultural e econômico local no qual cada escola se insere.

Sendo mais específico, dispusemos de dez dias para inscrição dos professores. Para tanto utilizamos o blog, meu perfil do facebook e alguns contatos que eu possuía via Whatsapp. Imaginávamos que por mais que as condições espaço-temporais não colaborassem, as vagas seriam preenchidas com relativa facilidade, não foi o que ocorreu.

Após contato com a SMED São Leopoldo, encaminhamos e-mail para a mesma que se responsabilizou por repassar a divulgação da atividade (imagem 12) para as quase quarenta escolas da rede. De fato a SMED encaminhou a mensagem para as escolas, em meu espaço de trabalho inclusive foi recebido o e-mail, porém, percebendo que não haviam inscritos faltando poucos dias para o término do prazo estipulado, resolvi circular por algumas escolas da rede e verificar a situação mais de perto, conversando com professores e suas equipes diretivas, convidando-os de maneira menos formal para participar da atividade de formação.

Imagem 12: cartaz virtual de divulgação da primeira edição da atividade de extensão dirigido às escolas municipais de São Leopoldo.



Público alvo:
professores de Geografia dos anos finais do ensino fundamental (SMED S. Leopoldo)

Inscrições:
de 9 de novembro a 16 de novembro via o site eletrônico (onde se encontram também os critérios de seleção):
<https://magrozen.wixsite.com/deolhonageografia>

Descrição da atividade:
A atividade busca gerar a troca de conhecimento sobre as práticas docentes na disciplina de Geografia no que se refere ao uso em aula de imagens seja por meio de mapas, fotografias, filmes, ilustrações entre outras formas. Os encontros iniciais se darão individualmente na escola de cada um dos professores participantes. A atividade demanda a leitura de um pequeno texto de apoio, a possibilidade de observação de aulas e um encontro final com todos os professores para refletirmos nossas práticas no que se refere ao uso de imagens. O encontro final será realizado conforme a agenda dos participantes, mas se prevê que ocorra até o fim do presente ano letivo de 2017 em local a combinar (possivelmente na sede do sindicato municipal dos professores de São Leopoldo - CEPROL). Não há custos e serão emitidos certificados com carga horária de 20 horas.

Fonte: Juliano Timmers.

Visitei quatro escolas nessa tarde, duas delas não possuíam os anos finais do ensino fundamental, uma inclusive, havia recém extinto esses anos da escola. Fiquei pensando para onde iriam as crianças que ingressaram no sexto ano que deveriam procurar escolas públicas estaduais, as quais são notícia no país pelo grave processo de precarização que sofrem. Uma das escolas visitadas por mim não possuía internet, de modo que não havia como chegar os e-mails da SMED/São Leopoldo com a divulgação da atividade de extensão. Avalio que se essa situação de falta de comunicação via rede de computadores não se configure como um caso isolado, logo muitas escolas podem não ter recebido a mensagem anunciando a atividade via correio eletrônico. Agravando o retrato, relatou-me a secretária que me recebeu em uma das escolas que visitei, que não haviam professores de Geografia na escola e que a disciplina era ministrada por professores auxiliares sem formação específica nessa área. Essa situação verificada de falta de professores de Geografia confirma uma fala do senso comum quanto a raridade de professores dessa disciplina no mercado de trabalho como um todo. Cabe ainda destacar que o

município, em função de dificuldades orçamentárias, não convoca mais concursados - o último concurso para área até a redação desse texto, havia sido em 2016 -, o que colabora com o desemprego dos poucos licenciados em Geografia.

Com base no que observo da escola onde atuo, me permito fazer uma pequena digressão aqui quanto a esse ponto, vale lembrar que a cada ano um número significativo de professores de diversas disciplinas se aposentam e suas vagas não são preenchidas nem por meio do ingresso de novos concursados nem com professores contratados que possuam diploma de licenciatura em Geografia, daí professores substitutos terem de atuar como se fossem professores permanentes da matéria. Essa situação cria um círculo vicioso para a Geografia brasileira que se esvazia na medida em que a colocação profissional é um pré-requisito para que se produzam e se qualifiquem as produções de pesquisa nessa área de ensino. O risco maior, e que infelizmente não se coloca mais como um alarmismo, é o fim da Geografia como disciplina escolar e do campo autônomo de pesquisa acadêmico a ele associado no país. A definição de áreas do conhecimento já encaminhada para o Novo Ensino Médio não é um risco em si para a liquidação da Geografia tal qual a conhecemos hoje, mas representa um risco sim o oportunismo com o qual certas agendas políticas podem encaminhá-las, visando economizar gastos com docentes e incentivando uma formação rápida e superficial em termos de aprofundamento dos conteúdos de Geografia. Como havíamos ressaltado anteriormente é importante nesse contexto que os professores passem a interagir mais entre si, dialoguem com seus pares de modo a pautar tais processos que se instituem, contrapondo essa ameaça de desqualificação do ensino de Geografia com mudanças que transformem a educação espacial a partir da escola. Esse movimento, se existisse, poderia refletir-se no sentido de mais qualificação dos centros de formação universitários. Para que isso ocorresse o professor do ensino básico teria que possuir um papel mais destacado em relação ao que possui hoje quanto as tomadas de decisão para a educação do país. Além disso, seria conveniente que o mesmo possuísse maior atuação junto a outros níveis de ensino, especialmente no que se refere ao envolvimento com pesquisa.

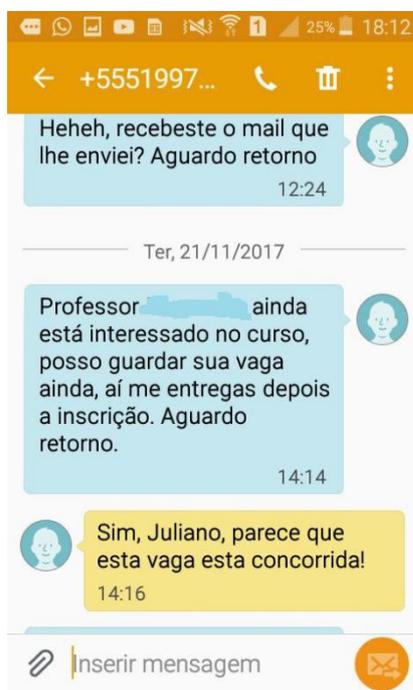
Logicamente que o momento em que se deu a atividade foi pouco propício, vamos dizer assim. O fim do ano letivo é bastante tensionante para professores dos anos finais do ensino fundamental. Há pressões institucionais dos gestores por

aprovação para atender aos índices locais e nacionais, há pressão dos próprios professores de Geografia e seus colegas por não enviarem educandos “fracos” para etapas mais adiantadas do ensino básico. Nesse contexto tive de apelar para o contato com professores que eram próximos a mim, colegas com quem trabalhei em outras escolas, professores de história que eu sabia estarem ministrando aulas de Geografia. Houve entre esses, professores que me relataram ter interesse pela atividade de formação, mas que nesse período seria pouco propício “por não haver aula”. Não haver aula, entendi no sentido de se contemplar um conteúdo, refletindo-o, reservando as aulas nas últimas semanas do ano letivo para a realização de avaliações. Sim, por que o que há, pensando pela concepção do habitus professoral nesse período, são basicamente dinâmicas com avaliações. Nessas circunstâncias o professor tinha um papel menos ativo, sendo apenas orientador das atividades, o que não estimulava-os a participar de um curso de formação que implicaria - não obrigatoriamente -, que esses abrissem suas salas de aula para um colega observá-los.

Depois de algumas negativas entre meus contatos, obtive sinal favorável a participação por parte de três professores. Logicamente que tive de argumentar via redes sociais que o curso tratava-se de atividade de extensão universitária que pouco trabalho daria para os professores envolvidos. Em contato com os professores da escola onde trabalho, um deles sinalizou favoravelmente. Com dois professores inscritos por meio de redes sociais após serem contatados por mim, a outra vaga acabou dando-se por meio do preenchimento de uma ficha que eu levei até um dos professores participantes, após eu muito insistir (figura 13).

Em diversos momentos, sinalizei que precisava “de ajuda” para obter colaboradores para uma pesquisa de doutorado minha. Foi esse o recurso que obtive para gerar adesão a atividade na primeira edição. Os critérios de seleção se tornaram pouco valorizados, os professores inscritos descreveram suas aulas superficialmente, de modo pouco consequente e relevante.

Imagem 13: Print de contato via SMS com professor participante da primeira edição do curso de extensão.



Fonte: Juliano Timmers.

A imagem da fumaça e do fogo no título dessa seção, se traduz por esse ruído na comunicação se fazer presente nesse contato com professores. Pela fumaça também se verifica um certo desencanto com a ideia de (trans)formação dos professores. Não há caminhos fáceis nesse contexto. É lógico que não culpabilizo nenhum dos professores, a quem eu muito sou grato, pois aprendi muito com eles, espero ter lhes possibilitado aprender de mim também. O fato é que essa resistência não se fez por um pudor injustificado, uma vez que o professor enfrenta muitos obstáculos na sua docência, ele é atarefado e há momentos em que sua rotina de trabalhos torna-se ainda mais atribulada como é o caso dos fins de anos letivos. Não caberia aqui discutir se deveríamos repensar as formas de avaliação, repensarmos a aprovação, ou a forma de organização e as etapas do ano letivo. É muito provável que reformulações nesse sentido sorvessem pouco efeito sobre essa sobrecarga que é estrutural, uma vez que reflete uma sociedade que é competitiva e reconhece valor nessa competitividade por mais insalubres que sejam os efeitos dessas práticas no âmbito da rotina escolar. A mim parece suficientemente claro que para

que ocorra uma mudança estrutural nos parâmetros da educação nacional, é necessário que isso se dê de forma concomitante com uma transformação social profunda a qual envolve o desenvolvimento de novos valores, modificações no imaginário coletivo e nas representações mais arraigadas coletivamente. Não se quer aqui criar receitas para bem ensinar, mas sim estabelecer parâmetros para o ensino de Geografia a partir daquilo que chamamos de Geografia Sensível.

Nesse contexto, apesar de toda tradição burocrática que ainda permeia nosso fazer escolar, é fundamental estabelecer relações com o mundo que nos cerca a partir da curiosidade, da dúvida e do encantamento, apelando para um contato mais dinâmico com os sentidos, sobretudo o visual. A Geografia Sensível como referencial demanda ainda que o educador experimente o mundo a partir desse modo intenso, o qual será refletido em sala de aula e contemplado com os educandos. A Geografia vivida precisa ser um reflexo daquela que é ensinada e aprendida. Nas ocasiões em que conseguimos encaminhar isso, a interatividade e o gosto pelas aulas aumentam, sendo o contrário também verdadeiro. É a percepção, o olhar geográfico como condição existencial que o professor deve contemplar e referendar em sala de aula, sendo isso o que se configura como o eixo principal de transformação dos fins da educação. Sem esse interesse em reconfigurar o próprio entendimento acerca do próprio espaço, não há diferencial a ser obtido acerca da prática de ensino de educador algum.

2.2.2. Os professores na primeira edição: o que me disseram e mostraram do uso de imagens em suas práticas de ensino

Conforme o cronograma que havíamos construído, após a seleção de professores dar-se-ia a etapa dos encontros iniciais com os professores selecionados. A maioria desses encontros ocorreu nas escolas, sendo que um deles se deu em um café no centro de São Leopoldo em função de dificuldades nas agendas. Todos os professores participantes trabalhavam no turno noturno. Um deles trabalhava no magistério apenas nesse turno. Todos possuíam graduação, dois em Geografia e um em História, bem como todos possuíam algum tipo de pós-graduação. Um deles estava concluindo um curso de mestrado e os outros dois relataram-me estar organizando-se para participar dessas seleções. Os professores participantes da primeira edição da atividade de extensão eram marcados por uma identidade comum de formação avançada, de interesse e efetivação quanto ao desenvolvimento profissional.

Nos encontros iniciais primeiramente pedi que os professores lessem um termo de autorização para eu usar as informações obtidas da atividade em uma tese de doutorado. Concordando com tais termos poderiam assinar o documento. Todos o fizeram (anexo 1). As identidades dos professores serão mantidas em sigilo. Conversei inicialmente com uma professora que havia realizado curso de especialização na área de mídias em educação. Além de ser formada em arquitetura, ela era uma grande entusiasta do uso de tecnologias para ilustrar uma geografia mais dinâmica na sala de aula. Mostrou-me interessantes aplicativos de celular que usava em aula para ilustrar a posição da Terra dentro do sistema solar. Não assisti nenhuma aula sua na escola, mas posteriormente olhei um vídeo em seu canal no YouTube em que ela explicava em uma aula o funcionamento das coordenadas geográficas através de ilustrações que a mesma previamente havia elaborado. A professora relatara-me inclusive que passava o vídeo gravado por educandos todos os anos para outras turmas, levando-as ao laboratório de informática para assistir o vídeo da aula quantas vezes fosse necessário para que compreendessem então a lógica que definia o funcionamento do esquema. Achei

essa estratégia muito interessante, pois ela valoriza uma produção de sala de aula, ela dá centralidade a produção do educador e dos seus educandos, o que realça em termos de legitimidade o conteúdo estudado. Vislumbrei que o modelo desenvolvido pela professora possa um dia ser deflagrado no ensino escolar, isto é, um modelo baseado em vídeo-aulas produzidas na escola com os educandos. Nesses vídeos as instruções poderiam ser vistas, revistas e editadas atendendo as peculiaridades de aprendizagem dos estudantes. O modelo baseado em videoaulas já é uma realidade nos cursos preparatórios para concursos públicos e pré-vestibulares na modalidade de ensino à distância, entretanto, aí eles são produzidos de forma extremamente padronizada em função das finalidades desse tipo de ensino.

A professora ainda dissera-me ter grande estima por jogos de perguntas e respostas com questões geográficas, bem como cartazes ilustrados explicativos. Ela me relatara que havia elaborado materiais pedagógicos desde seus primeiros anos de magistério e que utilizava alguns deles até hoje. Ela leciona a quase 20 anos no município.

O segundo professor com quem eu tivera encontro inicial era formado em História. Havíamos trabalhado juntos na mesma escola em outros tempos e eu sabia que ele era grande fã de história em quadrinhos, as quais utilizava nas suas aulas. Ele também fazia uso do cinema como elemento para desenvolver seu trabalho. Em sua escola atual ele ministrava aulas de Geografia e aí trabalhava com um programa denominado “Acelera” direcionado a educandos com muitos anos de repetência que teriam aí a oportunidade de progredir para etapas mais avançadas do ensino fundamental. Esse professor, segundo me relatou, se valia de muitos vídeos em suas aulas a partir dos quais buscava estabelecer um diálogo com os educandos. Com os vídeos o professor buscava tirar um pouco de si a centralidade didática e a colocava nas reflexões que os educandos tiravam do vídeo. Desse modo, ele os orientava, isso ajudava-o a ministrar aulas em uma disciplina para a qual ele não havia obtido formação específica, apesar das muitas afinidades existentes entre História e Geografia.

O terceiro professor abriu para mim sua sala de aula após vários contratempos para que eu pudesse enfim inscrevê-lo na atividade. Na verdade eu fui até o seu local de trabalho para o mesmo preencher uma ficha de inscrição e ele convidou-me

para ficar e assistir sua aula. Tratava-se de uma aula de Geografia do Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Ele havia preparado o retroprojetor o qual fora conectado ao seu notebook. Este selecionou um conjunto de fotos para identificar a partir delas processos da dinâmica do lago Guaíba junto a vegetação das ilhas da foz do rio Jacuí. Antes dessa apresentação de fotografias em formato digital, o professor pendurou pela sala, fotos impressas dos educandos em uma atividade promovida pela escola. Eles pareceram gostar de se ver nas fotos, divertiam-se ao ver também os colegas. O professor me relatou que era importante os educandos enxergarem-se literalmente na escola. Fiquei impressionado em como um gesto tão simples e aparentemente descompromissado pudesse ter tamanha significância. Essa parece ser uma marca subestimada pela maioria dos professores, isto é, incluir pedagogicamente a imagem do educando, se possível envolvendo a autoria dele. Anteriormente citamos um caso bem-sucedido pedagogicamente (CARDOSO, 2016), que envolveu uma exposição de fotos no qual os educandos do Instituto de Educação em Porto Alegre foram fotografados portando mensagens que tinham por objetivo estabelecer uma crítica a falas racistas que infelizmente ainda verificam-se em nosso cotidiano. O fato de envolver a imagem dos educandos certamente envolveu-os mais e também amplificou a sensação de crítica proposta, pois nos causa um choque em associar a imagem dos jovens com frases que portam valores tidos idealmente como atrasados, velhos, supostamente do passado (imagem 14).

Voltando a aula do EJA que eu observara, parece que o fato de a aula ter se iniciado com o ato de pendurar as fotos fez os educandos se comprometerem mais com o que havia sido proposto depois. A atividade central da aula era usar as fotos de um corpo d'água como elemento para que os educandos relatassem, por meio de uma redação, uma história deles envolvendo um rio, lago ou mar que esses conhecessem, tal qual o professor fizera com suas fotos.

Com esses contatos não pude fazer uma leitura ampla da relação que esses educadores que participaram da primeira edição de nossa atividade têm com as imagens nas suas aulas de Geografia. De qualquer forma pude ter uma pequena amostra de seu entusiasmo para reinventarem suas aulas, para realçá-las pelo uso de imagens, em muitos casos, imagens como meios mais dinâmicos de ensino como no caso das animações sobre os planetas do sistema solar.

Imagem 14: Exposição em que fotografias dos educandos foram usadas pedagogicamente em atividade ligada ao desenvolvimento dos direitos humanos.



Fonte: CARDOSO, 2016.

Nessas imagens especificamente o que temos são artifícios, porém são artifícios que representam a vontade ancestral humana de expansão dos seus limites territoriais. Pude perceber que esses professores utilizando suas imagens em sala de aula, assim como eu em minha prática, oscilam entre as imagens do mundo e o mundo das imagens, embora o aprofundamento da última dimensão seja menos explorado do que o primeiro.

A justificativa para a falta de um maior aprofundamento quanto ao espaço das imagens em nossas aulas se dá por uma série de razões, a principal delas talvez se liga as finalidades da educação escolar às quais se submete o ensino de Geografia. A educação promovida pelo Estado coloca em primeiro lugar o vínculo com o mundo do trabalho, não o trabalho como expressão do sujeito, mas o trabalho sob o capitalismo, cujo sentido se define pelo seu valor mercadológico. Nesse contexto é muito difícil desenvolver metodologias de ensino que explorem outros valores que não os ligados a racionalidade associada ao mercado vigente o qual enfatiza essencialmente uma educação voltada ao desenvolvimento das capacidades de cálculo, de objetividade e de uma postura ágil, competitiva. Em contraposição as habilidades artísticas e as ligadas a aspectos de interesse ambiental, social ou ainda

de natureza filosófica enfim, essas tornam-se sempre secundárias no quadro das práticas educativas incentivadas atualmente. Explorar os conteúdos como meios para pensar e entender a realidade em seu caráter diverso, o qual valoriza a criatividade humana, parece ser cada vez mais atributo de alguns professores inquietos e isolados, coisa de “sonhadores” que “nadam contra a corrente” de um ensino cada vez mais instrumentalizado, reduzido e formatado em pacotes. O encontro de professores, idealizado por iniciativa de um deles, buscando refletir suas práticas, se situa-se longe de resolver os problemas da educação onde eles acontecem, mas ao menos enseja o desenvolvimento de refúgios para um ensinar mais humanizado. O texto da tese por sua vez ambiciona mais, ele considera a atividade com os professores e busca a partir do seu registro estabelecer relações com uma reflexão mais ampliada sobre o modo como experimentamos a Geografia no contexto do espaço atual, referendando tal Geografia didaticamente para os outros, principalmente através de imagens sobre as quais educadores e educandos refletem percepções quanto aos seus espaços de vivência.

2.2.3. O encontro final da primeira edição

A segunda etapa da atividade de extensão se definira pela leitura de um texto de apoio (anexo 2), que fora efetuada a partir de informes e da disposição do artigo por meio digital. O texto não pretendia fazer um grande aprofundamento teórico e nele se descreviam aspectos gerais do contexto global da produção de imagens especialmente aqueles ligados ao ensino de Geografia.

Efetuada a leitura do texto, a qual deveria se dar no intervalo de uma semana, partimos para o encontro final no qual todos os professores participantes deveriam se fazer presentes. Quanto a isso podemos destacar dois momentos, um relativo à organização desse encontro e outro relacionado com o encontro em si. Analisemos esses dois momentos.

Mais uma vez a influência da dinâmica da rotina profissional dos professores se interpôs a fluência daquilo que eu imaginava que seria a atividade de formação com esses professores. Eu fazia ideia de que realmente os conselhos de classe, o fechamento de conceitos e a decisão por aprovação ou reprovação de educandos poderia dificultar o processo. Eu mesmo era pressionado por tais demandas, mas procurei adaptar-me a elas para privilegiar o andamento da atividade, o que eu pensei que fosse ser possível de ser feito com a mesma desenvoltura por parte de meus colegas, o que não ocorreu.

Inicialmente pretendia-se realizar o encontro final da atividade na sede do Sindicato dos Professores Municipais de São Leopoldo (CEPROL - RS), no centro da cidade. A dificuldade para encontrarmos um ponto comum nas agendas me levou a encaminhar esse encontro para a escola de um dos professores participantes que de outra forma não poderia participar do encontro por uma série de razões pessoais. Em função disso o encontro final dera-se em uma escola municipal após a entrega de boletins das turmas de EJA. Os outros dois professores participantes dirigiram-se para essa escola de modo que conseguimos, após muito custo e boa vontade dos envolvidos, realizar o encontro final e possibilitar um canal de diálogo sobre o uso de imagens em sala de aula.

O encontro em si foi bastante breve, estávamos em um dos últimos dias letivos, os dois professores que se deslocaram de seus ambientes de trabalho para a escola em questão pareciam mais à vontade e dispostos efetivamente a estabelecer trocas de saberes quanto a docência de Geografia considerando o uso de imagens. Nesse contato houve a promoção do canal do YouTube da professora participante, relatou-se da importância de criar aulas mais dinâmicas e que as imagens em sala de aula por meio de vídeos, por exemplo, eram uma forma bem-vinda de engendrar tal dinamismo. O texto de apoio foi pouco contemplado, não quis direcionar a conversa para ele, avaliei que a manifestação espontânea seria mais significativa. No encontro final pouco falei, procurei ouvir os colegas, mediar seus diálogos, apresentei os participantes, expus uns aos outros quanto aquilo que pude conhecer de suas práticas e realidades de ensino. Ao final pedi que os professores preenchessem um pequeno relatório sobre suas impressões quanto a atividade de extensão e sobre como ela pode ter lhes proporcionado aprendizagens.

Nos relatórios os professores foram coerentes com o que expressaram ao longo de toda a atividade (disponibilizei o modelo no anexo 3). Alguns fizeram referência a importância do uso de imagens em um mundo massivamente midiático como o que vivemos. Uma professora manifestou em seu relatório ideias muito afinadas com o que definimos como Geografia Sensível, destacando que “a maioria dos professores estão preocupados com os alunos da atualidade que vivem no mundo digital”. Ela destacou também que nós professores buscamos aprender para reinventarmos nossa prática e buscamos atrair a atenção dos educandos.

O que poderia parecer um comentário que enaltece o domínio de uma Geografia distante, reduzida a um artifício para entreter os educandos durante o período, curto, das aulas se aprofunda quando a professora destaca que essas inovações se prestam a encantar os alunos tanto quanto aos professores. Destaco um trecho do relatório dela abaixo:

"A maioria dos professores estão preocupados com os alunos da atualidade que vivem no mundo digital, todos nós estamos em busca de novos aprendizados e maneiras diferentes de dar aulas e buscar atrair o interesse dos alunos e cativar ou buscar encantar os alunos tanto quanto nós somos interessados pelo assunto no meu caso geografia." 20-12-2017.

Ela também destaca no relatório que além de informações sobre suas aulas na internet, criou um blog para publicar trabalhos dos educandos. Tive acesso a alguns conteúdos na internet que ela usara com suas turmas através de um texto de conclusão de um curso de formação da professora ligado a multimídias em sala de aula. O texto dela, no formato de relatório de pesquisa, indica que o uso de jogos educativos pode colaborar com a aprendizagem de conteúdos do sexto ano ligados ao sistema terrestre, embora alguns desses instrumentos não sejam muito instigantes enquanto jogos, nem tampouco muito relevantes quanto ao aprofundamento de questões geográficas. O principal destaque desses jogos é sua riqueza imagética. Ainda quanto a imagens nos relatórios, outro professor reforçou a importância das imagens do cotidiano como as mais relevantes de serem encaminhadas para a sala de aula.

Minha impressão global quanto a primeira edição dessa atividade com meus colegas professores se liga mais a aspectos estruturais do contexto de ensino

público do que propriamente de questões específicas do ensino de Geografia por meio de imagens. A condição dos profissionais de educação é precária para além do que havia imaginado. Talvez não espante tal precariedade se compararmos as situações que observei com o modo como a maioria dos brasileiros vive, no qual faltam elementos básicos para a reprodução de uma vida minimamente digna, mas se levamos em conta que os professores são parte de uma elite cultural do país que acessou e concluiu o nível superior de ensino, haverá sim um forte constrangimento. Se podemos colocá-los em um seletivo grupo de elite cultural, há ressalva para colocá-los entre uma elite econômica, pois a reprodução de um padrão de consumo mais elevado que o da maioria da população, demanda dos professores muitas horas de trabalho, o que em seu ofício de educadores, costuma ter influência direta na qualidade do seu trabalho. É um fato o contraste entre a condição econômica dos professores e sua formação intelectual. A sociedade vive repetindo jargões de que é preciso investir em educação, porém praticamente nada é feito de concreto nesse sentido. É um fato também que a educação praticada no país não impulsiona nosso IDH. De fato há uma situação anacrônica no quadro geral da educação que evidencia precariedade junto ao setor com intermitência de pagamentos ou com corte de gastos - na escola onde trabalho é comum as funcionárias responsáveis pelo setor de limpeza, as quais são profissionais terceirizadas, não irem trabalhar por falta de pagamento, o mesmo se dá com os estagiários. Essas condicionantes que marcam a situação geral dos educadores, agrava a possibilidade de promoção dos estímulos a formação docente.

Me reconheci, entretanto, nos meus colegas. Me reconheci como alguém que a despeito das muitas dificuldades no dia a dia, procura reinventar seu ofício, procura “encantar” os educandos tanto quanto “encantar-se” com o que faz. Me reconheci como alguém que busca uma espécie de excelência no que faz, mas uma excelência no encontro - com os educandos -, encontro que não encontramos entre nós como categoria profissional para lutar por uma educação mais qualificada em investimentos tanto quanto em novas práticas. Vi o que chamamos Geografia Sensível ser experienciado pelos meus colegas seja a partir do uso de fotografias pessoais ou de programas de computação gráfica nas aulas de Geografia, os quais evidenciavam iniciativas dos professores de compartilhar seus olhares no sentido de atrair a curiosidade dos educandos. Observei que ela é praticada a partir de um

paradoxo: em um certo nível a precariedade das condições de trabalho tende, ao menos para parte dos professores, a pressionar por inovações individuais dos docentes. Essas inovações - aqui configuradas por uma busca por realçar o ensino de Geografia a partir do uso de imagens -, objetivam atender a uma demanda tanto do educador como dos educandos por valorizarem seus momentos juntos em sala de aula a partir de aprendizagens mais significativas para eles, de modo a refletirem suas existências nas suas curiosidades e questionamentos.

Tanto na aula que observei sobre recursos hídricos, como nas aulas das quais ouvi relatos dos professores, as imagens tendem a favorecer aspectos de aprendizagem em detrimento dos aspectos de ensino, na medida em que as imagens aí literalmente encaminham maior contemplação do que nas propostas de ensino mais reduzidas a discursos realizados pelo professor ou lidos nos textos de livros didáticos. Esse tipo de ensino em que os aspectos visuais ganham mais evidência e nos quais há maior valorização da percepção do educando, expõe maior autonomia do educador a qual se conjuga a maior autonomia do educando junto a essas metodologias. A autonomia do educador se verifica na escolha das imagens feita por ele, bem como pela escolha dos procedimentos a serem encaminhados em sala de aula que no caso fugiam ao padrão pré-definido pelo livro didático. Com tais propostas, as quais dependem da participação do educando, estes últimos possuem maneiras diversas de interpretar o que percebem a partir da Geografia das imagens ainda que existam leituras e direcionamentos de sentidos definidos pelos educadores. Pelo pouco tempo de contato com os colegas, não pude checar se o modo como utilizam imagens em suas aulas de Geografia é uniforme em termos de sentido.

De um modo geral o uso que pude constatar que meus colegas fazem das imagens em sala de aula se mostrou bastante avançado na medida em que convidou o educando a explorar o espaço das imagens e não usá-las estritamente como artifícios para se remeterem a geografias fora das imagens. Exemplos disso foram as fotografias de autoria tanto do educador como dos educandos na aula do EJA por mim observada. Tal autoria desencadeou um elemento de motivação caro aos educandos desse curso noturno que muitas vezes trabalham e chegam a escola já cansados, de modo que aulas com abordagens estimulantes são tão bem-vindas como necessárias. Outra iniciativa notável foi o do uso do aplicativo com os planetas

do sistema solar adotado por uma professora participante. Pude checar o funcionamento do aplicativo e verifiquei que o mesmo permite uma experiência por meio de computação gráfica com objetos do espaço extraterreno que realmente deve encantar os educandos mais jovens como me relatara a professora, considerando que esse tópico é bastante chamativo às crianças e adolescentes do ensino fundamental.

2.3. De olho na Geografia 2018/1: o retorno

2.3.1. Uma nova seleção, mas não tão nova assim

A Geografia, como toda a ciência humana, se apresenta de modo dinâmico, sendo sistematicamente afetada pelos eventos que a cercam. No fim da primeira edição completáramos pouco mais de um ano do processo que levou ao altamente questionável impeachment da primeira mulher presidenta do Brasil. O contexto do governo nacional então era o de um vice-presidente extremamente impopular quando encaminhamos a segunda edição de nossa atividade com os professores. Divisávamos com as eleições 2018 e eis que o padrinho político da ex-presidenta Dilma e pré-candidato pelo mesmo partido, Luis Inácio Lula da Silva, o qual possuía a maior intenção de votos, acaba sendo encarcerado após um julgamento tão arbitrário quanto o impeachment citado. Destaco esses eventos não por partidarismo, mas para evidenciar que eles tiveram influência, indireta ou não, como veremos, no ambiente e, conseqüentemente, no curso normal dos procedimentos da atividade com os professores.

Pensávamos, que as demandas do fim de ano letivo foram o fator principal para uma espécie de resistência da parte dos professores para aderirem a atividade na primeira edição. Com a realização da segunda edição no início do ano letivo, eu particularmente, pensava que teríamos mais interesse. Utilizamos os mesmos meios de comunicação para divulgar a atividade, a saber redes sociais, e-mail para SMED

São Leopoldo⁴ além do convite direto para os professores com os quais trabalhava. Disponibilizamos dessa vez cinco vagas, duas delas foram preenchidas pelos dois participantes da primeira etapa que demonstraram interesse e foram, portanto, convidados a continuar da segunda edição. Das outras três vagas, apenas duas foram preenchidas a partir dos meus contatos pessoais via whatsapp.

Um professor chegou a perguntar a respeito da atividade via e-mail, ele não retornou mais os e-mails após eu lhe fornecer mais dados (imagem 15).

Imagem 15: Mensagem com inscrição não efetivada em função do declínio de interesse do professor.



Fonte: captura de tela de Juliano Timmers.

Houve apenas cinco contatos no total para participar da atividade, um deles declinou. Não consegui receber da SMED informações sobre quando eles enviaram o e-mail divulgando a atividade. Eles passavam por uma troca de secretário da pasta, o que gerou mudanças em vários cargos da equipe, sendo possível que as mensagens eletrônicas tenham sido enviadas no fim do período de inscrição o que

⁴ Depois de discutirmos possibilidades de aplicar a segunda edição da atividade na rede municipal de ensino de Porto Alegre e via Associação de Geógrafos do Brasil, sessão Porto Alegre, decidimos que encaminhar a atividade mais uma vez em São Leopoldo seria mais viável por questões práticas. Éramos mais uma vez uma equipe de dois e era do nosso interesse ter novamente os ex-participantes da primeira edição que demonstraram intenção de permanecer nessa nova edição.

pode ter comprometido a adesão. Soma-se a isso a problemática observada na primeira edição em que escolas encontravam-se sem conexão com a internet, havia falta de professores em diversas disciplinas, em especial da nossa, e também, no meu entender, a má influência do clima político, pois a atividade não acontece em um vácuo social e se dirige a funcionários públicos, que por sua vez, independentemente de filiações políticas, perguntam-se se seus futuros não estarão comprometidos por uma agenda que evidentemente os exclui, não havendo muito estímulo nessa conjuntura para qualquer tipo de formação.

Apesar de estarmos mais experimentados para realizar a atividade, velhos e novos problemas surgiram já na etapa de inscrição. Sentimos concretamente como a educação na sala de aula é influenciada pelos acontecimentos extraescolares.

2.3.2. Os professores nessa segunda edição.

Os quatro professores nessa segunda edição eram, como fora colocado anteriormente, definidos por um par de novos integrantes e outro par de participantes da edição anterior. Realizei o contato inicial da atividade com os professores que já haviam participado da edição anterior. Tinha como objetivo saber o que eles haviam agregado da atividade de 2017 e o que eles estavam pensando e praticando em suas aulas esse ano com base no que discutimos então. Não houve mudanças muito significativas em seus procedimentos didáticos. Já quanto aos professores que participavam pela primeira vez, busquei compreender como trabalhavam as imagens em suas aulas, como eles compreendiam-nas em sua relação com os educandos. Apresentei a todos os participantes, os antigos também, o termo solicitando se eles autorizavam o uso das informações dessa edição da atividade ao que todos afirmaram que sim.

Conversei inicialmente com o professor de História que há mais de um ano estava trabalhando com uma turma de Geografia no mesmo projeto em que trabalhara ano anterior, no qual se intensificavam os estudos com turmas de educandos com muitas repetências, de modo que esses pudessem concluir os dois anos finais do ensino fundamental em um ano apenas. Nesse contexto o professor relatara-me que nesse início de ano lhe propuseram realizar um trabalho dentro de um projeto no qual seus educandos iriam realizar uma saída de campo ao município de Triunfo (RS). Aí visitariam, além de uma área de preservação do polo petroquímico Alberto Pasqualini, pontos históricos da cidade como o Museu Farroupilha da cidade. Esse professor também me relatou que em função desse projeto teve a ideia de passar em aula a minissérie “O tempo e o vento”, dos anos 1980, na qual alguns episódios remetem a cidade de Triunfo. Comentei que essa agilidade para pensar aulas a partir de recursos visuais afins com as temáticas que surgem espontaneamente, é, para mim, uma manifestação de que o professor tem pensado uma geografia viva em que as espacialidades se marcam por um dinamismo entre o que se encontra cristalizado no presente, mas que agrega elementos de tempos diversos, possibilitando com essa perspectiva, nos relacionarmos de forma diferenciada com o espaço a nossa volta, enriquecendo nosso olhar sobre as paisagens. Ele comentou-me ainda que pensava em desenvolver as aulas a partir de conceitos fundamentais da Geografia como o território, pois esse dialoga muito com a História e possibilita que ele daí tivesse mais alternativas, visuais inclusive, para desenvolver suas aulas.

O segundo contato se dera com uma professora que também havia participado da primeira edição da atividade de extensão. Inicialmente perguntei-lhe sobre como ela estava trabalhando suas aulas de Geografia após nossas discussões. Perguntei-lhe também se ela havia conseguido agregar algo desses debates, de nossas leituras enfim para suas aulas. Ela respondeu-me que sim, que estava dinamizando o uso de vídeos em suas aulas, mas que essa metodologia não era adotada de forma generalizada em todas as suas turmas - ela trabalhava Geografia em duas escolas, diferentemente do primeiro professor que trabalha em uma única escola e possui apenas uma turma de Geografia, uma vez que esse é lotado no município como professor de História.

A professora me relatara que estava tendo momentos muito instigantes em sala

de aula devido ao interesse manifestado por algumas turmas para as quais ela tem lecionado esse ano e que aderiram a proposta mais aberta apresentada pela professora. No ano corrente, ela teve a iniciativa de fornecer opções para os estudantes quanto a metodologia a ser adotada, sendo uma opção mais aberta a questionamentos dos educandos e outra mais tradicional, fundamentado em atividades os livros didáticos. A primeira opção fora empregada por uma turma de oitavo ano com quem ela definira estar tendo ótimos momentos, uma vez que esses educandos têm suas aulas calcadas nas suas próprias questões, demandando inclusive que a professora elabore vídeos no canal do YouTube dela para que eles consigam aprender mais. Ela continua adotando um aplicativo em seu celular, Solar Walk lite (imagem 16), o qual utiliza em aula tendo grande receptividade em algumas turmas. Ela relatara espanto com o fato de algumas turmas preferirem ter aulas mais formais, ao estilo quadro e giz, o que me evidenciou que a professora estava valorizando mais o fator interatividade proporcionado pelo maior emprego de imagens em suas aulas.

Imagem 16: Aplicativo de celular Solar Walk Lite utilizado em aula por um dos professores participantes da atividade de extensão.



Fonte: captura de tela de Juliano Timmers.

Como apenas obtive o relato sobre essas aulas da professora, não pude aprofundar-me nos porquês de algumas turmas não se interessarem em desenvolver a interatividade subjacente aos suportes imagéticos em questão. O que posso afirmar com base em minha experiência bem como a partir de aporte teórico, é que a interatividade das aulas não está dada nas imagens, ela precisa ser construída, pois o conteúdo não está nas imagens e sim na relação que os educandos estabelecem com elas (OLIVEIRA Jr, 2013). Essa relação, por sua vez, precisa ser encaminhada pelo educador, pois não basta recheiar a aula com imagens, isso não garante a priori aprendizagem alguma, é preciso sim estar atento às reações que elas proporcionam, promovendo algum sentido para os envolvidos seja de natureza afetiva, intelectual ou estética.

Ao final de nossa conversa, a professora parecia bastante entusiasmada e contente de relatar suas experiências em sala de aula - o que merece ser destacado como um grande feito dado nosso contexto educacional negativo, pontuei que me parecia que o uso de imagens estava mudando as aulas dela, no sentido destacado de ampliar a interatividade, ao que ela concordou. Comentei que talvez fossem as próprias imagens que estavam modificando aspectos das aulas da professora.

Essa professora parecia realizar mudanças, ainda que sutis, em suas aulas. Tais mudanças aos poucos estavam modificando em essência não só os métodos de ensino, mas, ao que parece, a própria concepção de ensino dela que então passara a dar mais centralidade ao fator interação. O curioso nessas situações, falo pela minha própria experiência, é que quando o professor inova em sala de aula, referendando propostas de ensino mais abertas e que dialogam com o universo dos educandos, é o momento de descoberta e, por que não dizer, de encantamento do próprio educador que aprende a melhor ensinar.

O terceiro professor que ingressara nessa edição é um professor formado em Geografia e que leciona em duas escolas do município de São Leopoldo. Além de possuir uma especialização em educação ambiental, ele possui - assim como a professora entrevistada anteriormente -, especialização em mídias voltadas para a educação. Em nossa conversa inicial, esse professor fala de seu ressentimento com a escola brasileira no sentido de não se promover de modo consequente o acesso à rede mundial de computadores em seus ambientes. Me dissera que se pudesse

aboliria as salas de informática, pois pensa que o acesso à internet deveria estar em toda a escola por meio de um sinal wi-fi compartilhado. Para ele o uso de imagens em aulas de Geografia é vital, mas deveria ser dinamizado pela conexão da internet. “As alterações no espaço são dinâmicas, com as informações na rede o professor poderia instantaneamente acessá-las para discutir na aula do dia”, dissera-me. Assisti uma de suas aulas e, infelizmente, a realidade idealizada pelo professor de acesso irrestrito a internet, não condiz com o que a escola dispõe. Na ocasião ele teve de trazer de casa uma infraestrutura própria para exibir vídeos - um notebook e amplificador. Ele instalou a aparelhagem a um data show disponibilizado pela escola. De minha parte já experimentei um pouco desse fardo. Quando uso o termo fardo, faço-o na sua literalidade uma vez que muito carreguei caixas de som e um notebook pelos mais variados recantos da cidade para poder possibilitar outro tipo de aula que não apenas aquela baseada em quadro e giz. Por mais que essa lacuna infraestrutural seja de responsabilidade dos mantenedores estatais no caso, é importante ao educador ter o ímpeto de transpor tais faltas, pois a vibração de aulas mais acaloradas compensa o desgaste e mantém o educador em dia com o compromisso de implementar suas práticas.

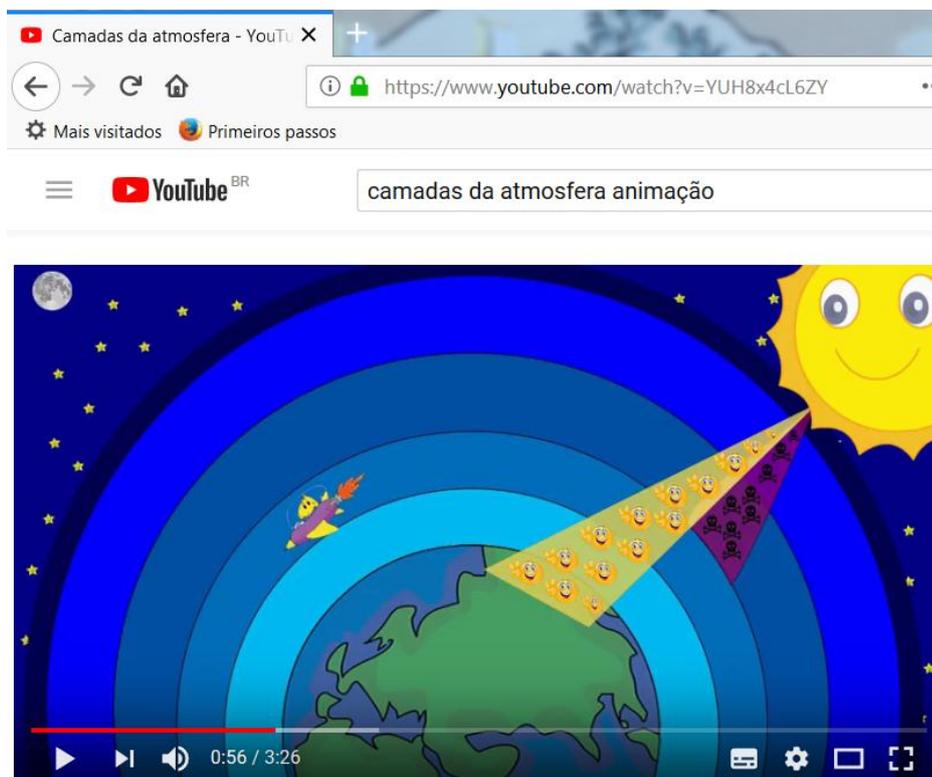
Voltando a descrição, a aula inicia-se com o jovem professor, trata-se de uma turma de sexto ano, ele dá os recados iniciais, mas de pronto percebo que os educandos o estimam, fazem silêncio para ouvi-lo. Em seguida em um quadro branco desenha com uma caneta o planeta Terra cercado por nuvens e anuncia que o tema da aula será a atmosfera. O professor é eloquente e dá instruções básicas sobre a atmosfera, sua composição gasosa, bem como funções básicas, aliando informações objetivas e aprofundadas, mas de forma descontraída, lúdica. Ele demonstra um grande domínio conceitual sobre a temática, os educandos, na maioria pré-adolescentes, o fulminam com perguntas que explodem a partir da fala inicial do professor. Ele recorre em sua introdução a memória visual dos educandos e pergunta quem lembra do filme “Homem de Ferro”, mencionando em seguida a cena em que o personagem principal voa até um ponto da atmosfera em que sua armadura congela, ele explica o porquê disso, o que parece aguçar ainda mais a curiosidade e prender mais a atenção dos educandos.

Dada a introdução, ele sugere que as crianças reproduzam o desenho que ele esboçou no quadro enquanto prepara o equipamento para iniciar a exibição de

vídeos. A seguir o professor exibe um vídeo de animação muito bom, pois equilibra de forma muito adequada para educandos dessa idade, informação e ludicidade (Imagem 17).

Com esse vídeo, que o professor pausa para pontuar aspectos da temática, se dá a introdução das camadas da atmosfera, caracterizando-as para a turma que demonstra possuir muitas informações sobre o assunto. A partir da fala do professor se observa que se ampliam e organizam melhor os saberes dos educandos.

Imagem 17: Vídeo de animação sobre as camadas da atmosfera, tempera o lúdico com o informativo



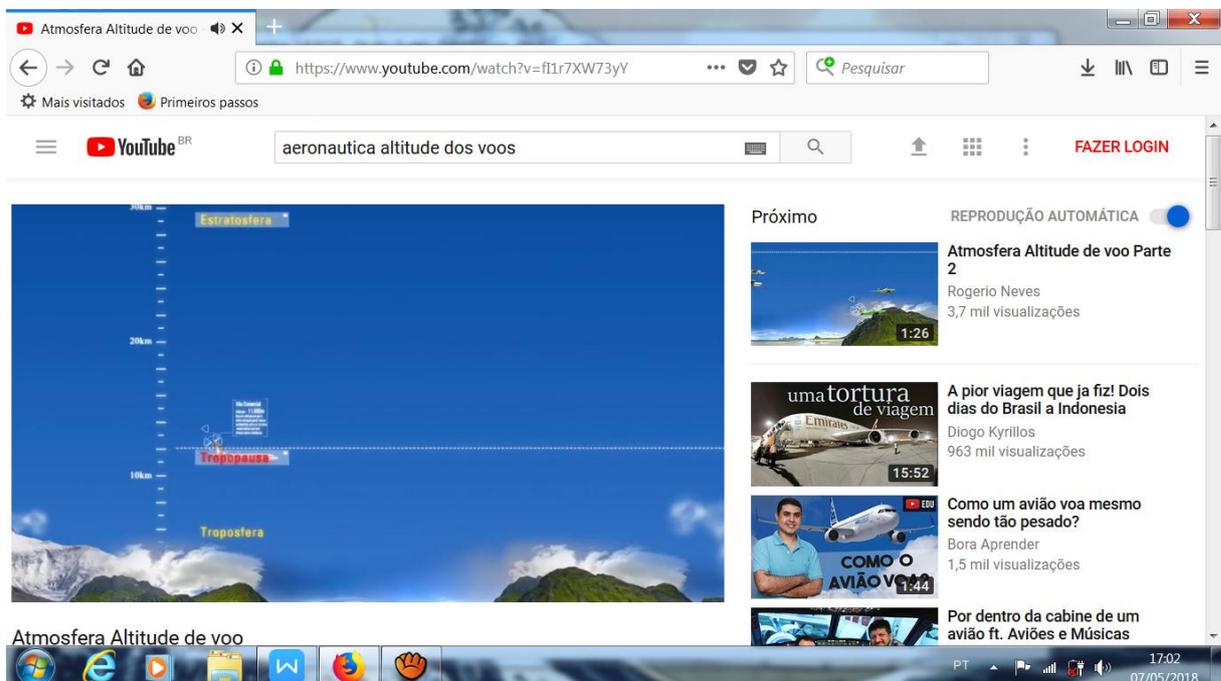
Fonte: captura de tela de Juliano Timmers.

Em uma de suas pausas explicativas, o professor expõe a diferença entre “altura” e “altitude” mediante o uso de desenhos. Aí me certifico ainda mais acerca de seu domínio didático sobre aquela turma. Quando destaco o termo domínio, uso-o no sentido não de uma verticalidade, pelo contrário, é um domínio na

horizontalidade, há empatia, pois ele colocara-se na posição do educando, percebendo e falando de forma atenta a partir de suas curiosidades, dialogando com os seus saberes sem excluir seu universo de fantasia infantil. Nesse esquema de desenhos no quadro, o professor faz brincadeiras com os educandos, desenhando um boneco estilizado, que representa ele mesmo, sobre o qual explica e conceitua altura e altitude de forma precisa e temperada por brincadeiras - professor ironiza dizendo que quem desenhá-lo mais bonito do que é será melhor conceituado em sua avaliação.

Além de envolver a turma por conhecer o perfil dos educandos, proporcionando rica interação, percebi que o professor domina a temporalidade da aula. Passado o primeiro período de uma hora e já tendo introduzido a temática, o professor passa outro vídeo, este mais elaborado, mais técnico, formal, inclusive da perspectiva visual -, e aprofunda ainda mais aspectos das camadas atmosféricas (imagem 18).

Imagem 18: vídeo explicativo sobre voos comerciais e as camadas da atmosfera.



Fonte: Captura de tela de Juliano Timmers.

Esse vídeo, denso conceitualmente, é curto, tem um minuto e quarenta e cinco

segundos, com ele a aula parece atingir um certo clímax em termos de interesse em informações que de acordo com a fala do professor serão questionadas em uma prova a ser realizada posteriormente. Apesar desse anúncio, não se percebe desconforto quanto a avaliação a ser realizada por parte dos educandos. O entendimento das aulas pareceu se realizar de maneira fluída nas aulas, o que revela uma tendência a tornar menor a dificuldade das provas.

O professor encerra a aula com um vídeo gravado direto de uma estação espacial internacional pelo astronauta brasileiro Marcos Pontes. A aula se encerra com colocações dos educandos sobre o vídeo, brinca-se com o conteúdo das imagens, “como é fazer cocô sem gravidade?”, coisa que professor questiona e o astronauta explica. A aula se encerra com o educador e os educandos entusiasmados. Parabenizei-o pela excelente aula, destaquei que buscaria os vídeos arrolados uma vez que me senti muito inspirado. Posteriormente não consegui fazer uma reprodução dessa aula em minha prática. Esse ponto merece destaque, pois em nossa atividade de formação a tônica é inspirar os educadores nas trocas de saberes docentes, dar dicas para dinamizar a criatividade de cada um, mas não necessariamente fornecer um receituário pronto de como dar uma aula específica. Refleti que tais vídeos se relacionaram tão bem com os educandos e com a aula desenvolvida pelo professor que no seu conjunto esses forjam uma identidade própria para a geografia ensinada por ele, em um contexto único, difícil de replicar. É importante ponderar ainda que mesmo ao considerar um plano de aula específico, como um receituário para ensinar, se esse fosse aplicado por dois professores diferentes eles não teriam sido desenvolvidos de maneira igual. As subjetividades - resultantes da interação de cada professor com o plano e com as subjetividades dos educandos a partir da aula -, são sempre influentes e potencialmente capazes de transformar um resultado que se pretendia homogêneo.

A quarta professora, assim como o professor anterior, participara pela primeira vez da atividade de formação. Trata-se de uma jovem professora com cerca de dez anos de magistério, segundo entendi do seu relato, sempre trabalhando com a disciplina de Geografia. Hoje ela atua em apenas uma escola próxima a área central da cidade de São Leopoldo. Aí muitos educandos vêm de famílias com maior poder aquisitivo, a escola tem boa infraestrutura, o que a destaca no conjunto das escolas públicas. Ela me relatara que já havia trabalhado em outras escolas do município,

mas que principalmente em função dela não morar na cidade, realizara esforços para agregar todas as suas horas nessa escola, por uma questão operacional, dissera-me.

Nosso contato inicial dera-se dentro da escola em uma tarde do mês de maio. Na ocasião a professora me relatara que a estrutura de funcionamento da escola é similar ao de uma escola particular, isto é, não só pelo espaço construído. Ela relatou-me que aí cobram-se atividades para casa, as salas que são temáticas, quase todas aparelhadas com TVs de 50 polegadas, o que colabora com o uso de equipamentos para exibir filmes e outros suportes de imagem e som. É inegável que a facilidade quanto ao acesso e ao uso de tecnologias na sala de aula se configura como um elemento que potencializa o desenvolvimento de práticas de ensino mais entronizadas com a experiência que envolve o uso de instrumentos tecnológicos difundidos no ambiente extraescolar. De qualquer forma é válido ressaltar que o bom emprego de instrumentos como o computador, por exemplo, por si só não garante resultados ótimos em termos de ensino-aprendizagem, o que passa necessariamente por planejamento, preparo e condução atenta do educador.

O fato de haver aí estudantes cujas famílias são compostas em muitos casos por pessoas com formação superior, faz com que a professora possa desenvolver e aprofundar mais conteúdos da sua disciplina. A primeira coisa que ela me relatara que chamou-me a atenção, é que ali, diferente de outras escolas públicas municipais em que já trabalhou, se realizam saídas de campo para municípios litorâneos como Torres (RS). “Já fizemos saídas de campo para Gramado e para parques eólicos do litoral”, sempre buscando desenvolver conteúdos geográficos, me disse a professora. Não são saídas a campo com fins apenas recreativos ou de lazer, pois há preparação antes das saídas e se desenvolvem atividades em aulas preliminares. Essas atividades se realizam em apenas um dia. A professora disse-me que os estudantes gastam em média R\$ 60,00 para custeio do ônibus, sendo que lanches e ingressos para parques naturais configuram encargos extra, os quais custeados individualmente. As saídas não acontecem todo ano e apesar de a escola possuir alguns estudantes de famílias sem renda mais avantajada, essas famílias esforçam-se para garantir que seus filhos participem de tais atividades.

No que se refere ao uso de imagens a professora disse que usa pouco o livro

didático, não por desvalorizá-lo, mas por que os estudantes levam-no para casa e nem sempre o trazem. Disse-me que na escola o livro é um suporte para os conteúdos trabalhados em aula, uma vez que aí se adota uma rotina de estudos mais intensa. A professora parece fazer uso sistemático do cinema em sala de aula. Como sou um interessado no assunto, gosto do cinema, ainda que perceba muitos obstáculos temporais para trabalhá-lo nas aulas, pedi que ela me detalhasse que filmes utiliza em aula e como os exibe uma vez que eu tenho experiências positivas e não tão positivas quanto a esse tipo de iniciativa de ensino.

A professora tem uma gama variada de filmes em seu acervo e parece usá-los para destacar questões centrais que os filmes proporcionam. Me pareceu que ela trabalha a geografia do filme para que os estudantes pensem a geografia fora dele. Não cheguei a lhe perguntar explicitamente, mas entendi que ela dialoga com as imagens dos filmes, com a narrativa que elas oferecem, sendo essa sua preocupação central. Ela destacara, por exemplo, que no filme “Guerra ao terror” (Imagem 19), o qual trata da campanha dos EUA contra o terrorismo em porções do continente asiático, são destacados aspectos do controle tecnológico que se desenvolveu do aparato militar e hoje encontra-se como parte de nosso cotidiano.

Imagem 19: Cena do filme Guerra ao terror (2008), utilizado em aula pela professora participante da atividade de formação



Fonte: captura de tela de Juliano Timmers.

Ela disse trabalhar ainda com documentários que tratam de tópicos complexos como fontes de energia e também com filmes nacionais de ficção tais como “O caminho das nuvens”, o qual ela destacara que os estudantes gostavam muito de assistir, o que me levou a entender que ela seleciona as obras com uma preocupação estética quanto a fruição dos filmes por parte dos espectadores/estudantes. Fiquei impressionado com o fato da professora conseguir apresentar filmes de longa metragem na íntegra em suas aulas, é difícil capturar a atenção dos educandos por um tempo mais prolongado. É provável que o carisma da educadora que estimula seu público para desenvolver olhares mais apurados para o cinema, somado a uma maior familiaridade dos educandos com a experiência fílmica, considerando que os educandos dessa escola vêm de famílias com maior renda -, todos esses fatores combinados enfim proporcionam um arranjo singular muito proveitoso para o ensino de Geografia aliado ao uso de imagens nas aulas.

Ela dissera-me ainda que trabalha com fotografias, as quais são projetadas na TV. Ela eventualmente realiza trabalhos em que solicita que os estudantes obtenham/produzam imagens. Assim como um professor na primeira edição, ela faz uso de imagens nas aulas que ela própria produz. Ela me disse obter material quando viaja e que pelo fato dela mesma ter produzido tais imagens, ficava mais fácil falar partir delas. As fotografias da professora são usadas em aula, portanto, como um recurso narrativo, textualizando a imagem e seus elementos. Esse exemplo denota a dimensão da autoria, que também perpassa suas aulas quando a professora demanda que os estudantes produzam apresentações em vídeo. Essas produções são exibidas em sala de aula e analisadas por ela, usando esse tipo de recurso para trabalhar atividades que envolvem a espacialidade de países. Ainda nesse tópico ela disse que eventualmente se trabalha a culinária, o que remete igualmente à autoria dos estudantes que produzem alimentos e registram isso em vídeo, levando ainda pratos para serem degustados em sala de aula. Assisti a um desses vídeos no canal do YouTube da professora e pude ver três dos seus educandos bem animados gravando a elaboração de uma torta de maçã luxemburguesa no que parecia ser a cozinha da casa de um desses adolescentes. Estou tentando aplicar essa iniciativa em minhas aulas, mas em caráter experimental -, sou o tipo de professor que não dá trabalho para casa. Como eu sugeri a gravação de vídeos como complemento aos instrumentos avaliativos que realizo em aula, os

meus educandos demonstraram por enquanto pouco interesse na proposta.

Não insisti na ideia de dar avaliações com vídeo, vou sugeri-las novamente. No meu contexto particular de ensino, percebo que o educador precisa ser consequente e ao mesmo tempo ponderado com o uso de imagens. Tenho me esforçado em me valer do caráter mais aberto das imagens, da adesão mais facilitada a sua narrativa e também, sempre que possível, busco explorar a interação dos educandos com os espaços projetados por elas. Esse exercício é também aplicável à linguagem escrita. É claro que a produção textual de um modo geral se mostra mais difícil de se encaminhar em sala de aula, uma vez que exige mais exercício, persistência e tempo. De qualquer forma o mesmo se passa com uma interação mais elaborada junto as imagens. Tenho obtido bons resultados em termos de interatividade e aprendizagem com as imagens que integram minhas aulas. O fato é que se mostra relativamente difícil alavancar a autoria dos educandos quando estamos eu, os educandos, os demais professores e as escolas imersos em uma cultura escolar em que a autonomia dos educandos em sentido amplo se mostra bastante limitada.

Em um contexto hipotético em que pesquisas sobre o ensino de geografia - inclusive sobre uso de imagens nas aulas -, fossem mais numerosas e mais discutidas entre os interessados - professores do ensino básico e seus formadores -, seria possível difundir mais informações úteis sobre a docência escolar em Geografia. É lógico que isso por si só não resolve o problema estrutural do ensino - em particular o de Geografia -, porém com a ampliação das discussões sobre o que se produz em termos de educação geográfica, podemos ter mais reflexão e, ao mesmo tempo, mais vozes diferentes junto à comunidade geográfica, o que representa um elemento político importante no contexto em que vivemos de tendência a regressão qualitativa do ensino praticado no país. Com a ampliação dos estudos ligados a geografia escolar talvez se pudessem se encaminhar de modo mais racional a aquisição de instrumentos como computadores e afins para aliarem-se a prática dos docentes que bem formados, poderiam realizar um melhor emprego de diversos tipos de imagens que teriam usos mais realçados em nossas aulas. Vale ressaltar que há diversos autores que tem se dedicado ao estudo do fenômeno da tecnologia na escola, o que evidencia que há mudanças ocorrendo. O problema se refere ao caráter secundário em que se desenvolvem as infraestruturas e as práticas docentes ligadas as tecnologias. No ensino de Geografia, autores como Ivaine M.

Tonini se dedicam a realizar pesquisas nesse campo. Nesse contexto se por um lado é reconhecível que os educandos vivam imersos no dinamismo das tecnologias da informação, da parte dos professores se percebe ainda muita resistência a adoção de instrumentos como o celular para fins educacionais (TONINI e CARDOSO, 2014).

2.3.3. Sobre o texto de apoio na segunda edição da atividade

O orientador da presente tese e eu tivemos de modificar o texto de apoio a ser utilizado na segunda edição da atividade uma vez que dois dos integrantes já haviam participado da primeira edição e não faria sentido que lessem o mesmo texto novamente ou que ficassem isentos dessa etapa que inclusive conta horas para integralização da mesma. Dada essa situação então nos colocamos a pensar qual texto iríamos indicar em 2018.

O texto da primeira edição (anexo 2) foi um texto compilado por mim, discutido com o Nestor e finalmente editado para ser encaminhado para os participantes da atividade então. Esse texto tinha por finalidade expor um pouco de minha prática, bem como tentava resumir um pouco dos estudos que eu desenvolvia até a ocasião, fim de 2017. A forma do texto primou pela simplicidade de modo a proporcionar aos participantes uma escrita mais fluída, lembrando que estávamos desenvolvendo a atividade em um fim de ano quando pensávamos que os professores iriam estar pouco dispostos a discutir e aprofundar questões docentes, expectativa nossa que de certa forma se confirmou.

Já o texto de 2018 (OLIVEIRA Jr., 2016) se forja em uma entrevista com o professor Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Tal formato de texto é mais fluído do que o texto convencional de artigo, por isso pensamos que seria uma boa saída uma vez que dispúnhamos de pouco tempo para elaborarmos um texto nosso. Além disso, o professor Wenceslao é um grande conhecedor/pesquisador dos aspectos

de imagem para o ensino de Geografia, o qual tem significativa influência no presente estudo. A questão é qual das duas entrevistas com o professor Wenceslao a respeito do uso de imagens na Geografia escolar (OLIVEIRA JR. 2013 e OLIVEIRA JR. 2016), utilizar?

Ponderamos sobre ambas as entrevistas, as duas seriam boas leituras para os professores participantes no sentido de fazê-los refletir a respeito de suas concepções de imagem e Geografia, em especial no âmbito educativo. Em ambos os textos também haviam os mesmos obstáculos que se referem a um questionamento intenso proposto por Oliveira Jr. quanto as formas mais disseminadas de inculcar certas Geografias. A forma por assim dizer tradicional de ensinar a Geografia do território nacional, por exemplo, pauta-se pela segmentação de temas estabelecida pelos livros didáticos. Nesse sentido o autor sustenta que,

Não faz sentido, num mundo globalizado, eu salientar um país para entender um espaço que é todo atravessado por outras dinâmicas a não ser que eu conheça tanto, tanto melhor um determinado país a ponto de me identificar com ele e me sentir parte dele. Portanto, politicamente os livros didáticos fazem isso, eles inserem as pessoas num conjunto de conhecimentos que é mais importante prioritariamente para os geógrafos do que para o conjunto da sociedade melhor se orientar espacialmente - no caso do Brasil é uma identificação com o Estado; mas essa identificação territorial a ser exercitada no contexto da sala de aula tem como objetivo justificar a pertinência da geografia como conhecimento, ou seja, é uma identificação dos objetos do território (os alunos e demais cidadãos do país) com o sujeito do conhecimento, a geografia. No meu entendimento, essa forma de se empregar o livro didático é restritiva, pois ao exercitar a identificação com um percurso de pensamento no interior de uma área de conhecimento, acaba-se por se distanciar daquilo que o próprio mundo propõe como forma de entendimento possível, que se dá nos entroncamentos, nas conexões, nas misturas, muito mais do que nos processos de segmentação que as disciplinas nos oferecem como forma de interpretar/entender o mundo. (OLIVEIRA JR. 2013, p. 117).

O questionamento apresentado por Oliveira Jr. é pertinente uma vez que instiga a pensarmos o território de modo menos formal, a partir de outras abordagens territoriais, estabelecidas a partir de outras agências que não o Estado, bem como mobilizando para isso outros recortes espaciais inclusive. Meu questionamento quanto a viabilização dessas outras maneiras de pensarmos o território se refere justamente ao “entre”, para usar de um termo caro ao professor Oliveira Jr., no caso o entre academia/escola. É fundamental ampliarmos as concepções de Geografia do Brasil ensinadas nas escolas, entretanto, é preciso também ponderarmos que nem

os livros didáticos com seus recortes e direcionamentos políticos prontos e nem a crítica necessária dos pesquisadores acadêmicos, se conjugam de maneira objetiva com as práticas docentes desenvolvidas nas escolas - há uma autonomia dos professores escolares que por vezes é ignorada pelos agentes que se relacionam e colaboram com o ensino básico, mas que a rigor não são parte integrante da escola.

Não quero invalidar a notável crítica às noções de espaço disseminadas nas escolas, o que quis dizer é que há um diálogo pouco desenvolvido entre pesquisadores acadêmicos e os professores de Geografia do ensino básico. Há uma série de questões do universo da Geografia que poderiam ser melhor encaminhadas, a partir de um canal de diálogo construído de forma efetiva, de modo mais democrático e proporcionasse maior contato e troca entre os envolvidos nos processos ligados ao ensino de Geografia, inclusive os altos técnicos do MEC e os autores dos livros didáticos. Na condição de professor de escola, noto que na hierarquia daqueles que mobilizam o ensino de Geografia no país, a participação dos professores da educação básica como eu é limitada de modo que esse é um fator que engendra uma cultura de resistência, muito negativa por vezes, quanto aos saberes que são normatizados ou sugeridos por agentes que se situam em escalas de poder superiores. O ideal seria que reformas educacionais de maior magnitude, como a da BNCC, fossem melhor debatidas entre os professores e suas comunidades escolares.

Quanto ao livro didático um dos obstáculos para desenvolvermos outros tipos de livros, mais criativos, compilados com outras abordagens geográficas, outros olhares, se refere à excessiva verticalidade na elaboração desses livros, centrada no trabalho de “autoridades” na área, que por sua vez são contratados por grandes empresas do ramo editorial, as quais se inscrevem no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sendo que uma vez suas coleções sejam aprovadas - em um processo realizado por especialistas contratados pelo Ministério da Educação (MEC) -, os livros podem ser comprados, a maioria com dinheiro público. Considerando que os professores têm pouquíssima participação nesse processo como um todo, resta-lhes basicamente escolher apenas uma das coleções aprovadas. São praticamente nulos os canais para fazer os professores agentes mais ativos nessa produção. Ainda que leis como a 10.639 de 2003 que torna obrigatórias as temáticas da história e cultura afro-brasileira e indígena se

conjuguem com leis que estabelecem parâmetros cidadãos para a aprovação dos livros pelo MEC no PNLD, a produção dos mesmos poderia promover um grande e necessário debate curricular, muito mais efetivo do que o igualmente verticalizado e politicamente questionável processo de encaminhamento da chamada Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Conversando com colegas e considerando a própria escola em que trabalho, a relação estabelecida entre os docentes com a BNCC é burocrática e verticalizada. A maioria dos professores tomou conhecimento das diretrizes do novo documento em função de formações definidas pela Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo.

Sobre a pesquisa acadêmica, é por uma questão de princípio que esta fundamente-se por um compromisso com o desenvolvimento de ideias, o que sublinha aspectos de liberdade - de pensar/ser -, e, portanto, pode ir de encontro a práticas sociais muito arraigadas como as que se encontram na escola. A pesquisa sobre as pedagogias escolares, aí incluída as da Geografia, não tem obrigação de serem pesquisas acadêmicas com os professores e com a escola, muitas vezes seus recortes metodológicos determinam estudos sobre os professores e suas práticas, sobre a escola e as relações de poder aí inscritas. Para o próprio benefício do fazer escolar é fundamental que esse tipo de abordagem se desenvolva, entretanto, *com* os professores nas escolas, de modo que se delineiem formas de comunicação mais efetivas entre a universidade e a escola. Essa foi a nossa iniciativa.

No sentido de estabelecer, principalmente na atividade com os professores, uma relação horizontalizada com meus colegas - considerando que eu me coloquei na dupla condição de professor e de pesquisador -, que postamos no blog da atividade o anúncio da leitura do texto de apoio, destacando na chamada que o texto não deveria ser sobrevalorizado em relação ao saber docente dos participantes (imagem 20).

A leitura do texto de apoio, foi pouco influente - a julgar pelas falas dos professores participantes -, assim como na primeira edição. Talvez isso tenha se dado em função do turbilhão de compromissos escolares que ao final do primeiro trimestre submetia os professores, eu inclusive. Salvo um comentário - ainda que significativo -, de uma professora, os conteúdos chamaram pouco a atenção dos

docentes.

Imagem 20: Postagem do blog da atividade de extensão para a leitura do texto de apoio da segunda edição.



Fonte: Captura de tela de Juliano Timmers.

É possível que os professores nas duas edições da atividade tenham resistido aos textos, pois no ambiente da escola esses estão invariavelmente associados aos saberes acadêmicos. Apesar de não negarem a sua importância, os professores talvez tenham colocado em segundo plano as considerações teóricas inscritas nos textos, por perceberem uma necessidade maior em ouvir aquilo que os colegas faziam em sala de aula, o que na ocasião pode ter se evidenciado como mais relevante para os professores. Essas são ao menos duas especulações possíveis para justificar o fato. De qualquer forma, como salientado, o texto de apoio se configura como um elemento a mais, ele serve para sugerir mais ideias para o debate, procuramos deixar clara essa intencionalidade ao propô-lo na segunda edição da atividade. Foi estipulada uma semana a leitura do texto de apoio, daí se passou a combinação do local e da data do encontro final.

2.3.4. O reencontro com professores da primeira edição mais os novos parceiros de 2018

Nossa combinação para o encontro final não se dera de maneira tão simplificada como eu pensara. A rotina dos professores é pesada, encontrávamos em fins de maio, os professores lidavam com fechamentos de notas/conceitos e seus conselhos de classe do primeiro trimestre. Eu cheguei a comentar com um dos participantes que eu tinha a expectativa de realizar um encontro final mais requintado, seguido de um almoço ou *happy hour*, de modo a estimular esses professores a encarar o encontro final como um evento. Nos meus primeiros contatos para buscar delinear uma data aproximada com os professores via whatsapp ou via mensagens pelo facebook, obtive algumas resistências “semana que vem será complicada”, outros sugeriram ir postergando até que ficassem “livres” de seus compromissos com a escola, o que me levou a suspeitar que não haviam se entronizado com o espírito da atividade. Se isso fosse um fato, o que teria definido tal entendimento quanto a atividade como algo para o qual se tem que “estar livre”? Poderiam ter pensado que se tratava-se de uma atividade de professor de escola para professor de escola, sendo uma atividade a qual aderiram sem que se estivesse implicado nada de que dependa algo tão significativo como suas rendas, logo não seria nada muito formal, portanto, era possível ir jogando para frente, indefinidamente!

Tive de sinalizar a um dos professores participantes que eu tinha prazo limite para encaminhar no sistema da Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS os relatórios finais feitos pelos professores, não podendo, em razão disso, ir encaminhando uma data para o encontro final de modo indiscriminado. Havia que se considerar os prazos estipulados. Também dissera ao colega, que eu havia desistido de fazermos do encontro final “um evento maior” e que o mesmo seria realizado de modo mais exposto uma vez que o ajuste das agendas não refletia grande disponibilidade para um encontro do tipo.

Depois de perceber que meus contatos iniciais não redundaram em uma

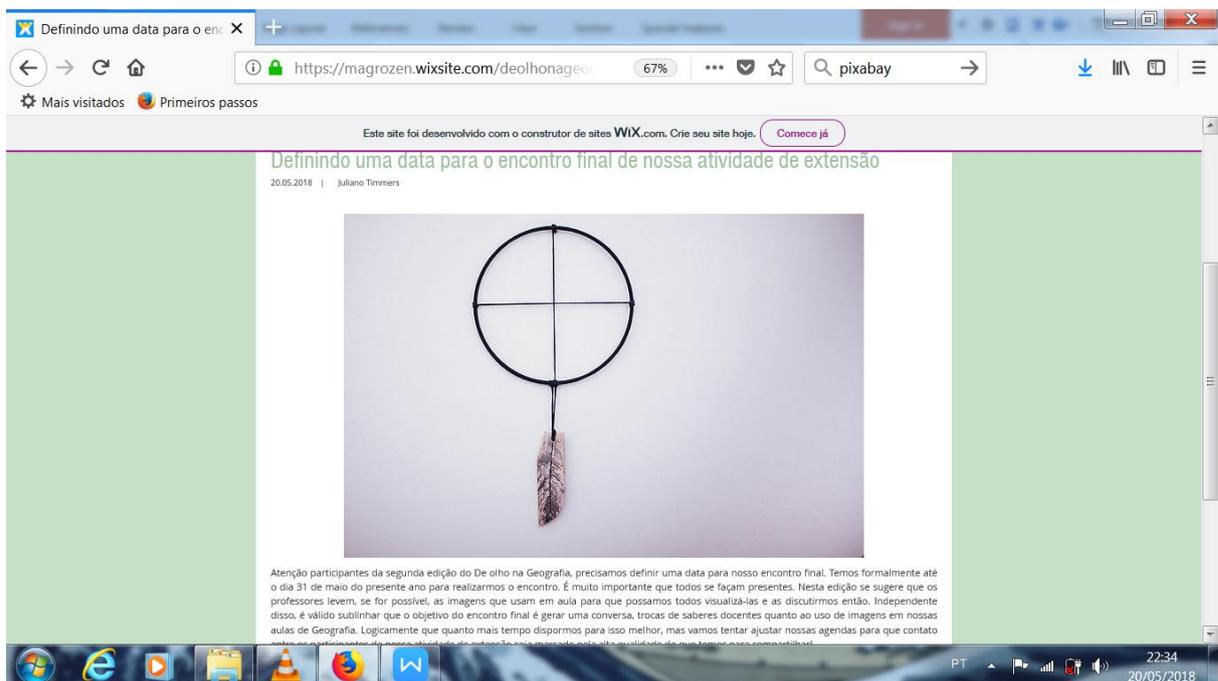
abertura muito pronunciada por parte dos professores em termos de “darem” seu tempo para a atividade, fui ao blog para formalizar o anúncio do encontro final. Ali estipulei uma data limite, como de fato encontrava-se no sistema da PROEXT, no resumo da segunda edição da atividade. (imagem 19). Eu poderia atrasar-me em relação as datas definidas no sistema, me justificando inclusive em razão da indisponibilidade alegada pelos professores, porém fiquei um pouco decepcionado, afinal eu tinha expectativas com aquilo que interpretei como resistência dos professores para encontrarem-se e permitirem-se trocar ideias. Minha principal motivação com nossa conversa era realçar as aulas, bem como as relações com os educandos, essa era a minha intencionalidade quanto ao encontro final. Essa pouca disponibilidade que os professores apresentaram para encaminhar uma atividade de formação, possivelmente tenha se dado em função do retorno prático de tal empreendimento ser pouco representativo para esses professores, isto é, a possibilidade de conhecer outras realidades do ensino de Geografia e com isso realçar suas práticas de sala de aula. Isso nos remete novamente ao campo das especulações sobre as causas dessa situação. Não é pouco provável, em um primeiro momento, que os professores não esperem muito em termos de saberes docentes novos vindos de seus pares. Além disso, o que reforça a ideia anterior, sua mantenedora, a Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo e as escolas a ela submetidas, pouco estimulam a troca de informações entre professores da mesma área quanto as possibilidades de ensinar, o que os potencializa a não se enxergarem como profissionais mais capazes. Além disso, o certificado de vinte horas obtido com a participação na oficina não possui muita efetividade em termos de progressão de carreira, o que nos leva a reforçar a ideia de que a mantenedora não incentiva o desenvolvimento profissional dos docentes.

Fora um fato também, muito preponderante para o desajuste de agendas, uma espécie de “névoa” determinada pelos acontecimentos políticos do país, no caso definidos por uma greve de caminhoneiros que influenciou no calendário letivo da rede municipal de educação de São Leopoldo e que atrapalhou toda a já dificultada agenda que tentávamos construir juntos. Por “névoa” me refiro a objetiva dificuldade para encaminhar uma agenda comum para se definir o encontro final. Como a atividade não possuía datas fixas pré-definidas nas quais os professores tinham de comparecer, e sim se definiria esse encontro final com o acordo entre os professores

quanto a uma data comum, essa facilidade se configurou em uma enorme dificuldade para mim que ministrava a atividade.

É árdua a vida do professor brasileiro, sobretudo aqueles do ensino básico. Confesso que nessa ocasião, diante de tantas desventuras, senti-me como uma figura muito presente no imaginário popular, no caso, Raimundo Nonato, também conhecido como o professor Raimundo, personagem de Chico Anysio, que configura um grande estereótipo do professor de escola. Trata-se de um tipo bastante fustigado por sua condição de professor que ganha pouco, tem alunos atrapalhados e que transformam sua rotina em um difícil, considerando seus propósitos educativos, ainda que um tanto quanto gracioso, circo.

Imagem 21: Postagem com a chamada para o encontro final da segunda edição da atividade de extensão.



Fonte: Captura de tela de Juliano Timmers.

Os professores que participaram dessa edição, vale destacar, não possuem nenhum deles uma carga horária de 60 horas, ainda que um deles - que destoa dos demais membros do grupo -, apresentasse a época uma carga horária de cerca de

50 horas semanais. É importante destacar também que o município de São Leopoldo (RS), paga cerca de dois salários mínimos⁵ nacionais - o qual até a elaboração desse texto apresentava o valor de R\$ 998,00 -, para professores concursados em regime estatutário por uma carga horária de 20 horas semanais, mais precisamente R\$ 2009,39 iniciais para que ingressa com a licenciatura no nível A sem outros títulos (tabela 1).

Tabela 1: Tabela de salário pagos ao magistério municipal de São Leopoldo.

TABELA DE VENCIMENTOS MAGISTÉRIO PM SÃO LEOPOLDO LEI 6573/2008								
VIGÊNCIA janeiro 2018 5,% LEI 8614 DE 29 DE junho 2016								
5 MAGIST. LIC. CURTA- 20 H	A	B	C	D	E	F	G	H
PADRÃO								
2 LIC. CURTA BÁSICO	1807,11	1.861,31	1.917,18	1.974,68	2.033,92	2.094,95	2.157,76	2.222,51
3- LIC. CURTA PLENA 20%	2168,54	2.233,60	2.300,63	2.369,66	2.440,75	2.513,98	2.589,40	2.667,08
4 LIC. CURTA ESPECIALIZAÇÃO 10%	2385,41	2.456,98	2.530,69	2.606,62	2.684,81	2.765,36	2.848,33	2.933,78
5 LIC. CURTA MESTRADO 10%	2623,96	2.702,69	2.783,77	2.867,28	2.953,30	3.041,92	3.133,17	3.227,19
	I	J	K	L	M	N		
	2.289,18	2.357,85	2.428,60	2.501,44	2.576,49	2.653,78		
	2.747,11	2.829,54	2.914,60	3.001,86	3.091,92	3.184,68		
	3.021,81	3.112,47	3.205,84	3.302,03	3.401,09	3.503,12		
	3.324,00	3.423,73	3.526,45	3.632,25	3.741,21	3.853,45		

Fonte: captura de tela do sítio da Prefeitura Municipal de São Leopoldo/2018.

Anteriormente emitira-se uma avaliação acerca da condição econômica dos professores do ensino básico no país, definindo-os não como parte da elite do país naquilo que se refere a renda. De acordo com dados recentes de Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios realizada pelo IBGE (ALMEIDA, 2018), a renda média dos brasileiros com curso superior completo é de R\$ 5110,00, de modo que o professor com carga horária semanal de 20 horas do município de São Leopoldo, o qual duplica seu número de horas, não alcança esse valor. Isso se considerarmos os vencimentos para os níveis iniciais sem as gratificações para títulos de pós-graduação dos quais, vale ainda dizer, são mal remunerados, o que configura desestímulo financeiro ao professor no sentido de qualificar-se.

5 Considerando a cotação do início de outubro de 2018 (1U\$=R\$3,9) o salário mensal alcança em São Leopoldo 489 dólares ao mês, ou 5.870 dólares ao ano, valor bastante inferior ao pior salário pago para o professor primário em início de carreira nos países da OCDE, o qual nos remete a Eslováquia que paga de cerca de U\$ 10.000/ano (GARFIELD & GAL, 2018).

De qualquer forma, algo notório e que de certa forma também prejudicou a definição das agendas é o fato de que dos quatro professores participantes apenas um - e eu, o ministrante -, residia em São Leopoldo. Os demais residiam em outros municípios da Região Metropolitana de Porto Alegre (RMPA).

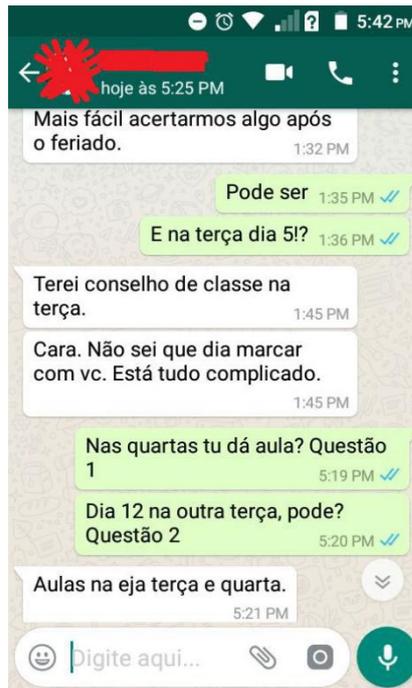
Logo as condições de vida mais objetivas como ganhos salariais e gasto de tempo para deslocar-se para o trabalho, têm um papel importante no sentido de influenciar nas decisões que os professores precisam tomar diariamente para realizarem a manutenção de suas rotinas. Eles, assim como todos os brasileiros, vivem submetidos a mudanças ocasionais, porém tais professores se organizaram para se estabelecerem de modo mais equilibrado no competitivo mercado de trabalho do século XXI. Um dos professores possui uma carreira paralela ao magistério, trabalhando de forma autônoma no segmento de projetos para a arquitetura, de modo que as demandas desse trabalho também tiveram influência na dificuldade de definir nossas agendas. Somou-se a esse tipo de dificuldade os conselhos de classe em diferentes dias o que inevitavelmente fez estourar o prazo de encerramento da atividade de extensão conforme as datas estipuladas no sistema da PROEXT - UFRGS. Devido ao problema citado da crise dos caminhoneiros e da conseqüente falta de combustíveis, tivemos de repensar as datas, o que projetou o encontro para muito além do final previsto (imagem 20).

Havíamos conseguido encaminhar o encontro para uma terça-feira, dia cinco de maio, não na sede do sindicato dos professores municipais de São Leopoldo (CEPROL - São Leopoldo), conforme idealizado no projeto, mas em um café próximo a estação São Leopoldo do Trensurb. Nas terças havia “uma janela” na agenda de um professor que trabalhava no noturno para encontrar os demais participantes da atividade. Como ficamos sem aulas na semana final do mês de maio, os conselhos de classe que ele teria no final desse mês, foram jogadas para o dia cinco de junho, sacrificando mais uma vez a definição da data.

O encontro no dia doze de junho colocava para muito adiante a data do encontro final, considerando os prazos definidos no sistema da PROEXT-UFRGS. Pensávamos em fazer via skype. Conversei com o Nestor. Ele como coordenador disse que não havendo outra solução, o encontro teria de ser realizado por essa via eletrônica mesma. Parti para o contato com os professores e encontramos um

domingo, dia três de junho, no fim da tarde todos concordaram em se conectar para que fizéssemos o encontro final.

Imagem 22: Print de conversa evidencia a dificuldade de estabelecer uma data em que os professores participarem do encontro final da atividade.



Fonte: Captura de tela de aparelho celular de Juliano Timmers.

Recebi uma mensagem no domingo antes do horário estipulado para o encontro, aí uma professora me adiantara sentir um mal estar, de modo que não poderia participar do contato proposto. No horário do encontro, busquei via whatsapp os contatos dos professores no sistema do Skype. Obtive comunicação com dois professores, mas não o de um dos participantes, que mais tarde disse ter tentado contatar-me com um nome de usuário que disponibilizei, porém sem obter sucesso. Realizei o encontro final com dois professores. Mesmo com a metade dos professores participantes, o encontro foi produtivo.

Como eu tinha problemas no áudio, não consegui ouvir os professores, embora eles conseguissem ouvir minha fala. Eu li e escrevi para eles e eles me escreveram. Fiz o mesmo trabalho do encontro da primeira edição, basicamente descrever o

trabalho de um professor para os demais. Descrevi inclusive as metodologias dos professores que não estavam presentes, indicando um aplicativo, Solar Walk lite para celular, disponível para baixar gratuitamente na Google Store. Procurei nessa edição falar um pouco mais sobre meu trabalho para os colegas, primeiramente destaquei que o uso que faço das imagens em sala de aula é o mesmo que eles fazem, isto é, a geografia das imagens é discutida para remeter a generalizações sobre aspectos do espaço geográfico. Compartilhei com os professores um material sobre Geografia Urbana que eu elaborara sobre um mapa de bairros de São Leopoldo, possibilitando que os educandos pudessem refletir a partir dele os valores de aluguel e compreender melhor como a desigualdade de centralidades dos equipamentos urbanos influem nos preços do solo na cidade.

Compartilhei também minha impressão dos trabalhos de cada um dos professores com quem conversara então. Destaquei o trabalho de um professor que junto a uma turma realizaria uma saída de campo para a cidade de Triunfo (RS). Esse professor é formado em História, destaquei que em função disso ele soube preparar bem sua turma para que vissem na Geografia da cidade visitada aspectos do escravismo que por vezes nos escapam a paisagem urbana. Mencionei também a aula que observei de outro professor com quem conversávamos. Destaquei que o uso de imagens envolveu a turma e tornou muito atraentes os assuntos quanto aspectos da atmosfera. O professor soube organizar muito bem o tempo e selecionar os objetos visuais nessa aula observada. Coloquei para ambos que as imagens nos contextos de ensino construídos por eles tinham uma centralidade fundamental para gerar aprendizagens a partir do modo como foram encaminhadas. Sem elas os mesmos conteúdos provavelmente teriam exigido uma abstração muito maior dos educandos, o que implica em afirmar que teriam que apresentar um interesse que raramente têm pelas aulas do tipo quadro e giz.

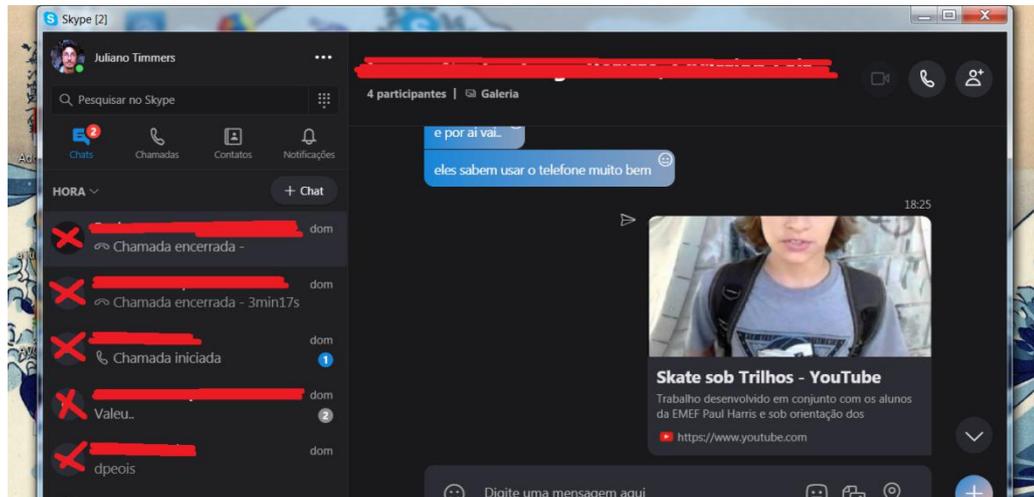
O professor de quem assisti a aula, respondeu que apesar eu elogiar a sua aula, ele insistiu em afirmar que se tratava de uma aula expositiva. Respondi que ainda assim, não se tratava de uma aula convencional nos moldes das aulas bancárias criticadas por Paulo Freire, pois no contexto de ensino do professor, esse encaminhava deixas em sua fala, as quais eram prontamente preenchidas pelos educandos que se encontravam envolvidos pela narrativa do professor, eles estavam muito atentos e interessados a aula e essa, afirmei. Não é essa a

característica geral das aulas expositivas do ensino básico, reforcei.

Perguntei aos professores se eles gostariam de comentar o texto de apoio. A conversa dirigiu-se aí para a questão da autoria e do emprego de tecnologias. Ficou implícito de que todos nós ali poderíamos ampliar a autoria dos educandos em nossas aulas e que isso representa um caminho para que tais aulas sejam realçadas em termos de qualidade. Falamos entusiasmadamente sobre produção de vídeos com os educandos, mas se percebia uma certa lástima ao mesmo tempo, por sabermos serem essas práticas ainda um tanto quanto restritas em relação ao conjunto de nossas aulas. Eu cheguei a compartilhar com os colegas um documentário de curta metragem feito com os educandos sobre uma pista de skate em uma área pública próxima da escola (imagem 21). Tal documentário fora realizado no contexto de recuperação de uma greve em janeiro de 2016 quando eu e um professor de artes que também aderira a greve, tivemos a iniciativa de recuperar os dias letivos com esse projeto. Assim resolvemos ocupar os dois meses de aulas com a produção desse vídeo. Foi uma experiência muito marcante, trabalhei os conteúdos de um modo muito diferente, baseando todo o tempo de aula disponível no trabalho de vídeo em que eu, meu colega e os educandos fomos autores que aprenderam Geografia a partir dessa produção. Penso que não houve novamente um contexto em que tal receptividade dos educandos fosse repetida como ocorrera a partir de tal proposta de ensino. É válido ressaltar que se não houvesse a produção do curta, dificilmente os educandos viriam a aula, pois os conceitos encontravam-se já fechados no período de recuperação da greve.

Os professores chamaram a atenção para o fato dos educandos dominarem muitas vezes o uso de editores de vídeo nos dispositivos móveis que possuem. Destacamos que apesar desse ponto positivo, tal domínio não é generalizado, o que pode complicar o encaminhamento desse tipo de trabalho em turmas de trinta pessoas. Além disso, se frisou novamente o problema de infraestrutura das escolas para encaminhar trabalhos que envolvam a produção de vídeos e afins. Destaquei que uma professora que não estava presente usava vídeos com apresentações de educandos em suas aulas - uma ideia muito simples e criativa -, de modo que eles não apresentavam seus trabalhos “ao vivo” podendo valer-se ainda de recursos de edição para produzir suas apresentações gravadas.

Imagem 23: Conversa do encontro final via Skype.



Fonte: captura de tela de conversa via Skype de Juliano Timmers.

Ficamos cerca de uma hora conversando em trocas bastante produtivas. Solicitei que os professores produzissem um relatório por escrito, sintetizando suas impressões da atividade, podendo entregar-me esse material posteriormente. A mesma solicitação fiz aos professores que não puderam estar conosco. Recebi um relatório no mesmo dia em que realizamos o encontro via Skype e outro do professor que aí esteve conosco no dia seguinte. Ambos os relatórios foram bastante fiéis ao que discutimos e ao que pude ter acesso de suas práticas de ensino. Destacou-se aí a colocação de um dos professores que afirmara que para alguns conteúdos geográficos como as formas do relevo, é imprescindível o uso de imagens, por exemplo. Ambos os professores enaltecem o emprego de recursos tecnológicos como o celular para promover a autoria dos educandos, como na produção de vídeos. Um dos professores me agradeceu e valorizou em seu relatório o aspecto da camaradagem que se instaurara em nossos contatos. Penso que essa marca de fato existiu e se dera, pois se conjugava aos objetivos da atividade quanto a troca de experiências de ensino. Se pressupunha que os professores ao se envolverem em uma atividade de formação como a nossa, buscavam melhorar suas aulas. Buscavam igualmente interagir mais e melhor com seus educandos junto aos seus projetos de estudo. Por outro lado sua disposição para desenvolverem-se em termos docentes esbarra em uma carga horária excessiva, ou em uma grande distância do local de trabalho, ou em estresse ou em todos esses fatores somados.

Me comprometi de encerrar a atividade no sistema PROEXT-UFRGS no dia 7

de junho, sinalizei isso com antecedência para os professores que não tinham participado do encontro final. Recebi seus relatórios as vésperas do encerramento. Um dos relatórios descrevia que houve uma grande mudança na situação do magistério de cerca de uns 20 anos para cá, pois não havia a disponibilidade de tecnologia que há hoje tanto a disposição dos professores como dos educandos. A colega que redigiu esse relatório manifestou um ponto importante que nem todos os professores acompanharam, isto é, a passagem do “quadro e giz” para outras formas de ensinar. Poucos, como ela, têm humildade para reconhecer que suas aulas tiveram menos atrativos com a passagem do tempo em questão. Menos professores ainda, como fora o caso dela também, tiveram a coragem e a iniciativa de se reinventarem e realçarem suas aulas para criar metodologias mais atrativas e mais condizentes com a situação dos educandos de hoje. Ela ponderou que incrementa suas aulas com diversos instrumentos, desde um canal do YouTube até grupos no whats com suas turmas, apesar de saber que existem alguns educandos sem acesso a dispositivos móveis ou a internet, além de existirem também educandos sem interesse algum nas propostas escolares, sobretudo em função de contingências familiares negativas que os desmobilizam em sentido amplo.

O último relatório que recebi de uma professora buscou ponderar um aspecto do texto de apoio que continha a entrevista com o professor Wenceslao Oliveira Jr., destacando as relações “entre arte e a vida real” como um meio para se ensinar Geografia. Um dos pontos que a mim foi especialmente notável no relatório dessa professora é quando ela frisou que busca fazer com que as análises geográficas que propõe em aula sejam ampliadas para o fora da escola, sendo essa maneira de perceber o mundo vivido cotidianamente, o que possui uma grande consonância com o que aqui chamamos de Geografia Sensível. Ela descreveu uma situação recente em que um educando lhe enviou fotos de viagem onde afirmara ter percebido aspectos naturais ensinados por ela na paisagem da reserva do Taim quando ele passava a beira da estrada - ele percebeu ainda aspectos sociais com caminhões parados em função da greve dos caminhoneiros. Esse tipo de retorno entusiasmou a professora em razão do educando experimentar o olhar geográfico incentivado por ela.

A professora fez menção ao texto de apoio, pois ela utiliza filmes diversos em suas aulas de Geografia, colocando que “em muitos filmes eu trabalho com os

alunos, é possível fazer referência e correlação a situações reais, fatos históricos, fenômenos da natureza e até mesmo fictícias”. Tal professora demonstrara ter muito carisma com os educandos e trabalha em uma escola com boa infraestrutura. As famílias dos estudantes de um modo geral possuem maior renda - a escola situa-se em uma área valorizada da cidade. Ela mesma me relatara que em muitas famílias os pais têm nível superior e que eles poderiam pagar mensalidades em escolas particulares. Esse contexto familiar de maior renda e de maior capital cultural pode ser um fator que favorece a professora a aprofundar-se no uso de filmes, por exemplo. A receptividade por parte dos educandos quanto ao cinema no contexto escolar se define como um tema intrincado, o qual não possui uma fórmula dada, uma vez que cada espacialidade revela situações e arranjos de interesses singulares. De qualquer forma me vi nessa abordagem da professora, pois ela já percebe que a Geografia dos filmes é uma geografia entre muitas, uma vez que percebe que as “situações fictícias” se prestam como objeto de análise espacial, por serem produções humanas como quaisquer outras, elas tem uma produção importante de ser ponderada, sendo tão artificial como a imagem de satélite que usamos em aula. Embora as imagens de um filme e as obtidas por agências aeroespaciais se diferenciem e muito em aspectos diversos como finalidades, contexto de uso e de receptividade, ambas possuem um contexto de produção que pode ser explorado pelo ensino escolar. A Geografia escolar, portanto, pode servir para expor e explorar a espacialidade da produção de ambas imagens, bem como de toda a Geografia que apreendemos visualmente ou mesmo pelo olfato, pela audição, pelo tato, pela imaginação.

Finalizada a atividade, por não termos todos os professores reunidos no encontro final realizado por meio do Skype, sintetizei os conteúdos dos relatórios em uma postagem no blog da atividade “De olho na Geografia”. Alguns professores me relataram terem ficados emocionados com o resultado do arranjo dos relatos apresentados no blog onde escrevi:

Finalizamos a segunda edição de nossa atividade “De olho na Geografia”! Quero agradecer a cada um dos professores que colaboraram com o compartilhamento de conhecimentos docentes quanto ao uso de imagens nas aulas de Geografia nessa atividade da qual eu como professor também tive a oportunidade de participar e aprender. Tivemos alguns contratemplos quanto ao encontro final uma vez que problemas que escaparam a nossa influência, acabaram atrapalhando a definição de uma agenda comum. Por essa razão o encontro final foi realizado de forma virtual.

Gostaria de dar um retorno quanto aquilo que os professores apresentaram no relatório final no qual se destacou a importância fundamental quanto ao uso de imagens nas aulas de Geografia. Um professor relatara que nos estudos das formas do relevo, por exemplo, aulas sem algum tipo de uso de imagens são impensáveis. Ele, assim como outros professores, salientou que a autoria dos educandos, fazendo uso de celulares para o registro de fotos e vídeos com fins educativos, mostrou-se como um indicador para ser desenvolvido em nossas aulas. Outro colega, formado em História, relatou que nossa formação fora muito significativa para ele, pois pudera aí aprender com professores experientes que expuseram de forma descontraída e direta seus saberes docentes quanto ao ensino do espaço geográfico. Outra professora destacara que o desenvolvimento tecnológico observado e difundido na sociedade atual deve se fazer presente na escola, o que tem levado ela a se aprimorar no uso de suportes tecnológicos imagéticos para o ensino, realçando suas aulas e sua relação com os educandos a partir dessas transformações.

E por fim, houvera um relato que penso ser bem simbólico quanto a nossa proposta. Uma professora expusera que nossas conversas e o texto de apoio serviram como um parâmetro para ela pensar sua práxis. Ela relatara que um de seus educandos fizera uma descrição da paisagem gaúcha em uma viagem recente, destacando aspectos naturais e humanos - caminhões parados ainda como reflexo da greve. A descrição feita pelo adolescente e os pontos que delineamos na atividade, levaram a professora a ponderar que está tendo sucesso em ensinar a Geografia conforme um dia ela aspirara, a saber, ensiná-la de modo em que nossos educandos “pensem a Geografia não somente na sala de aula ou quando estiverem fazendo um trabalho, mas principalmente quando estiverem longe dessas situações”. Ouso dizer que todos estamos aspirando e conseguindo, cada um a seu modo, produzir um ensino assim, mais entronizado com a vida, um ensino enfim voltado para uma Geografia mais sensível à diversidade de paisagens e olhares geográficos. Oxalá possamos nos reencontrar mais vezes e em melhores condições! Muito obrigado pelas aprendizagens proporcionadas! (TIMMERS, 2018, postagem no blog “De olho na Geografia”).

Embasado nos relatos procurei evidenciar justamente os pontos que reunidos criam uma imagem positiva a partir da atividade com os professores. Sobre tal imagem é possível ler primeiramente que temos o que trocar em termos de experiências voltadas à aprendizagem e que apesar do desgaste impresso pelas, más, condições estruturais da educação pública, cada professor em seu espaço de trabalho oportuniza momentos pedagógicos qualificados e, portanto, tais momentos precisam ser reconhecidos e desenvolvidos pelos educadores que se encontram com o objetivo nobre de compartilhar seus saberes docentes.

PARTE III - DELINEANDO AS POSSIBILIDADES ENTRE O IDEALIZADO E O VIVIDO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Nesta terceira e última parte busca-se pensar a atividade de extensão a partir das considerações apresentadas na primeira parte, isto é, considerando as metodologias de ensino que objetivam envolver o educado e torná-lo, preferencialmente a partir dos seus saberes, um agente ativo dentro do processo educativo. Para isso é fundamental que seus sentidos e reflexões sejam mobilizados por propostas de ensino instigantes e interativas. O ponto central em nossa atividade com os professores de fato não se deu estritamente sobre o instrumento de ensino, fosse ele imagem, música, tabela, mas sim no modo como o educador obtinha desses instrumentos, sentidos didáticos, performando processos afins com aquilo que chamamos de Geografia Sensível. De qualquer forma na atividade com os professores demos ênfase a dimensão visual, a qual possui um campo exploratório amplo, sobretudo na Geografia, e apresenta também um papel destacado na produção espacial do mundo de hoje. Um dos aspectos que colocamos em evidência aí se refere aos estudos que expressam as imagens como meios para questionarmos nossas concepções de espaço. Trata-se enfim de uma análise sobre nossa relação com imagens que considera o modo como percebemos nelas elementos espaciais objetivos ou que se associam ao imaginário do observador. Há áreas de estudo se desenvolvendo sob o rótulo de Geografia Visual (MUKHERJEE, 2015; SCHLOTTANN & MIGGELBRINK, 2009), além de importantes trabalhos em âmbito nacional que relacionam imagens e ensino de Geografia, onde destacamos OLIVEIRA Jr. (2009, 2013, 2016 e 2017).

Considerando a primeira parte do estudo, se pode então questionar: e afinal, a denominada Geografia Sensível tornou-se melhor definida a luz das duas edições das atividades com os professores? Ou ainda, ensinamos e aprendemos o mundo a partir de imagens questionando o que vemos? A hipótese é de que sim, as imagens e sua produção - a qual se confunde muito com o processo de produção espacial - têm influenciado o ensino de Geografia na medida em que o espaço, inclusive o escolar, se altera tanto pelo modo de ser percebido como em decorrência sua própria transformação física. A questão que para nós se destaca e que tentaremos

responder da melhor maneira possível a partir dessa parte final é como tem se dado a relação dos professores com o ensino de Geografia e o uso de meios que permitam aos educandos refletir o espaço produzido, bem como o espaço vivido.

Não queremos dizer a partir dessa pequena amostra relativa ao universo de alguns professores de Geografia, o que é correto ou não para o conjunto dos professores dessa disciplina no âmbito da escola. Por outro lado o conhecimento que esses professores geram sobre o ensinar em seus locais de trabalho, o qual pôde ser um pouco revelado e refletido a partir da atividade de formação, pode representar um parâmetro para a nossa docência, digo, para a minha docência e de quem quiser buscar nesse estudo um retrato do docenciar Geografia para refletir seu espaço de ensino, seu espaço de vivência.

3.1. O que se idealizou obter com a construção das atividades com os professores

No contexto das duas edições da atividade com os professores foi possível refletir o alcance que ela pôde ter junto aos professores envolvidos em termos de aprendizagens. Como identificar essas aprendizagens, como verificá-las? Um balanço sobre aprendizagens pode se dar a partir da análise sobre a qualidade do contato que se estabeleceu com os professores no âmbito das atividades propostas.

A estrutura das duas edições da atividade de extensão foi a mesma, exceto por na segunda edição modificarmos o texto de apoio, uma vez que tínhamos professores da primeira edição participando, não seria conveniente repetir o primeiro texto de apoio. Essa estrutura se definia por (a) a inscrição e seleção, (b) encontro inicial, conversa sobre o uso de imagens com cada professor participante, (c) leitura do texto de apoio e (d) encontro final em que o grupo discute o uso de imagens em suas aulas e se realiza o relatório final, totalizando 20 horas de atividade. Pensemos em termos do que se pode aprender quanto a docência em cada etapa da atividade,

bem como as discussões propostas podem se configurar como disparadores para que os professores passem a refletir e realçar mais sua práxis em sala de aula.

A inscrição/seleção de professores em uma atividade como a que propomos demarca em si um elemento que discrimina os professores que “aceitam” participar dos que não aceitam, dos que se inscrevem, dos que não se inscrevem. Para além do óbvio, está a motivação de quem aderiu a atividade e nela há um querer, um querer que no contexto educativo aqui ensejado, se coloca como mais ou menos prenhe de curiosidade epistemológica sobre o próprio ensinar e por saber se o outro tem métodos de ensino que possam encantar aos meus educandos e a mim. As origens dessa curiosidade, desse querer são subjetivos, podem variar de pessoa a pessoa, porém avaliando pela minha própria experiência, percebo que curiosidade docente se reflete na curiosidade discente. Logicamente que ser curioso apenas não basta, é necessário ligá-la ao aprimoramento constante das metodologias de ensino, ao diálogo com os educandos, o que invariavelmente implica em dirigir tal curiosidade para conhecê-los. É válido destacar que parte da motivação para envolver-se e deixar-se envolver em uma atividade como essa se marca por uma necessidade de reconhecimento que é bastante importante, central eu diria, no contexto do ensinar.

Se, como diz Freire (1996), não há docência sem discência, e aí a questão do reconhecimento é fundamental no sentido do professor reconhecer o saber do educando como elemento base do processo educativo -, quando professores se buscam e efetivamente encontram-se para aprender uns com os outros sobre melhores formas de ensinar, está aí implícita igualmente a predisposição de reconhecer o que sabe o outro - sobre ensino de Geografia - assim como a predisposição e aí também a autoafirmação para me dizer sabedor de conhecimentos para ensinar. Essa dialética entre o ver e o mostrar - o que é sabido sobre ensinar Geografia -, pensamos que é mais do que um incentivo para se incrementar saberes discentes específicos, mas fundamentalmente uma característica do bom professor, isto é, aquele que é curioso para refletir-se, que difunde essa curiosidade.

Quanto ao encontro inicial, podemos compreender que esse possibilita efetivamente um contato e encaminha as primeiras trocas, além de situar

expectativas quanto ao que será a atividade de extensão. Em uma proposta como a que estabelecemos, isto é, de dinâmicas em que os encontros determinavam trocas de informações entre os participantes, a ideia da reciprocidade é bastante evidente, na medida em que nesse tipo de ambiência a intensidade das trocas se define naquilo que cada uma das partes oferece para ser intercambiado na relação. A troca de saberes docentes quanto ao uso de imagens nas aulas de Geografia pode ser mais ou menos intensa, isso depende de quem compõe o grupo, de certa forma o primeiro contato já dá uma amostra do quanto o professor quer trocar/aprender na atividade, na medida em que uns abriram suas aulas para o ministrante e outros não, considerando que a observação das aulas era um elemento voluntário nessa etapa. O princípio interativo que apontamos como um dos constituintes da Geografia Sensível para gerar aprendizagens mais significativas para os envolvidos, opera aqui da mesma forma que nas aulas com os educandos, pois esse princípio depende da mobilização dos saberes dos envolvidos para dinamizar a interatividade e gerar aprendizagens que tenham sentido para as pessoas que participam do processo.

Os aspectos relativos a promoção do uso de tecnologias na sala de aula foi o mais enfatizado em minha conversa com os professores. É um fato que os educadores reconhecem nesse tipo de suportes um modo de refletir as produções espaciais contemporâneas, de modo a tornar suas aulas mais entronizadas com aquilo que os educandos vivenciam fora da escola. Para realizar esse intento, carecemos de mais infraestrutura tecnológica na escola certamente, sobretudo em função do argumento citado no contexto do ensino da Geografia. É preciso destacar, entretanto, que os recursos técnicos mais sofisticados viabilizem um ensino comprometido com objetivos educacionais claros que tangenciem valores humanos como o convívio entre os diferentes, o respeito e o cuidado com o outro, bem como com os demais seres vivos e o ambiente, promovendo aprendizagens ligadas ao conhecimento pertinente como nos esclarece Morin (2000).

De qualquer forma, dois professores sinalizaram que gostariam de continuar conversando sobre docência em Geografia independente de formalidades como atividades de extensão. Até o final da redação dessa tese busquei contato via whatsapp com os professores participantes da última edição da atividade, objetivando saber se eles haviam conseguido pensar mais no uso de imagens em

suas aulas e se eles haviam tentado novas experiências quanto a esse uso. Dos quatro professores contatados, um me relatara não ter realizado nada novo, mas que tinha interesse em manter um canal de diálogo aberto sobre o ensino de Geografia com foco no uso de imagens. Já outra professora me demonstrara que a atividade potencializara ainda mais sua disposição para reinventar-se, de modo que ela me passara um vídeo elaborado pelos educandos em que eles montam uma espécie de *talk show* na biblioteca da escola e explicam as dinâmicas do aquecimento global. Ela me relatara que a edição, bem como atuação bem desenvolvida no vídeo fora toda elaborada pelos educandos. Elogiei-a muito pela iniciativa e disse que o trabalho dela muito significativamente enaltecia os propósitos da atividade com os professores. Outro educador, também para minha imensa satisfação, fora aprovado em um curso de mestrado em um programa público federal para professores de escola. Tomei a liberdade de dizer-lhe que me via como modesto colaborador dessa conquista, ao que ele agradeceu e me pediu que mantivéssemos o canal de diálogo para auxiliá-lo em seus estudos. Eu lhe respondi afirmativamente e lhe indiquei alguns textos para leitura. Ele me relatara que ao longo do ano implementou uma saída de campo com suas turmas. Foram ao Polo Petroquímico de Triunfo buscando desenvolver com os educandos o conceito de paisagem e seus elementos. Ele disse que as fotos e vídeos obtidos na saída foram subaproveitados, uma vez que os educandos tinham pouco interesse de construir com esses registros um material organizado para uma mostra escolar - ele trabalha com um grupo de educandos repetentes, geralmente pouco motivados para realizar qualquer tipo de tarefa escolar. De qualquer forma me relatara também que a saída de campo os envolveu, ao que eu lhe respondi que já fora uma grande experiência educativa considerando o perfil do grupo. Apenas um dos professores não pode me responder a questão apresentada.

A leitura do texto de apoio se configura como um caso muito particular em termos de potencial de aprendizagem no contexto da atividade proposta. Esta etapa representa uma espécie de reflexo da relação entre teorização sobre a aprendizagem, aí incluída a da Geografia, e as práxis quanto ao ensino da disciplina. Os professores têm acesso às teorizações que são elaboradas sobre o seu ofício? Alguns sim, porém quais teorizações: teorizações pautadas e voltadas para prática - como oficinas quanto ao uso de novos recursos técnicos -, ou abordagens mais

teóricas sobre os limites das práticas encaminhadas, o que implica no aprofundamento das questões sobre suas práticas? Pensa-se que a incorporação do texto, o seu dizer a partir dele, bem como o silêncio quanto aquilo que ele anuncia, revela opções dos professores por uns saberes em detrimento de outros. Disso se constituem as autonomias da escola e da universidade. Há todo um campo de estudos sobre o desenvolvimento e a história das disciplinas escolares e com elas da estrutura da própria escola (CHERVEL, 1991). No contexto dessa pesquisa é importante notarmos que os professores são agentes que mobilizam os saberes das disciplinas escolares e na interação com os educandos obtêm informações novas capazes de realçar tais saberes, o que equivale a dizer que a escola se apropria ao editar, filtrar saberes que emanam das universidades e do poder público que a escola aportam por meio de normas, documentos e livros. O fato é que a leitura do texto pode nos indicar que os professores após concluírem seus cursos de licenciatura essencialmente tem de aprender com a própria prática, sendo essa sua principal fonte de aprendizagem docente. É possível que os professores evidenciem uma preocupação maior em capacitar-se para participar de oficinas e curso ligados ao uso de instrumentos que podem realçar suas aulas quando já se encontram em sala de aula lecionando. Talvez seja mais pontual o interesse por participarem de formações que os levem a questionar sua relação com os educandos, com o espaço geográfico e com os próprios instrumentos da Geografia como os mapas, por exemplo.

Quanto ao encontro final, ele representa um ápice da atividade. É o momento de maior intensidade para todos os envolvidos pois é a única etapa em que todos os participantes estão juntos. É um momento, análogo a sala de aula, a qual é também um espaço de encontro, em que as contradições são afloradas e, por vezes, precisam ser moduladas. Esta marca descreve um tipo de aprendizagem notória e muito cara no contexto do espaço em que vivemos definido por grandes aglomerados em que as relações se virtualizam por meios tecnológicos o que em diversos momentos ocasiona estranhamente o isolamento dos indivíduos.

Buscou-se nessa seção ponderar o que esperávamos obter com o desenvolvimento das etapas da atividade de extensão. Nesse sentido foi o encontro final que se evidenciou como o ponto em que tínhamos maior expectativa com relação aos propósitos da atividade uma vez que daí esperávamos obter contatos

dos participantes entre si e com o ministrante, de modo que então seriam difundidos diversas informações úteis para o grupo de educadores. Na seção seguinte pretendemos fazer um balanço sobre o contexto prático e efetivamente analisar enquanto eventos as duas edições da atividade “De olho na Geografia” realizada com professores da rede municipal de São Leopoldo nos anos de 2017 e 2018.

3.2. Refletindo sobre as duas edições da atividade com os professores: o que de fato obtemos delas

Tivemos dois momentos da atividade "De olho na Geografia: a troca de saberes quanto ao uso de imagens nas aulas de Geografia do ensino fundamental". Houveram paralelos e diferenças nessas duas edições que objetiva-se aqui serem delineados e refletidos. Quanto a paralelos destacaremos aspectos de semelhança que talvez possam evidenciar a condições gerais que afetam os professores, suas concepções de mundo e de ensino que se evidenciariam independentemente do quando e do onde realizamos a atividade. No que se refere as diferenças, pensamos que seriam justamente os condicionantes pontuais como a época do ano em que se realizou a atividade, a conjuntura sociopolítica do país, os aspectos da estrutura profissional em que se encontram os professores participantes os elementos que delineiam tais diferenças. É lógico que a ponderação sobre paralelos e diferenças passam pelo filtro do que interpreta o ministrante da atividade, ainda que tais interpretações sejam passíveis de constatação.

No tocante aos paralelos é possível destacar que as duas edições da atividade em um sentido geral foram bastante similares, mesmo se considerarmos as condicionantes temporais distintas sob as quais as duas se realizaram - a primeira no fim de um ano letivo e a outra no início do ano letivo seguinte. Essa similaridade se define por diversos aspectos tais como a mobilização dos professores para participarem da atividade, sobre as suas reservas e sobre como discutem e veem-se no processo de ensinar Geografia, especialmente no que se refere ao uso de imagens.

Sobre a mobilização dos professores para participar da atividade de extensão,

partimos do entendimento que os professores que entraram em contato conosco dedicaram-se aos procedimentos propostos dentro das suas possibilidades. Apesar de termos encontrado obstáculos naquilo que dependia das decisões dos professores como, por exemplo, na definição de uma data para o encontro final, entendemos que tais dificuldades emanavam mais das condicionantes socioeconômicas que nos envolvem, como fora a greve dos caminhoneiros que prejudicou a todos. É notório também que o fato de eu ter convidado os professores a participarem da atividade, uma vez que esses não aderiram a partir dos anúncios que realizamos via Secretaria Municipal de Educação, contribuiu em alguma medida para motivá-los a participarem, isto é, podemos dizer que o elemento pessoal, o fato de me conhecerem e saberem de minhas inquietações para realçar minha prática docente se forjou como uma espécie de identidade que os atraiu a partir de buscas pessoais comuns para a formação. Essa marca da personalidade, intimidade em formações é um traço relevante que justifica a adesão dos colegas que estiveram conosco na atividade.

Ponderemos sobre aspectos conjunturais que podem influenciar em uma maior ou menor valorização do processo de qualificação profissional dos professores. No município de São Leopoldo, como já havíamos colocado em outro momento, os vencimentos para uma carga horária de vinte horas semanais não são tão ruins quando o associamos ao contexto brasileiro e em especial ao contexto gaúcho⁶ marcado pela pouca valorização do magistério tanto em termos de condições de trabalho, aí inclusos o estímulo para qualificação, como para incentivos financeiros.

Em São Leopoldo de acordo com a Lei Municipal 6.573 de 2008 que estabelece o Plano de Cargos e Carreiras dos trabalhadores em educação, quanto aos docentes locais se lê no artigo doze, que define parâmetros de Desenvolvimento Funcional para o trabalhador docente de educação municipal, os profissionais - de

⁶ Em matéria recente do jornal de maior de circulação regional pertencente a Rede Brasil Sul (RBS, afiliada da rede Globo), se aponta que mesmo depois de dez anos da aprovação da lei do piso nacional do magistério, “o governo do Rio Grande do Sul segue discutindo o assunto na Justiça e já responde a 90 mil ações de professores insatisfeitos” (BUBLITZ, 2018). O governo estadual aplica o piso de forma parcial, e acumulou até o fim de 2017 um passivo de R\$ 22,1 bilhões, o equivale a 15 folhas de pagamento do Executivo do RS. Após reajuste de 6,81% em janeiro de 2018, o salário do magistério estadual passa a valer R\$ 2.455,35 para 40 horas semanais, o que equivale a U\$ 629, 57 mensais (sendo que em outubro de 2018, 1U\$=R\$3,9) .

quem é exigida formação superior para quando da ocupação do cargo -, ao obterem formações de pós-graduação nas modalidades de especialização, mestrado e doutorado, agregam para cada uma delas apenas dez por cento de gratificação do vencimento do servidor. A configuração desse item do plano de cargos e carreiras do magistério municipal de São Leopoldo evidencia uma ampla desconsideração quanto ao tipo de formação de pós-graduação das quais podem dispor os professores do seu quadro funcional. Sem querer incentivar uma apologia à formação de uma elite do magistério local, entende-se que uma homogeneização da valorização de títulos como a que é observada aí, não gera estímulo para os professores se especializarem e incrementarem seus saberes docentes no caso. Há poucos educadores no ensino básico com títulos de formações strictu-sensu, são mais comuns as de lato-sensu. Não há praticamente estímulos concretos para a realização de formações, sendo a dificuldade para encontrar professores dispostos a participar de boa vontade das atividades por nós encaminhadas, um reflexo fiel dessa situação institucional.

Um elemento que também pode ser identificado como comum as duas edições da atividade se refere ao que podemos chamar de reservas por parte dos professores quanto aquilo que iriam expor nos momentos de encontro propostos. É um fato que a atividade de formação possuiu um caráter bastante aberto, seus procedimentos eram objetivos, porém eles poderiam ser mais ou menos intensos dependendo do que os professores decidiam expor de suas salas de aula, seja por meio da fala ou literalmente abrindo e convidando-me para que eu as observasse. Percebi que os professores quando se referem ao uso de imagens em suas aulas pouco se referem a elas considerando a perspectiva dos educandos e a interação deles com as imagens. Os relatos sobre como as imagens aparecem nas suas aulas de Geografia são sucintos, há descrição sobre o uso de charges, sobre a exposição de aplicativos com animações interativas do sistema solar, porém a reação e a interação dos educandos com esses objetos imagéticos foi pouco aprofundada, isso é o que me referi como reserva. Na minha condição de entrevistador tive preferência a perguntar sobre a interatividade na aula, para ouvir um relato mais espontâneo da parte dos professores, o qual poderia permitir a exposição de uma síntese do que o professor aprendeu sobre os potenciais de suas metodologias de ensino.

Analisando por minha experiência como educador, a própria dinâmica das aulas,

somadas ao fato de pouco exercitarmos um debate pedagógico com pares, nos leva a aprendermos pouco sobre o quanto nossas aulas podem proporcionar em termos de ensino de Geografia. Nesse sentido percebi pouca mobilização entre os professores para compartilhar saberes docentes mais aprofundados. Associo essa suposta pouca mobilização, mais a um problema de natureza social - os educadores são pouco estimulados a fazerem isso -, e não necessariamente ligado a natureza da pessoa de cada um dos colegas com que tive contato, os quais em sentido geral foram bastante solícitos considerando seus complexos contextos de vida. Além disso o fato de não ter se falado muito sobre os educandos talvez se justifique por haver receio em refletir sobre o muito que não ensinamos, ao questionarmos o como ensinamos. O uso de imagens em sentido particular e as mudanças que fazemos em nossas aulas em sentido geral são encaminhadas apenas quando alguma turma resiste muito aos nossos habituais métodos de ensinar. Muitas vezes aprendemos mais nesses momentos de pressão quando somos obrigados a inovar e nos refazer perante nossas práticas usuais e perante nossos educandos os quais nem sempre aceitam o mesmo formato de aulas que já nos acostumamos a proporcionar.

É comum que em circunstâncias em que os professores inovem e obtenham sucesso com experiências de ensino que tornem mais dinâmicas e fluidas suas aulas, esses compreendam que o êxito se deva essencialmente ao emprego de imagens ou de alguma tecnologia associado a elas e de que esse seja o grande feito. Não nos damos conta de que a interação dos educandos com as imagens se forja como o ponto principal, mais do que o fato das imagens serem animadas ou não, possuírem mais ou menos cores. Em tal contexto questionar mais, é o foco, o que implica em vislumbrar mais potenciais de aprendizagem. Isso explica igualmente a questão da reserva, pois expor-se mais implica em colocar-se mais sob o risco de críticas.

Quanto a forma de verem a si mesmos, descrevo indivíduos que como eu, são condicionados a processos de produção espacial, mas que se configuram como capazes de interpretar tais processos, valendo-se de leituras e da interação junto a bens culturais tais como filmes, programas de computador, HQs entre outros objetos imagéticos -, que se convertem a partir de suas abordagens em conteúdos do espaço geográfico estudados em sala de aula. Com tais encaminhamentos didáticos, esses professores, e mais uma vez me incluo nesse âmbito, buscam se

qualificar como educadores mais adeptos às mudanças no espaço técnico-científico-informacional, o que equivale a dizer que são mais entronizados com o mundo em que vivemos, aspirando daí se reconhecerem como melhores profissionais. Essa impressão se fundamenta em dois fatos objetivos. O primeiro elemento expõe que os professores participantes da atividade de extensão se veem no perfil do professor que desenvolve suas habilidades docentes, o que se justifica no fato óbvio de terem aderido a atividade - ainda que na maioria dos casos a convite. Já o segundo traço que delinea professores que buscam verem-se como qualificados se refere ao fato da maioria deles possuírem cursos de pós-graduação, incluindo mestrado ou mais de uma especialização. Tratam-se, portanto, de professores que se identificam com a ideia de formação permanente, de saber mais para fazerem melhor, pois como vimos, uma busca por formação estritamente baseada em compensação financeira, se evidencia como algo pouco estimulante como vimos pelo plano de carreiras do magistério local.

Em relação aos paralelos entre as duas atividades de extensão enfocamos questões relativas aos professores participantes. Agora tratemos das diferenças quanto aquilo que observou-se nas duas ocasiões. Podemos delinear nesse sentido, aspectos situacionais dos professores envolvidos como sendo diferenciadores, ao menos os mais evidentes como carga horária e número de escolas onde trabalham. Outros aspectos se referem a personalidade dos participantes quanto aquilo que evidentemente pôde ser verificado mediante as atividades. O encontro final e os relatórios especialmente na segunda edição se diferenciaram por serem mais elaborados.

Por aspectos situacionais na diferenciação dos professores podemos entender desde a escola em que estão lotados até fatores como idade e formação destes. O mesmo pode ser referido do turno de trabalho, bem como da carga horária. É curioso que esses elementos diferenciadores entre os profissionais com quem tive contato nas duas edições da atividade, em seu conjunto se configuraram como um grande entrave em alguns momentos, sobretudo quando do encaminhamento de agendas para se definir e realizar o encontro final.

Realizamos as duas edições da atividade de extensão com cinco professores diferentes duas mulheres e três homens. Desse total, três possuíam pouco mais de

quarenta anos de idade, os outros dois já haviam ultrapassado a faixa dos cinquenta. Quatro possuíam formação em Geografia e um em História, sendo que três formaram-se em instituições públicas de ensino superior. Alguns, assim como eu, possuíam apenas a carga horária de vinte horas semanais da lotação do cargo neste município, o que é incomum principalmente na disciplina de Geografia em que há poucos professores concursados no quadro de professores por escola, sendo grande a oferta de extensão de carga horária. A justificativa geral desses professores para um menor número de horas se descreve por eles estarem envolvidos em atividades tais como novas formações de graduação ou pós-graduação. Os professores se esforçam por desenvolverem-se profissionalmente afim de obterem qualidade de vida ampliada ainda que por diferentes caminhos. Esse é o contexto pessoal dos professores participantes (Tabela 2).

Tabela 2: Informações gerais dos professores participantes das edições da atividade “De olho na Geografia”.

Perfil dos professores participantes da atividade de extensão				
Gênero	Faixa etária	Carga horária no período	Dados de formação	Turnos em que trabalha, número de escolas e perfil das turmas
M	entre 40 e 50 anos	50 horas	Graduação em História, especialização em educação.	M-T-N; 1, Ensino Fundamental: anos finais regulares e EJA
M	entre 40 e 50 anos	40 horas	Graduação em Geografia, possui duas especializações em educação.	M-T; 2, Ensino fundamental: anos finais regulares
F	entre 50 e 60 anos	40 horas	Graduação em Geografia e em Arquitetura, possui especialização em educação.	M-T; 2, Ensino fundamental: anos finais regulares
F	entre 40 e 50 anos	20 horas	Graduação em Geografia.	N; 1, Ensino fundamental: anos finais do EJA
M	entre 60 e 70 anos	20 horas	Graduação em Geografia, possui mestrado na área ambiental.	T; 1, Ensino Fundamental: anos finais regulares

Fonte: elaboração própria.

Quanto a situação escolar desses professores, a maioria trabalha em uma única escola, isto é, aquela em que têm a sua lotação. O que os diferencia é o contexto, um dos professores trabalha três turnos na mesma escola. Outro tem lotação apenas no Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Há quem trabalhe em escolas situadas em áreas centrais, embora a maioria trabalhe em periferias, sendo essa geografia de bairros um elemento diferenciador agudo do perfil de educandos. Não é possível descrever muitos detalhes sobre o perfil dos educandos uma vez que não houve instrumentos para mensurar esse tipo de dados. De qualquer forma segundo os relatos dos professores quem demonstrou maior envolvimento e emprego do cinema em sala de aula, por exemplo, foi uma professora que trabalha 20 horas semanais em uma única escola de um bairro central da cidade. Esta professora parece se valer da familiaridade de seus educandos com a experiência fílmica, a maioria deles com maior poder aquisitivo, e costuma promover sistematicamente sessões de cinema em sala de aula com o objetivo de fazer inferência a Geografias fora do filme, usando as espacialidades inscritas neles como peças geradoras de questionamentos para fora da tela. Esse tipo de encaminhamento em sala de aula nem sempre se desenvolve havendo uma compreensão mútua entre educador e educandos quanto as possibilidades do cinema no contexto escolar. É provável também que o carisma da professora junto aos educandos e uma menor carga horária colaborem para realçar o trabalho docente uma vez que o educador tem mais tempo para obter novas experiências que podem ser refletidas em sala de aula.

Os fatores pessoais e escolares que descrevi aqui são, sem dúvida, condicionantes daquilo que os professores produzem em suas aulas de Geografia. Um dos professores utiliza vídeos do YouTube em que se encontram gravadas as explicações como gráficos para aulas de Coordenadas Geográficas. “O aluno pode ver em casa quantas vezes quiser até entender”, disse-me. Compreendi que esse uso se conjuga ao contexto do professor com uma carga horária massiva, em que o vídeo se define como recurso que facilita a aplicação de aulas “prontas”, por exemplo. Outro professor bastante pressionado por uma carga horária extensa e que, além disso, não possuía formação específica em Geografia, teve em um projeto de ensino junto ao polo Petroquímico do RS, no município de Triunfo, uma alternativa para ensinar a Geografia e a História do estado gaúcho, possuindo saídas de campo como possibilidade de ensino, incrementadas com fotografias obtidas no local pelos educandos.

Tais situações que aqui descrevi derivam de relatos de professores. Como eu havia colocado, elas se mostram como relacionadas ao contexto de trabalho educativo onde esses professores e seus educandos estão inseridos. É importante considerar isso, o contexto educativo de cada escola, a geografia de cada escola em relação ao município de São Leopoldo - se é localizada no centro ou nas periferias -, bem como a maneira como essa geografia das escolas influencia o perfil dos educandos. Se entende que tais elementos se qualificam de forma única junto ao contexto de vida - carga horária, formação, distância do trabalho, etc -, dos educadores, singularizando as rotinas escolares de cada um deles.

Assisti duas aulas, uma em cada edição da atividade “De olho na Geografia”. A primeira em uma aula de EJA pude verificar como o professor, experiente, usou imagens que ele mesmo capturara do delta do rio Jacuí - que cruza a região central do estado Rio Grande do Sul e deságua na Região Metropolitana de Porto Alegre -, para atrair os olhares e a atenção dos estudantes, muitos adolescentes com diversas reprovações no ensino regular diurno. Esse professor usava tais imagens para encaminhar atividades de escrita afim de instigar a autoria escrita desses educandos. “Descreva em uma redação um momento da sua vida em que havia um rio, mar ou outro corpo d’água envolvidos”, solicitou o professor após a exibição comentada de suas imagens em um projetor. Observei uma dinâmica agradável e, apesar de alguma resistência dos educandos, significativa em termos de aprendizagens em uma aula de Geografia no EJA. Eu, que concluí o ensino médio no EJA e, mais tarde lecionei aí, sei que não é uma tarefa simples produzir uma aula atraente para educandos nesse contexto, os quais muitas vezes trabalham e divisam, portanto, com delicadas questões da vida adulta que tornam singulares suas formas de aprendizagem. Se por um lado o uso de imagens por parte do educador nessa aula se configurou como um indicador para os educandos pensarem em uma espacialidade que incluísse água a partir das experiências deles, por outro ângulo podemos notar que o educador foi autor das fotografias que apresentou em sala de aula, falando sobre a produção de tais imagens e do envolvimento dele com a geografia contida nas mesmas. Isso conferiu um caráter mais pessoal àquilo que foi apresentado do conteúdo de Geografia do dia, encorajando mais, portanto, os educandos a realizarem a autoria, escrita, deles. Essa marca denotou experiência e sensibilidade por parte desse educador tanto para com os educandos da EJA como para o uso de imagens junto a esse público

em suas aulas. Essas duas habilidades docentes, experiência e sensibilidade, são necessárias e tendem a melhorar a prática dos professores que as mobilizam. A experiência não é apenas uma questão de tempo de ofício, é fundamental aprender dela, de modo que para desenvolvê-la o educador necessita ter empatia com os educandos, aplicando ainda um olhar atento as vivências deles em sala de aula.

A segunda aula observada - de climatologia com uma turma de sexto ano -, me sensibilizou tanto quanto a primeira, pois em cerca de dez anos nessa rede de ensino, sempre trabalhei com os anos finais do nível fundamental com educandos do ensino regular ou do EJA. Quero dizer que o grande diferencial com os professores que abriram para mim, literalmente, as portas de suas salas de aula, foi que pude me identificar mais com eles, uma vez que tive contato direto com seus meios de ensino visuais. Nessa ocasião a turma era composta de educandos com cerca de onze anos todos muito atentos e familiarizados com o professor que faz um uso bastante intenso de imagens seja com vídeos de animações como por meio de desenhos feitos por ele mesmo no quadro. Foram duas horas que fluíram como um flash e onde a temática das camadas atmosféricas foi bastante desenvolvida se considerarmos a pouca idade dos educandos que aí faziam anotações atentas e interessadas afim de produzirem um referencial em seus cadernos, o qual seria consultado em outro momento em uma avaliação a ser encaminhada pelo professor. Quero dizer que na raiz, tratou-se de uma aula tradicional, uma aula expositiva, a qual fora flexibilizada por uma condução imagética que “aliviou” o direcionamento de uma considerável quantidade de conteúdos que de outra forma poderiam ter sido encaminhados de maneira muito enfadonha. O diferencial de tal aula foi, portanto, o método pelo qual o conteúdo foi referendado, este situado na esfera pedagógica da relação com os educandos. O professor considerou o conteúdo a partir do que seria mais divertido e atraente aos olhos dos educandos, o que demandou observação e empatia da parte dele, além de experiência é claro. De qualquer forma sem considerar o universo do educando, não se os conhecerá e nenhuma transformação educativa poderá resultar sem considerarmos o perfil dos educandos com os quais lidamos hoje.

Coloquei que o encontro final e os relatórios da segunda edição da atividade se configuraram como um diferencial devido ao caráter mais elaborado, ponderado que apresentaram, sobretudo por estarem sem a influência do “efeito fim de ano” que marcou essas etapas na primeira edição. Apesar de na segunda etapa termos sido

muito prejudicados por uma greve nacional dos caminhoneiros, a qual alterou os calendários escolares, de modo que as aulas foram canceladas na semana em que teríamos nosso encontro final. Tal situação nos obrigou a realizar a reunião final via Skype -, aí o tipo de interação e os retornos dos professores foram muito mais significativos do que em 2017. Na atividade de 2018 houve mais aprofundamento naquilo que era o cerne da atividade com os professores, isto é, os usos de imagens nas aulas de Geografia. Mesmo através de um meio virtual por onde se realizou o encontro com dois dos quatro participantes, houve trocas de experiências e ponderações sobre a importância de aumentarmos a autoria dos educandos quanto aos processos de ensino e aprendizagem.

Já no que se refere aos relatórios eles se mostraram menos genéricos em termos de discurso do que na primeira edição da atividade. Os relatórios da última edição se mostraram mais transparentes quanto aquilo que os professores fazem em sala de aula com as imagens e com relação ao contato que eles têm com os educandos. Tal marca provavelmente tenha se dado em função do contexto de redação dos mesmos, houve mais tempo para a realização do relatório e não nos encontrávamos em fins do ano letivo. Os professores em seus relatórios também apresentaram reflexões sobre suas aulas. Um deles ponderara as dificuldades de não se possuir a formação específica em Geografia para se ensinar essa disciplina escolar, já uma professora com muitos anos de magistério percebera que houve significativas mudanças técnicas na sociedade nos últimos trinta anos e que isso implicara em reflexos na forma de ensinar, de modo que ela em função disso buscara novas formações para o magistério. Houve ainda relatos quanto ao encaminhamento de aulas de Geografia voltadas para o desenvolvimento de olhares geográficos para o cotidiano, enaltecendo o que chamamos aqui de Geografia Sensível.

De qualquer forma, o que descrevemos aqui como paralelos e diferenças entre os professores e o que expuseram nas duas edições da atividade de extensão pode e merece ser melhor ponderado a luz do referencial teórico compilado no primeiro capítulo, especialmente para que possamos entender que uso os professores que ministram aulas de Geografia têm feito com imagens em suas aulas e o que afinal podemos aprender com eles a partir dessa abordagem. Como síntese pode-se destacar que não houve diferenças fundamentais entre as duas edições da atividade de extensão, a rotina do professor é tanto afetada como que constituída por

acontecimentos, uns intrínsecos ao seu ofício e outros determinados por fatores externos a escola. Se na primeira edição as demandas escolares de fim de ano colaboraram para truncar a fluidez da atividade, na segunda edição a greve dos caminhoneiros se caracterizou como outro obstáculo, acidental no caso, mas que teve o mesmo efeito negativo. De análises como essa associaremos o que delineamos como Geografia Sensível e buscaremos refletir sua efetividade a partir do que se elaborou em termos de conhecimento docente com a atividade de extensão.

3.3. Imagens na Geografia e suas luminosidades quanto a docência

Considerando o que fora exposto aqui do contexto de falas e de observações dos professores com quem conversamos na atividade de formação quanto ao uso de imagens em aulas de Geografia na rede municipal de São Leopoldo (RS), passamos ao esforço para buscar relacionar os conhecimentos docentes que efetivamente detêm esses professores com o que apresentamos inicialmente nesse estudo em termos de teorizações sobre as espacialidades em que vivemos, tomando como fio condutor para isso, sobretudo a dimensão visual. Não se tem a intenção aqui de estereotipar professores quanto ao uso que fazem de imagens nas aulas que desenvolvem de Geografia, mas sim, caracterizar linhas gerais quanto a tais usos, sem tampouco enquadrá-los pedagogicamente, pois ninguém é de todo freireano, piagetiano, ou seja lá qual for a pedagogia que nos inspire. Pensamos que os autores da pedagogia que referendamos nesse estudo, como Paulo Freire, são referências e não autores de manuais a partir dos quais devemos replicar receituários em nossa prática.

Primeiramente, se observou que todos os professores que estiveram conosco, direta ou indiretamente, se pautam por um referencial de produção espacial em que o sentido do olhar é bastante demandado a saber, sobretudo, pela rede mundial de computadores que unifica e/ou liga espacialidades por meio da profusão telas como nos descrevem Gilles Lipovetsky e Jean Serroy (2009). Mesmo que não tenham lido autores tais como Milton Santos (2012) e sua teoria acerca do mundo informacional, os professores compreendem o espaço atual como unificado tecnicamente, gerando

redes que ligam os lugares de forma desigual, revelando aspectos de poder relacionados a essas redes. Isso se evidenciou na atividade com os professores tanto por meio de falas em que a defasagem de infraestrutura técnica da escola pública fora criticada por excluir os educandos aí inseridos de metodologias de ensino mais autorais e dinâmicas entronizadas com as possibilidades tecnológicas dos meios do século XXI; assim como pelas propostas de ensino dos professores que se esforçam para, por iniciativa própria, justamente encaminhar estratégias de ensino mais elaboradas tecnicamente para a escola pública, a qual, por vezes, se encontra muito limitada para lhes garantir em termos de suportes materiais e humanos.

No que se refere ao uso de imagens em aulas de Geografia um referencial nesse estudo é o trabalho de Wenceslao de Oliveira Jr. que se referencia na filosofia de Gilles Deleuze. A filosofia de Deleuze direcionou-se a análise das representações ditas científicas tais como a psicanálise. Este filósofo ocupado das formas como nos relacionamos com a razão no mundo contemporâneo, foca-se no fenômeno da linguagem e é aí que chegamos às imagens como linguagens, foco do interesse da pesquisa de Oliveira Jr. A abordagem deleuzeana se distingue por conferir grande relevância aos objetos tais como as imagens por reconhecer que nossos traços pessoais estão sempre derivando, se diferenciando pela interação com esses objetos. Em entrevista, Oliveira Jr. descreve sua trajetória acadêmica definindo que inicialmente se ligou a pesquisadores interessados em cartografia para em seguida desenvolver estudos que foram da linguagem cinematográfica para as linguagens imagéticas em geral (OLIVEIRA JR. 2013). Ele revela ainda que se interessa por pedagogias que ligam imagem e Geografia de modo que se tensionem os limites da linguagem convencional com a qual os professores desta disciplina estão familiarizados. Em artigo recente o autor especifica que é na fratura da linguagem, isto é, quando ela precisa ser desenvolvida para dizer o que está encoberto, não dito, é que se criam espaços, aí a linguagem e o espaço se definem, se aperfeiçoam e se ampliam (OLIVEIRA JR. 2017). Nós educadores usamos as imagens com o fim não só de ampliar os limites da linguagem, mas principalmente para tornar possível uma linguagem que viabilize uma melhor comunicação entre o educador e os educandos, sobretudo quando encontramos resistência por parte deles para interagir conosco, seja por colocarem como obstáculo ao diálogo a diferença de idades ou o modo como encaramos as finalidades da escola. Por isso o professor de EJA

quando pendurou fotos dos educandos pela sala criou ali elementos para desenvolver uma linguagem em comum com eles, o que permitiu que eles se percebessem no espaço escolar, primeiro grande obstáculo encontrado pela esmagadora maioria dos educadores em sala de aula. Os dilemas e os interesses dos educandos têm de estar na escola para que esses comecem a valorá-la mais. As imagens podem nos ajudar a encaminhar tal valorização, pois representam uma linguagem mais acessível onde os educandos podem encontrar leituras mais positivas quanto a percepção do fazer escolar.

O texto de Oliveira Jr. mencionado no parágrafo anterior se forjou por buscar evidenciar imagens em seu potencial educativo relativo a ampliação das possibilidades de se perceber o espaço geográfico. De minha parte já mencionei ao longo do presente texto, e mesmo em artigo (TIMMERS e KAERCHER, 2017), que tenho ressalvas com relação ao uso do cinema nas aulas de Geografia. Utilizo audiovisuais constantemente, porém dificilmente filmes de longa metragem, pois penso ser muito complexa a experiência fílmica e temo reduzi-la sem conseguir contemplá-la em sala de aula na sua riqueza estética ou tampouco em suas deixas reflexivas. Penso muito antes e depois de exibir as peças nesse formato das quais me utilizo ano a ano. Particularmente não me recordo das vezes em que os filmes que exibi em sala de aula seguiram um rumo didático, vamos colocar assim, homogêneo tal qual eu aspirava que os educandos seguissem tanto ao contemplar sentidos que eu ignorava serem significativos para as aulas em questão, como para valorizarem olhares, indo além de minhas expectativas.

Certa vez exibi o filme “Ex-machina: instinto artificial” (2015), sob a justificativa de analisar o espaço das empresas de informação, mas expus que o filme debatia entre outras questões atuais, uma que contemplava mais significativamente parte do público presente e que, portanto, ao final da exibição, eu gostaria que os educandos me indicassem qual era a questão. Um dos presentes disse que já havia assistido ao filme e que ele não percebera nada ali além de um filme de ficção científica, creio que quis dizer que era apenas uma obra de entretenimento aos olhos dele. Após a exibição todos se olhavam, reparei que o filme os havia sensibilizado, porém a maioria não sabia o que dizer, eis que uma menina se manifesta para dizer que o filme mostrava as mulheres dominadas pelos homens - no filme a personagem principal é uma robô de aparência humana que tem testada sua autonomia, a qual ela comprova, assassinando o seu criador e fugindo do espaço onde ele a confinara.

Havia no ar aquela sensação, muito boa, de descoberta generalizada. O menino que já havia visto ao filme ficou muito surpreso e disse que não havia percebido a questão. Coloquei que alguns filmes precisam de maior abertura e atenção do que costumamos dirigir aos filmes de entretenimento. Fiquei eu também muito entusiasmado com a observação da educanda, pois não havia pensado que ela, uma menina tímida que pouco se manifestava em aula, seria quem exatamente iria se manifestar sobre essa camada do filme que tinha previamente a intenção de que eles reconhecessem. Me surpreendi com a maneira como se deu a interpretação do filme por parte da menina, nos surpreendemos cada um a seu modo a partir daquela obra. Essa é uma das funções do cinema, assim como avalio ser uma marca de uma experiência significativa de aprendizagem em sala de aula. Penso, enfim, que é aí que estão as fraturas - na minha linguagem e na dos educandos também -, aí está a criação de outros espaços, na percepção da vivência dos educandos e na percepção do educador quanto ao que podem ser suas aulas de Geografia.

Considerando o que fora colocado, pedagogicamente se pode ponderar a que limites os professores de Geografia têm se dividido no que se refere ao uso de imagens em suas aulas, balizando nossa análise pelos professores que participaram da atividade de formação. Objetivamente os limites observados por eles parecem bastante aquém dos quais divisa o pensamento acadêmico descrito pela pesquisa de Oliveira Jr. - ele mesmo chama atenção para esse problema (OLIVEIRA JR. 2013), isto é, que o cinema na escola aparece muitas vezes como um mero suporte de representação para um conteúdo da aula de Geografia, esvaziando as possibilidades de experiência dos educandos com outras Geografias do cinema. É a Geografia do “veremos o Japão nesse filme”, o que nessas circunstâncias tende a induzir o educando a pensar que o Japão é apenas aquilo que o diretor do filme imageou do país ou que o filme corresponde a própria Geografia do Japão e não uma geografia fílmica que remete ao Japão. Nesse contexto tanto a escolha dos filmes como a forma induzida de assisti-los passa por uma padronização ligada a uma forma de ver cinema na escola. Nisso, meu exemplo do parágrafo anterior, se configura como um raro ponto fora da curva - em relação a minha própria experiência como educador inclusive -, daí a justificativa para que eu no caso pondere mais o uso de filmes em aula e os utilize menos enquanto foco de estudos.

O exemplo citado se enquadra no contexto da metodologia visual crítica destacada por Rose (2001), uma vez que tensiona o modo de perceber visualmente

uma dada espacialidade. Tal experiência isolada, entretanto, não dá conta de enquadrar o uso que os professores fazem das imagens em sentido geral no âmbito do ensino de Geografia. Além disso, no escopo desse estudo, se mostra mais importante do que meramente identificar a lacuna entre o que fazem e o que poderiam fazer os professores do uso de imagens em suas aulas de Geografia; ponderar como eles têm usado essas imagens para ampliar os limites de sua própria prática e implementarem o uso de imagens ou outros meios em suas aulas de Geografia com a finalidade de buscar refletir a sua existência e a de seus educandos para além de práticas convencionadas, para além de aulas mecanizadas do tipo que Kaercher (2014) denomina de “pastel de vento”, nas quais os conteúdos são propostos sem que os educandos se identifiquem com os temas e reflexões, configurando as aulas como um modo cansativo de preencher o tempo.

Pedagogicamente essa pesquisa se balizou pelo pensamento de Edgar Morin (2000) naquilo que ele descreve como sendo um critério a ser sublinhado em educação em nosso tempo, a saber justamente, a produção de um saber pertinente tanto nos sentidos identitários e de convivência humana dos envolvidos, quanto para a promoção de estilos de vida mais afinados com as dinâmicas naturais do planeta. Mais especificamente se compreende com esse estudo que uma educação que promova saberes pertinentes a um mundo mais justo e equilibrado social e ambientalmente, deva partir de interações educador/educando mais horizontais, nas quais se estabeleça uma troca e uma ampliação de saberes entre as pessoas envolvidas, ainda que investidas em papéis diferentes. Aí encontramos a pedagogia de Paulo Freire.

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos/conteúdos acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. (FREIRE, 1996, p.41)

Considera-se aqui a pedagogia freireana como referencial vivo em termos do diálogo que ela pode estabelecer com as práxis educativas constituídas no século XXI nos

contextos estudados. Pensamos que o uso de imagens seja uma forma de integrar o saber dos educandos - como os temas geradores idealizados por Freire -, encontrando os conteúdos de Geografia naquilo que é, em parte, o saber já incorporado as suas vidas. As imagens podem ser um texto que permite aos educandos verem-se no universo da cultura que se apresenta em sala de aula. Vale ainda ressaltar que o texto visual apresenta dimensões complexas e por vezes sutis que particularizam sua linguagem, nesse contexto o educador poderá desconhecer o que os educandos perceberão nas imagens, porém esse não saber, essa ignorância do educador, antes de se configurar como um elemento negativo, é o que o impulsiona a aprender a docenciar e a conhecer e interagir melhor com a geografia do educado a partir de uma dada linguagem. Nesse ponto destacamos tanto o valor das interpretações do educador e dos educandos sobre as imagens, como o valor das próprias imagens como mobilizadoras de novas percepções que no contexto educativo de sala de aula podem ser desdobrar em aprendizagens.

Quanto aos aspectos de relação do educador para com o saber dos educandos, os professores encaminharam propostas em que se mostraram valorizados o saber discente, na medida em que as propostas de ensino observadas dialogavam com o universo cultural deles, marcado pelo uso ampliado de mídias inscritas na rede mundial de computadores. Considerando a noção concebida a mais de meio século, mas ainda atual, definida por Marshall McLuhan (2011), de que “o meio é a mensagem”, o uso de imagens nas aulas de Geografia a partir de plataformas como as de filmes em DVD ou vídeos e fotos exibidos a partir de computadores ou dispositivos móveis, já acena, comunica, aos educandos que a aula de Geografia se utiliza dos meios técnicos generalizados fora da sala de aula. Nesse sentido tais aulas passam a ter uma aura mais pertinente para eles, por evidenciarem e refletirem o uso dos meios técnicos comuns ao espaço vivido. Levar o mundo em sua multiplicidade para dentro das aulas de Geografia é em síntese o que propõe Kaercher (2014), quando exalta que:

Nossa existência, nossa identidade se dá no espaço. Pensar o ser humano implica pensar nos espaços que habitamos e transformamos, permanentemente, para que nossa existência possa acontecer, continuar. Existir implica, necessariamente, fazer Geografia, transformar a natureza em espaços cotidianos: prédios, estradas, plantações, fábricas, etc. Para que possamos existir precisamos fazer Geografia, transformar a natureza. Transformando-a, fazemo-nos “civilização”. (KAERCHER, 2014, p.21)

O autor destaca uma geografia dinâmica quando enfatiza que aquilo que nos anima enquanto seres humanos, deve ser contemplado em nossas aulas, de modo que aí ensejem reflexões sobre nossa existência no espaço geográfico de hoje.

Podemos ponderar que da perspectiva do uso de imagens, a abordagem generalizada por parte dos professores com quem conversamos, e que também se refere a minha experiência docente, é da imagem como instrumento, como recurso. Os conteúdos não se constituem estritamente por aquilo que o educador idealiza trazer pronto para ser visto e aprendido na aula. O que equivale a dizer que o professor entra na sala de aula com uma proposta de ensino que envolve imagens as quais são referendadas didaticamente, mas cujas aprendizagens são, a rigor, indeterminadas, uma vez que as aprendizagens dependem daquilo que os educandos perceberem na interação deles com tais imagens. É lógico que o contexto encaminhado pelo educador tem influência nas formas de interpretar, mas não se encerram estritamente nesse contexto. Não há muitas surpresas pelo lado docente nesse sentido. Por outro lado, o que o educando vê quando o professor referenda uma imagem nas aulas de Geografia se configura em um elemento para compôr a aula, ela inclusive depende disso - lembremo-nos de que um professor usou fotografias como motivo para a redação de textos -, o que equivale a dizer que a imagem possibilita o rompimento com uma eminentemente educação bancária, a qual se configura não só como uma pedagogia em que o saber é depositado pelo professor, mas que também se constitui sem nenhum investimento do educando.

Ainda em uma perspectiva relacional no âmbito de sala de aula, seja da relação educador/educandos e desses com o conhecimento, o uso de imagens parece encaminhar os seus aspectos mais promissores se considerarmos o que acompanhamos nas edições da atividade de extensão. A julgar pelas duas aulas que pude acompanhar, as imagens, se por um lado elas não foram referendadas para que se valorizassem dimensões variadas das imagens - pois essas foram já projetadas como suporte, direcionando os olhares -, elas acabaram se mostrando como centrais para proporcionar uma ambiência de aprendizagem. Sem dúvida que tratou-se nos casos observados de ambiências determinadas por um certa cultura diretiva definida pelo professor, considerando que uma aula era de uma turma de EJA e outra de sexto ano do ensino regular diurno composta basicamente por pré-adolescentes.

O que se aprendeu por outro lado em termos de recursos hídricos na turma de EJA e o que agregou-se das camadas da atmosfera a partir da aula apresentada às crianças, evidencia modos de ensinar Geografia próprios de cada professor, mas que apresentaram características comuns tais como a importância da experiência docente, a valorização da aula enquanto um evento lúdico, isto é, a aula enquanto encontro de pessoas precisa ser realizada de uma forma animada, apresentada de forma instigante. Poderiam ter aprendido o que aprenderam e/ou poderiam ter aprendido mais a partir de metodologias que engendrassem propostas mais abrangentes em termos de possibilidades de olhar? Certamente que sim. O que importa, embora eu esteja aqui advogando talvez em favor do mínimo, é que houve aprendizagens nessas turmas nas ocasiões de tais aulas de Geografia. Além disso, tais aprendizagens só foram possíveis graças ao papel de destaque conferido pelas imagens cujas percepções proporcionadas se desenvolveram, volto a dizer, em função do elemento determinante que é o planejamento e a experiência dos professores, bem como pela adesão e interação dos educandos junto as aulas em questão.

Há teóricos que creem no entendimento de que o educando enquanto aprendiz pode obter o conhecimento escolar de modo não padronizado, pois cada educando aprende a seu tempo, sendo conveniente - nesse entendimento -, cada um avançar a partir de seus próprios limites e não apenas a partir de um parâmetro abstrato definido externamente pelo professor ou pelo currículo fechado. Essa mesma noção de aprendiz é conveniente, portanto, que seja também direcionada aos educadores cujos saberes pedagógicos são tão variados quanto os modos de se ensinar em uma mesma escola. Sobretudo no contexto árduo da educação básica brasileira atual é fundamental considerar que um bom modelo de aprendizagem docente para os educadores, não é exclusivamente aquele modelo em que o professor domina diversas formas de ensinar e sim aquele em que se contempla uma visão dialógica sobre as relações de sala de aula - o que é sem dúvida muito importante, fundamental inclusive. Dado o caráter espacial dinâmico em que vivemos, se faz muito relevante ao educador assumir uma postura de permanente curiosidade frente ao mundo que experimenta, estendendo essa postura aos seus educandos.

3.4. Práticas docentes de contextos diversos para refletir o ensino de Geografia que queremos

E a Geografia Sensível? Reformulando. O que se acompanhou com os professores que dão aulas de Geografia em São Leopoldo configura o que se cunhou aqui por tal expressão? Ou dizendo de outra forma, a maneira como os professores experimentam a Geografia cotidianamente dialoga em termos de dinamismo, de encantamento, de dúvida com o modo de se utilizarem de imagens ou outros meios para se contemplar o espaço geográfico em sala de aula, estendendo aos educandos a possibilidade de (re)pensarem seus lugares no mundo, ampliarem suas percepções junto as espacialidades que experienciam?

A resposta mais geral é sim. É preciso, entretanto, ponderar os limites e possibilidades para que sob tal conceito se desenvolva uma forma de pensar melhor o ensino de Geografia, em um contexto de ensino que reflita o mundo em que vivemos e nos permita inclusive transformá-lo. Não se objetiva aqui criar termos para o mero envaidecimento dos seus autores. A motivação principal é dar vida ao conceito para que ele possa refletir nossa práxis de Geografia de cada dia. Se o mundo “satura” nossa visão e os educandos vivem e vibram com isso, pensemos e apliquemos o visual em nossas aulas. Como vimos, ao menos a julgar pelo time de professores com quem travamos diálogo, é isso que tem sido feito aparentemente com sucesso no que se refere a aprendizagem de Geografia.

Quando um dos professores levou sua turma de Geografia para que fossem ao porão de uma antiga Casa Grande no município de Triunfo e experimentassem a agonia a qual eram submetidos a força os antigos escravos, este fez Geografia Sensível uma vez que ele tinha por objetivo exaltar um ver/sentir que desequilibrou os educandos, desequilibrando-os pelo medo, um medo ainda que simulado, mas que certamente levou-os a repensarem suas certezas, seu lugar no mundo. A experiência escolar encaminhada através do professor se fez intensa, intensa como a vida, aí está a Geografia Sensível. Da mesma forma quando um filme exibido para discutir o combate ao terrorismo no Oriente Médio, como sugeriu uma professora, acaba felizmente indo além de uma discussão estritamente sobre a caça ao terrorista Osama Bin Laden - triste seria se o filme fosse visto e interpretado apenas sob esse viés -, gerando questionamentos sobre o controle virtual sobre nossa

territorialidade, aí está a Geografia Sensível também. Ainda que a professora quisesse talvez apenas levar a turma para ver as espacialidades do virtualmente distante Oriente Médio do filme, ela ao propor que assistissem ao filme “Guerra ao terror”, possibilitou que se tensionasse entre os educandos a sua noção de segurança, a ponto de eles perceberem que a tecnologia dos seus dispositivos móveis, a qual é supostamente controlada por eles, pode ser um instrumento para os controlar, dependendo apenas da situação e dos agentes envolvidos. A tecnologia tem um papel ambíguo também na sala de aula. Quem tem a potencialidade por tirar o melhor dela em termos de encaminhamentos didáticos é o educador que nesse contexto deve se reconhecer como um pesquisador, experimentando e questionando sistematicamente o uso da mesma.

Poderíamos falar ainda que a sofisticação das animações produzidas pela computação gráfica em um aplicativo usado com crianças em sala de aula para visualizarem o sistema solar, como nos relatara uma outra professora, o que permitiu a essas crianças que pudessem potencializar ainda mais sua imaginação para ver, com o suporte dado pelo aplicativo, maravilhas a partir de gestos banais como olhar para o céu a noite. A imaginação nesse contexto infantil é a base para se forjar um entendimento espacial que possa ser ampliado com as demais etapas escolares. Considerando o modo como temos explorado os exemplos de sala de aula aqui apresentados, valorizamos essa expansão imaginativa viabilizada principalmente pelo sentido da visão, esse é o princípio elementar que permeia a Geografia Sensível, isto é, trazer um estado de curiosidade crítica e estética para o espaço em que se vive, valendo-se da imaginação, dos saberes de cada um. Outro exemplo de sala de aula, além do aplicativo citado foi obtido a partir de um dos relatórios em que a professora deixa claro que conseguiu mobilizar a reflexão sobre o espaço geográfico junto a um educando quando esse lhe disse que passara a perceber a paisagem em uma viagem que fizera a partir dos referenciais ensinados por ela em sala de aula. Isso é igualmente Geografia Sensível.

Esses exemplos, sem dúvida, expõem o quanto um conjunto de práticas docentes da Geografia podem se configurar em um entendimento, o qual chamamos de Geografia Sensível, que aqui tentamos delinear a partir dessas experiências com os professores de Geografia. Pensamos que a Geografia Sensível alia uma forma de ver e perceber as espacialidades a nossa volta de maneira reflexiva e contemplativa também. É essa abordagem que queremos propor em sala de aula sob o nome

Geografia Sensível.

Gostaria ainda de concluir apontando os limites do que se acompanhou com os professores junto ao que chamamos Geografia Sensível. Apontando tais limites, penso também estar ponderando o alcance das reflexões proporcionadas pela atividade de extensão. A Geografia Sensível pode ser um caminho para pensarmos as formas de ensino sob diferentes perspectivas geográficas, isto é, sobre como podemos ensinar a partir da centralidade da imagem e da experiência dos envolvidos, Geografias ancoradas sob concepções de território ou ancoradas em noções de lugar. Esse tipo de discussão não pôde ser encaminhada no escopo das duas edições da atividade “De olho na Geografia”. Não pôde, não apenas por causa das condicionantes pesadas - como a rotina dos professores ou o Brasil institucionalmente conturbado do período em que se deu o estudo -, o que certamente jogou um papel decisivo para truncar inclusive o nosso estarmos juntos no sentido do corpo presente. Não ampliamos nossa discussão por culpa dos educadores, mas justamente em função das muitas contingências negativas que os cercam. É fundamental que se ponderem o desenvolvimento de políticas públicas que valorizem a educação ofertada sob diversas frentes, seja a da valorização salarial dos docentes, dos planos de desenvolvimento e do estímulo à formação dos últimos e melhoria da escola e das propostas que valorizem o ser discente aí inserido. O que se observou travar contato permanente com meus colegas, são situações que engendram uma espécie de abandono da educação pública, o que se evidenciou através de escolas sem internet, sem professores de Geografia, cargas horárias elevadas, entre outros problemas. São situações dramáticas nas quais somos colocados, de termos que encarar a precarização da vida dos educandos, a qual sabe-se que terá reflexos diretos na dimensão da aprendizagem. E é a situação de se ver desamparado institucionalmente para sanar os problemas estruturais.

Como colocara o professor Nelson Rego (2009), - que parecia falar do ensino da Geografia Sensível ao propor um diálogo amplo em sala de aula -, ensinar Geografia assim, conversando francamente e abertamente sobre o mundo - aí incluindo política, sexualidade, o lazer no espaço, enfim as formas pelas quais se manifesta a vida -, isso tudo é “outra coisa”, não é aula do professor engessado que apenas reflete o abandono da educação pública, não é qualquer aula, não é aula “pastel de vento” onde há pouco a entender ou refletir como denuncia Kaercher (2004). Despertar os sentidos dos educandos para que possamos trazer as questões que

importam para as pessoas que vivem a sala de aula, isso resume a Geografia Sensível. Dos sentidos, o visual é aquele que nos envolve de maneira mais direta e ao mesmo tempo é muitas vezes é aquele sentido que menos questionamos, daí associarmos as imagens com o truque e o ilusionismo. A Geografia Sensível, é importante enfatizar, não se resume e não propõe-se a ser uma bula da educação visual. O que propomos nessa seara do olhar é que as imagens, bem como outros meios, podem se forjar em conteúdos que geram uma interatividade capaz de ser realçada de múltiplas maneiras, mas que necessitam serem conjugadas com a experiência e a sensibilidade dos professores, como confirmam os casos que acompanhamos a partir da atividade com os professores.

CONCLUSÕES

Primeiramente é importante destacar que a partir da promoção da atividade de formação, me reconheci nas práticas dos meus colegas naquilo que se refere aos erros e também aos acertos da relação que mantemos com os educandos. Em linhas gerais, tal atividade com os professores deixou evidente que a interação entre professores quanto a troca de saberes docentes, quaisquer que sejam, se reflete em uma maior possibilidade para a promoção de aulas com concepções mais interativas e mais elaboradas para contemplar os interesses dos educandos.

A dimensão imagética que muito marca a produção espacial na contemporaneidade se definem como um grande potencial quanto ao ensino geográfico atual. Na interação com as imagens, os educandos podem alcançar questões de alto valor para a promoção da cidadania e do conhecimento científico. Na primeira parte da tese, destacamos que o campo da chamada Geografia Visual nos sugere que as imagens ligadas ao cotidiano podem se apresentar como um meio de comunicação para revelar nossas necessidades sociais. Considerando esse entendimento, a partir da exibição de imagens de geografias locais em uma das aulas observadas, obtidas pelo próprio educador no delta do rio Jacuí (RS), criara-se a oportunidade de envolver o educando de forma mais efetiva para refletirem suas vivências junto ao elemento água, por exemplo. Ponderamos ainda na primeira parte

dessa tese que a produção espacial contemporânea se vale de uma dinâmica profusão de imagens que se expressam por meio das inúmeras telas que mediam nossas experiências cotidianas. Em razão disso se justifica uma educação visual ligada ao ensino de Geografia o que vai ao encontro da presente tese. Não buscamos aqui pautar, mas sim ponderar nossa relação com as imagens, sugerindo elementos para qualificar essa relação, sobretudo por meio da troca de saberes docentes. Tal abordagem coloca em evidência o espaço escolar como um espaço em que se dá um exercício mediado, pelo educador, quanto aquilo que se percebe com os sentidos da visão, da audição, do tato, etc. Na escola podemos perceber o olhar do outro, de fato podemos exercitar isso. Buscamos associar a escola que queremos com a abordagem espacial de Massey (2008), que reconhece o espaço como portador da multiplicidade e, portanto, sempre nos referendando a política e o exercício democrático.

Justamente para contemplar a democracia, a ênfase nos elementos visual nas aulas possibilita estimular o exercício da cidadania e dos direitos humanos na escola. Tal marca se concretiza mediante o estabelecimento do diálogo e de relações mais horizontais nesse âmbito. Relações mais horizontais por sua vez, nesse contexto, precisam ser enfatizadas para além do entendimento vulgar no qual o educador se iguala aos educandos; a horizontalidade se define a partir da consideração do saber dos educandos para se promover diálogo - o qual não pode ocorrer sem troca de informações -, de modo que dessa relação dialógica se estabelecem sínteses, novos entendimentos que deem sentido existencial a partir do que é referendado em sala de aula. É fundamental ratificar a dimensão dialógica na escola para que vozes oprimidas como por exemplo a dos grupos LGBTs possam ganhar mais visibilidade, expressar-se, estabelecer-se e afirmar direitos, possibilitando, a partir da instituição escolar, o convívio entre os diferentes.

Ainda quanto ao uso de imagens nas aulas de Geografia, tal uso foi colocado em evidência, de modo que os professores que estiveram conosco realmente analisaram aquilo que expressaram do uso que fazem de imagens em suas aulas, aí incluído o seu envolvimento com os educandos em termos daquilo que eles almejavam quanto as aprendizagens. A partir disso se pode apontar que o desenvolvimento de um paradigma de ensino em que os educandos tenham maior autoria nas aulas para a construção dos processos de ensino/aprendizagem, passa necessariamente por uma circuito interativo de troca de informações docentes. A

noção de autoria, especialmente quanto a produção de imagens, se mostrou bastante contemplada nas falas dos professores em relação as suas intenções didáticas junto aos educandos. Vários professores, eu inclusive, desenvolvem pontualmente trabalhos dos educandos como protagonistas em nossas aulas de Geografia. Os educadores percebem que é importante para o educando literalmente ver-se na escola, uma atividade observada que envolveu a produção fotográfica dos educandos em uma turma de EJA expôs isso. No caso da produção do pequeno documentário “Skate sob os trilhos”, as estratégias envolveram planejamento e autorias para que o curta pudesse ser finalizado dentro do que havia sido projetado. Os resultados foram bastante significativos. Por vezes os educandos possuem habilidades que são viabilizadas por meio de autorias o que envolve ainda mais os educandos dentro das propostas educativas. A avaliação neste tipo de proposta de ensino se direciona para o aspecto da colaboração que passa ser o principal ponto a ser valorizado. No caso do vídeo cada educando usou seus atributos para auxiliar na produção de um mesmo objeto, onde um grupo de educandos editou, outro filmou, alguns atuaram, mas todos colaboraram de alguma maneira de modo comprometido e não padronizado.

Ocorre que na prática o encaminhamento de tais propostas esbarra na dependência que muitos de nós temos em relação aos métodos centrados na figura do professor, bem como pela dificuldade técnica de prover instrumentos para gerar tais autorias dos educandos. Não é que tenhamos preferência por aulas expositivas e provas, por exemplo, o fato é que envolver os educandos na produção de objetos de aprendizagem mais elaborados nos insere em um contexto maior onde a ideia de sala de aula, tempo das atividades e, sobretudo, a avaliação precisam ser reconfigurados. Logicamente que uma reconfiguração de toda a estrutura de ensino para incentivar a autoria, implicaria em limitar amplamente os modos habituais de ensinar em uma reestruturação que exigiria tempo e preparo por parte dos educadores e das instâncias de coordenação pedagógica. Isso sem mencionar a mudança na mentalidade dos educandos e demais membros das comunidades escolares.

Sobre o encaminhamento da atividade de formação com os professores não foi complexo, conforme o imaginado, encaminhar uma atividade de extensão. O que me abriu um precedente para encaminhar iniciativas que ampliem meu campo de ação especialmente junto a meus pares do ensino público de Geografia. Quanto a

execução da mesma, pode-se definir que em ambas as edições os professores aderiram a proposta e que as duas edições foram marcadas por um clima de espontaneidade que em muito colaborou com o desenvolvimento da ampliação dos saberes docentes quanto ao uso de imagens para o ensino de Geografia, criando com isso um espaço singular e raro de reflexão pedagógica em que as minhas práticas somadas a de meus colegas da rede que lecionam Geografia ser forjaram por ocasião desse contato em parâmetros instigantes de reflexão para o ensino. Essa marca é muito especial na medida em que sublinha valor à prática docente dos profissionais da educação, sobretudo quando exemplos notáveis são colocados em evidência pelos professores para os pares, indo de encontro aos fatores diversos que sistematicamente se pronunciam para comprometer a qualidade do ensino.

Sobre os educadores que estiveram conversando conosco nas duas edições da atividade de extensão, se verificou que são familiarizados com a ideia de formação uma vez que aderiram a nossa proposta mesmo que daí não obtivessem praticamente qualquer retorno financeiro, o que equivale a dizer que buscaram na atividade de formação estritamente a formação e com isso a melhoria de sua prática. Verificou-se também que eles contemplam o espaço geográfico atual como interligado pelos meios técnicos-científico-informacionais de modo que - apesar da defasagem tecnológica dos instrumentos disponíveis na escola -, eles se esforçam por iniciativa própria para implementar propostas mais interativas de ensino que reflitam o uso de tais meios técnicos.

Houve pontos negativos que precisam ser destacados. As duas edições da formação me possibilitaram conhecer melhor a realidade da rede de ensino da cidade em que trabalho. Infelizmente constatou-se que a prefeitura municipal de São Leopoldo (RS) proporciona poucos estímulos concretos ao desenvolvimento da atividade dos professores. Conhecendo outras realidades escolares do município, pude constatar um quadro amplo de precariedade que engessa a iniciativa dos professores para participarem de formações na área do ensino - houve escolas que nem ao menos tinham internet, sendo essa precariedade um entrave ao aprimoramento dos professores o que colabora com o corolário da “escola pública como escola ruim”. A falta de estímulo a qualificação docente se traduziu concretamente junto a mantenedora local - a prefeitura municipal de São Leopoldo/RS -, no fato dos professores que estiveram nas atividades conosco não terem percebido nenhum retorno financeiro quanto a seu investimento de tempo em

nossa formação - poderiam ao menos terem sido liberados para realizar a atividade, mas tal liberação não é prevista na lei que regula o magistério municipal. O salário pago ao professor que ingressa na carreira na cidade igualmente evidencia uma marca concreta de pouca valorização docente, uma vez que tal salário pouco destoa da média, baixa, nacional. Sendo o provento mensal do professor em São Leopoldo relativamente baixo, será baixo também estímulo financeiro observado pelos acréscimos pagos em função de formações de pós-graduação - calculados sobre percentuais do salário. Agravando o quadro, se verifica ainda a carência de professores de Geografia na rede municipal, uma vez que a mantenedora não tem preenchido as vagas abertas por aqueles que se aposentam no magistério com o número adequado de nomeados para essa disciplina. Essa realidade do Rio Grande do Sul não é muito diferente do conjunto do que é praticado no país, o qual consegue envolver situações ainda mais desestimulantes do que as aqui descritas.

Já conhecendo de perto o contexto de cada professor que participara da formação, pude verificar que condicionantes de trabalho de cada um deles se mostraram como fatores que influenciam sua prática docente; entre esses fatores destacam-se a carga horária e o tipo de formação. Os obstáculos destacados quanto a escola pública junto aos professores se expressaram tanto na limitação do número de inscritos para a atividade de formação como na sua dificuldade para encaminhar agendas para o encontro final da mesma, o que corroborou para que não conseguissem priorizar a troca de saberes entre seus pares. Essa marca se justificara pois a ação dos professores não se dá em um vácuo social, seu trabalho é influenciado por uma tendência ou outra, nas quais são exemplares o fazer das SMEDs, a ocasião de inevitáveis greves, a influência de disputas políticas nacionais, bem como pelos crônicos problemas de ordem salarial que afeta a categoria. Esse contexto social por vezes tenso em que se dá o ensino público é preponderante no sentido de influenciar o modo como os professores ensinam, minando as vezes a própria vontade do professor de gerar atividades mais dinâmicas e envolventes quanto ao ensino de Geografia. É importante destacar que essas situações problema enaltecem a iniciativa dos educadores nos casos aqui contemplados.

Sobre o uso de imagens nas aulas de Geografia a partir dos exemplos obtidos com as edições das atividades de extensão, tal uso não se pautou apenas para produzir, em sentido positivo, aprendizagens mais lúdicas e interativas. Pode-se concluir que o uso nos diversos casos objetivou principalmente atrair alguma

atenção dos educandos e combater os sentimentos que os levam a rejeitar a sala de aula uma vez que as dificuldades de vida que encontram fora dali são colossais. Ainda sobre os obstáculos no âmbito do ensino, esses também se fazem presentes por dificuldades intrínsecas a vida do educador que nem sempre se propõe a fazer modificações em sua prática de modo espontâneo, mas principalmente por reconhecer a resistência anteriormente citada por parte dos educandos. Assim o educador não se desacomoda em suas práticas pelo gosto de inovar, mas sim para fazer frente ao incômodo dos educandos diante de práticas enfadonhas instituídas por ele.

Tangenciou-se a influência da problemática do ensino público do país. É sabido que o professor de escola pública que está submetido a diversas condições adversas, trabalhando, portanto, pressionado por situações que tendem a fazê-lo reproduzir essa precariedade em aulas pouco elaboradas ou que, por outro lado, podem também obrigá-lo a reinventar-se tanto no modo de perceber a sua geografia, assim como no modo de encarar a sala de aula e seus educandos. Isso nos abre um precedente para refletirmos os aspectos positivos da atividade de formação. Outro elemento ligado a atividade se refere a um ponto que não fora aprofundado aqui, porém que a tese sinalizou, que se refere a relação universidade-escola. Na medida em que colocamos os professores a interagir uns com os outros para trocarem saberes docente entre si, expusemos que esses professores podem ser reconhecidos - a começar por seus pares -, como autores de conhecimentos tão válidos quanto aqueles situados no âmbito acadêmico. Não se objetiva aqui negar ou desqualificar a validade dos saberes produzidos nas universidades naquilo que diz respeito a escola. Por outro lado penso que afirmamos uma possibilidade de reinventarmos essa relação onde a universidade pode possuir um papel de fomento ao desenvolvimento de conhecimento a partir e para a própria escola.

De um modo geral os professores demonstram ser atentos ao interesse dos educandos por aulas mais interativas e que trabalhem o conteúdo de Geografia de modo mais lúdico, dialogando com as afinidades dos últimos, ainda que tenha se observado pouco aprofundamento sobre a interação dos educandos com as imagens da perspectiva dos professores. Foi observado que o uso de imagens dava mais interatividade às aulas, entretanto, pondera-se aqui que tal interatividade não está dada nas imagens, nos vídeos ou em algum outro elemento como uma música, mas sim no modo como o educador insere esses itens em sala de aula, bem como

no modo como conduz a receptividade dos educandos a partir dessas incursões, permitindo-lhe emular a interatividade enfim. Apesar de terem sido observadas poucas aulas, o que se verificou nelas foi muito significativo, na medida em que se mostrou de forma evidente que com a experiência, os professores desenvolvem um raciocínio mais ágil para incrementarem suas aulas com imagens, as quais eles percebem se adequarem melhor a determinados momentos e a determinados grupos de educandos. Já segundo os relatos, destacou-se que se os educandos se encantam com imagens em sala de aula, os professores também se encantam, daí se consolida uma outra noção de ensino de Geografia. Quanto a essa marca é notório que a Geografia escolar está acostumada a exercitar termos técnicos em sala de aula, tais como “georreferenciar”, “migrar”, “lixiviar”, o que é importante embora nem sempre esses termos sejam acompanhados de explicações claras que descrevam os conceitos a elas associados junto aos educandos. Por essa razão ratifica-se a valorização do “encantar” mencionado por uma colega, como um termo/ato pouco usual, porém significativo para ser exercitado no contexto do ensino de Geografia.

As imagens em sala de aula dependendo do modo como são encaminhadas tendem a desenvolver o ensino de maneira mais lúdica e isso é relevante da perspectiva da aprendizagem. Além disso, a fruição estética é outra faceta dessa dimensão de nossa formação que merece ser mais contemplada a partir de uma educação geográfica visual. Os exemplos que envolveram experiências filmicas tanto em termos de exibição de obras audiovisuais em sala de aula como na produção de vídeos por parte dos educandos ratificam casos de êxito nesse sentido. É importante frisar, no entanto, que no caso das experiências de exibição fílmica em sala de aula, as abordagens didáticas não se pautam por uma ordem linear quanto aquilo que se pode aprender de Geografia com os filmes. O educador precisa ter em mente que no cinema os aspectos de fruição estética tendem a pesar mais do que a contemplação intelectual estrita. O caráter lúdico aqui destacado da educação por imagens, ao ser praticado, apresenta grandes possibilidades para transformar concepções educativas arraigadas tanto no educador como no educando, refazendo no imaginário deles as concepções de sala de aula. Como citado no parágrafo anterior, as imagens podem encantar não só o educando, mas também o educador, transformando suas perspectivas de aprendizagem que tornam-se mais dialógicas. Quando o educador considera os gostos e saberes dos educandos para repensar

suas práticas ele se permite ser mais criativo uma vez que engloba outros elementos, referenciados no universo do educando, para propor suas estratégias didáticas.

Já no quadro mais geral da tese, o que buscou-se desenvolver com a mesma é uma forma de pensarmos o ensino de Geografia como algo a mais no âmbito geral da educação atual. Não queremos afirmar aqui que a Geografia é mais importante em termos de aprendizagens do que quaisquer outras disciplinas escolares, entretanto, tentamos expor que a forma de ensiná-la no contexto do que chamamos aqui de Geografia Sensível, possibilita o estabelecimento de um referencial significativo, sem dúvida entre outros existentes, a partir do qual podemos nos situar melhor nesse mundo globalizado, dinâmico, definido pelo meio técnico-científico-informacional. Situamos a Geografia Sensível como uma ontologia, uma forma de ser fundamentada em indivíduos que escolhem manter uma relação ativa de interação afetiva, crítica, criativa enfim como o espaço geográfico, levando tal concepção de mundo para o ensino de Geografia, valendo-se dos referenciais dos educadores e seus educandos - no caso do presente estudo enfatizamos os referenciais visuais.

Os processos educativos aos quais chamamos Geografia Sensível se desenvolvem a partir de certo perfil de educadores uma vez que demanda o entusiasmo na atividade docente. Esse deve ser compreendido como um parâmetro do ensino sobretudo na Geografia Sensível em que o educador compartilha suas questões, sua curiosidade sobre seu espaço de vivência com os educandos em sala de aula. O entusiasmo precisa ser um estado a ser buscado e mantido junto a práxis uma vez que ele é reflexo da relação do educador com seus educandos e dos educandos entre si. Um traço dos professores cujas aulas despertam a curiosidade dos educandos é, além da experiência, a manifestação de uma postura aberta como a de um aprendiz permanente da própria prática docente e daquilo que atrai a atenção dos educandos.

Pensamos que a Geografia Sensível pode ser ainda um meio potente e eficaz para discutirmos o ensino de Geografia e a produção espacial em que nos inserimos. Observamos que os professores que colaboraram com a produção dessa tese, tendem a encaminhar tais entendimentos em suas aulas, ainda que de forma simples e pontual muitas vezes, utilizando as imagens como suportes, referenciais para certos discursos que os professores apresentam. Observou-se junto a esses

professores, é importante enfatizar, que o planejamento das ações e a aprendizagem quanto a experiência docente, no caso analisado em relação ao uso de imagens em sala de aula, representam fatores importantes para o encaminhamento do que chamamos de Geografia Sensível. Além disso para desenvolver-se enquanto promotor de uma aula de Geografia viva que reflita o mundo em que experienciamos em sua dinamicidade, o professor deve se reconhecer um improvisador no uso de tecnologias em sala de aula, sendo a criatividade uma virtude a ser destacada entre os docentes. Aqui cabe uma ressalva, mesmo que a criatividade implique na promoção de aulas em que figurem diversos atrativos sensoriais, nem sempre eles serão bem aceitos pelos educandos que podem preferir em alguns momentos propostas de ensino que contemplem estratégias mais convencionais. Tal situação nos leva a considerar o ecletismo metodológico em sala de aula como um referencial recomendável uma vez que em nosso entendimento pedagógico é o interesse, por vezes diverso, dos educandos que deve ser valorizado ao se propor as abordagens sobre o ensino de Geografia escolar.

No que se refere a tecnologia como meio para expor imagens, os suportes por onde se expressam a mesma não são necessariamente bons para a educação, tampouco são necessariamente ruins. Em ambas das poucas, mas significativas, aulas observadas a tecnologia esteve presente, nelas foram usados aparelhos datashow para exibição de imagens. É importante destacar que não havia uma infraestrutura pronta para esse tipo de exibição de imagens em cada sala de aula, os computadores eram notebooks dos próprios professores, já os datashow, pertencentes a escola, tiveram de ser deslocados da biblioteca até ali, o que não é o mais recomendado devido a fragilidade de tais aparelhos. O contexto criado pelos educadores, entretanto, foi preponderante para torná-las aulas mais dinâmicas e interessantes da perspectiva do educando, o que nos indica que o emprego da tecnologia em si não proporciona maior interação com os conteúdos visuais que dela são emitidos. Ainda sobre a tecnologia em sala de aula, vale algumas ressalvas. Primeiramente nenhum de nós é um expert em tecnologia, somos eminentemente usuários e enquanto tais fazemos um uso seletivo - vale ressaltar que os professores dispensaram pouca atenção ao blog da atividade -, de modo que isso já evidencia esse uso seletivo. Outra marca importante, é reforçar que o educador se saiba um aprendiz digital e que ele tem um tempo diferenciado dos educandos em

relação ao uso e as finalidades da tecnologia. Frisar esse item não significa desincentivo ao educador para que se desenvolva quanto ao uso das tecnologias para o ensino de Geografia, pelo contrário, significa que ele se reconheça como um diferente do educando, de modo que a partir do conhecimento dessa diferença, ele consiga reconfigurar a partir de uma base conhecida suas estratégias de ensino.

Em que pese os experiências aqui apresentadas, podemos afirmar que ao delinear a Geografia Sensível, propomos nada mais do que uma ontologia, um estudo do ser e dos seus sentidos existenciais, de modo que a maneira como observamos as imagens inseridas no contexto educativo - aprendendo com outros olhares, aprendendo a criticar nossas certezas a partir de tais olhares, aprendendo a fruir do que experimentamos, aprendendo a mostrar o que vemos e os outros não veem -, enfim esse modo de aprender a ver, que ele possa se forjar em uma maneira de nos relacionarmos com as imagens em todo e qualquer lugar.

Esse entendimento esboçado em nossa proposta de encaminhar a Geografia Sensível para sala de aula, expõe nossa intenção de estabelecer uma abordagem ontológica quanto ao espaço geográfico o qual possui desdobramentos didáticos escolares. O que sugerimos aqui é uma maneira de experimentar o mundo, vivenciando, sentindo ou questionando os fenômenos de maneira ampla e compartilhada, é isso que encaminhamos e queremos encaminhar para a sala de aula, foi a partir disso que estipulamos todo um esforço de conceituação para - mais do que envolver e dar corpo teórico para um conjunto articulado de ideias e ações que delimitamos -, promover conversações entre os professores, dar-lhes ideias e, sobretudo, expor que sua formação é necessária e deve ser permanente. E talvez o que seja mais importante ainda, nosso estudo é uma prova de que formação docente na escola ganha maior sentido ao se desenvolver a partir da prática e dos saberes desenvolvidos pelos educadores, os quais têm muito a trocar entre si. Buscamos estabelecer uma marca para que os professores se reflitam, para que eles se identifiquem nas suas capacidades e potenciais, para que eles se reconheçam, apesar de todos obstáculos educacionais diários, na sua experiência docente e, enfim, para que eles se inspirem e envolvam-se mais com o mundo vivido. E que esse mundo seja, nesse contexto, um mundo de mais encontros e de aprendizagens constantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cássia. **Concluir o ensino superior triplica a renda, mostra IBGE.** Jornal O Globo, 11 de abril de 2018. Disponível em <<https://oglobo.globo.com/economia/concluir-ensino-superior-triplica-renda-mostra-ibge-22579344>> Acessado em junho de 2018.

BABEL. (filme) Direção: Alejandro Gonzalez Iñarritu. Paramount. 2006, 1 DVD (143 min.)

Black mirror bandersnatch (filme) Direção: David Slade. Inglaterra: 2018. Disponível em <<https://www.netflix.com/br/title/80988062>> Acessado em dezembro de 2018.

BNCC: Base Nacional Comum Curricular. BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2018.

BUBLITZ, Juliana. **Passivo do RS com magistério chega a R\$ 22,1 bilhões.** Jornal Zero Hora, 2 de abril de 2018. Disponível em <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/noticia/2018/04/passivo-do-rs-com-piso-do-magisterio-chega-a-r-221-bilhoes-cjfhg3h2p040t01ph16fsnbkn.html>> acessado em junho de 2018.

CARDOSO, Wagner Innocêncio. **As relações raciais na parede: sentir - pensar a Geografia pela fotografia.** [dissertação de mestrado] UFRGS, Porto Alegre, 2016. Disponível em <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/153239>> Acessado em junho 2018.

CASTELLAR, Sonia Maria V. **A formação de professores e o ensino de Geografia.** Revista Terra Livre, n. 14, 1999 p. 51-59. Disponível em <<http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/374>> Acessado em dezembro de 2018.

CEPE-UFRGS (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão-Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Resolução 17/2015 estabelece **Normas Gerais para Extensões Universitárias**, UFRGS, CEPE, 2015. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/resolucoes-normativas/resolucao-17-2015-1>> Acessado em abril de 2018.

CHERVEL, A. **Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo**

de investigación. IN: Revista de Educación (Madrid) Espanha, n. 295. Maio-agosto 1991. p. 59-111.

CRAIA, Eladio. **O virtual: destino da ontologia de Gilles Deleuze.** Rev. Filos, Aurora: Curitiba. Vol. 21 n. 18. p 107-123, jan/jun, 2009. Disponível em <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/aurora/article/viewFile/1150/1075>> Acessado em maio de 2019.

DAYLY MAIL REPORTER. **Park de Triomphe - the day French farmers turned the Champs-Elysees into a garden.** Jornal Daily Mail (edição digital) 23 de maio de 2010. Disponível em < <http://www.dailymail.co.uk/news/article-1280679/Park-Triomphe--day-French-farmers-turned-Champs-Elysees-garden.html>> Acessado em agosto de 2017.

EGITO ANTIGO [**Tour virtual**] Acervo do Museu do Louvre. Disponível em <louvre.fr> Acessado em 22/03/2018.

ENKVIST, Inger. (entrevista com) “**A nova pedagogia é um erro. Parece que não se vai a escola para estudar**”. El País [Cristina Galindo, entrevistadora] 25 de julho de 2018. Disponível em <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/07/17/actualidad/1531826084_917865.html> acessado em julho de 2018.

EX-Machina: instinto artificial. Direção: Alex Garland. Universal Pictures. 2015. DVD (110min.)

ESCHER, M. C. **Hand with reflecting sphere (self portrait in spherical mirror)** Litogravura, janeiro de 1935. Disponível em <<https://www.escherinhetpaleis.nl/story-of-escher/hand-with-reflecting-sphere/?lang=en>>, Acessado em junho de 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2014. 36°ed.

_____. **Extensão ou comunicação?** tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Chonchol 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: 26° ed. Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17°Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra. 1987.

FREIRE, Paulo. NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em Educação Popular**. Rio de Janeiro: Vozes, 1989.

GARFIELD, Leanna. GAL, Shayanne. **The best and worst country to be a teacher, based on salary**. Business insider, 7 de Maio, 2018. Disponível em <https://www.businessinsider.com/teacher-salaries-by-country-2017-5> Acessado em outubro de 2018.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **O lugar do olhar: elementos para uma geografia da visibilidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

Guerra ao terror. Direção: Khatryn Bigelow. EUA 2008. Imagem filmes. 124 min.

HERNANDEZ, Fernando. **De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual?** EM: Educação e Realidade:30(2)9: 34 jul/dez 2005.

HOLLMAN, Veronica C. **Los contextos de las imagenes: un itinerario metodológico para la indagacion de lo visual**. Rio de Janeiro. UERJ, Espaço e Cultura, n. 36, p.61-83. jul-dez-2014.

HOME SWEET HOME. Direção: Pierre Clenet e Alejandro Diaz. Produção: França. 2013. Disponível em <<https://vimeo.com/113868429>> Acessado em julho de 2018.

KAERCHER, Nestor André. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. [Tese de Doutorado em Geografia Humana] USP, 2004. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-01052005-224221/pt-br.php>> Acessado em dezembro de 2018.

_____. **Práticas geográficas para ler, pensar o mundo, conversar e entender o outro e entender a si mesmo**. IN: REGO, Nelson, CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos e KAERCHER, Nestor André. (orgs.) Geografia: Práticas pedagógicas para o ensino médio. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.15-33

_____. **Quando a Geografia Crítica pode ser um pastel de vento. Mercator**: Revista de Geografia da UFC, ano 3 n. 6, 2004. p.53-60 Disponível em <<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjv0I622ODcAhXDTZAKHbMECIMQFjAAegQICBAC&url=http%3A%2F%2Fwww.mercator.ufc.br%2Fmercator%2Farticle%2Fview%2F126%2F96&usg=AOvVaw3CO>>

V7nL1wPOkuBYhFoMxRQ> acessado em junho de 2018.

_____. **Se a geografia é um pastel de vento o gato como a geografia crítica.** Porto Alegre: Evangraf, 2014.

KAERCHER, Nestor André. TONINI, Ivaine Maria. **ARTESANIA, FELICIDADE, EMPATIA: ASSUNTOS NÃO GEOGRÁFICOS PARA O ESTAGIÁRIO DE GEOGRAFIA CONSTRUIR SUA IDENTIDADE DOCENTE.** Em: **Geographia Meridionalis** - Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas. V. 3 n. 2, 2017. p. 251-273. Disponível em <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Geographis/index>> Acessado em julho de 2018.

_____. (orgs.) **Curso de aperfeiçoamento, Produção de Material Didático para a Diversidade.** Porto Alegre, Editora Evangraf, 2011. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/tri/sead/publicacoes/documentos/livro-producao-material-didatico>> Acessado em maio de 2018.

LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Brasília: Senado Federal, Coordenação das publicações técnicas, 2017. Disponível em <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf> Acessado em junho de 2018.

LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. **A tela mundo.** In: _____. A tela global: mídias culturais e cinema na era hipermoderna. Porto Alegre: Sulina, 2009. p.255-298.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos: para a ontologia do ser social.** Obras de Georg Lukás, Volume 13. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

MASSEY, Doreen. **For space.** London: Sage publications, 2008.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem.** São Paulo: Cultrix, 17° ed. 2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MUGNATTO, Sílvia. **Mapa do ensino superior no Brasil mostra queda nas licenciaturas.** Notícias da Câmara de Deputados, 8 de novembro de 2017. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E>>

CULTURA/547886-MAPA-DO-ENSINO-SUPERIOR-NO-BRASIL-MOSTRA-QUEDAS-MATRICULAS-EM-LICENCIATURAS.html> Acessado em dezembro de 2018.

MUKHERJEE, Sumit. **Towards visual Geography: an overview**. Practising Geographer. Vol; 19 n. 2, winter, 2015 p. 14-22. Disponível em: <http://www.academia.edu/22974168/Towards_Visual_Geography_An_Overview> Acessado em março de 2018.

OLIVEIRA JR. Wenceslao M. de. **Agências da imagem, entrevista com o professor Wenceslao Machado de Oliveira Junior**. [Entrevista concedida em 16 de maio de 2016] Revista PerCursos. Florianópolis, v. 17. n. 33, p.162-175. jan-abr. 2016 Entrevistador: Marcelo Robson Téó.

_____. **Entrevista com o professor Wenceslao M. de Oliveira Junior** [entrevista concedida em 2013] Entre-lugar, Dourados, MS, p. 113-122. Ano 4, n.7, 1 semestre 2013. Entrevistador: Claudio Benito O. Ferraz.

_____. **Em busca do Lá: educação, espaço e linguagem**. Porto Alegre: Educação e Realidade, v. 42, n. 3. p. 1161-1182. jul-set 2017.

_____. **Grafar o espaço, educar os olhos. Rumo a geografias menores**. Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 17-28, set./dez. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n3/v20n3a02.pdf>> Acessado em maio de 2018.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a capacitação intelectual**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2002.

REGO, Nelson. **Geografia, educação, linguagem: elementos de uma reconstrução ontológica?** Revista da Anpege, v. 5, 2009.

ROSE, Gillian. **Visual methodologies: an introduction to the interpretation of visual materials**. London: Sage Publications. 2001.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4 ed. São Paulo: Editora da USP, 2012.

_____. **Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal**. 26ªed. Rio de Janeiro: Record, 2017.

SÃO LEOPOLDO. **Lei municipal 6.573 de 2008**. ESTABELECE O PLANO DE CARGOS E CARREIRAS DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO - DOCENTES, INSTITUI O RESPECTIVO QUADRO DE CARGOS E DÁ OUTRAS

PROVIDÊNCIAS. São Leopoldo (RS) Disponível em <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/20687894/alinea-c-do-inciso-ii-do-artigo-12-da-lei-n-6573-de-24-de-marco-de-2008-do-municipio-de-sao-leopoldo>> Acessado em junho de 2018.

SARTRE, J. P. **L'existencialisme est un humanisme**. Paris: Nagel 1952. Texto base disponível em: Antologia de texto filosóficos. Curitiba: Secretaria Estadual de Educação do Paraná, 2009. p. 616-639.

SCHLOTTANN, A. MIGGELBRINK, J. **Visual Geographies - an editorial**. Social Geography. Copernicus Publications, N. 4, p. 1-11, 2009. Disponível em <<http://www.soc-geogr.net/4/1/2009/sg-4-1-2009.pdf>> Acessado em julho de 2018.

SERRANO, Rosana Maria Souto Maior. **Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire**. 2008. Extelar Grupo de Pesquisa em Extensão Popular. Disponível em <http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf> Acessado em abril de 2018.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1º reimpressão 2006.

TIMMERS, Juliano da Costa M.; KAERCHER, Nestor André. **Temas globais em sala de aula: auxílio das imagens para refletirmos a globalização em que nos inserimos**. Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia, v. 8, n. 14, p. 48-66, jan./jun. 2017. ISSN 2179-4510 - <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/>

_____. **Encerrada a segunda edição do “De olho na Geografia”**. Postagem no Blog da atividade “De olho na Geografia”, 7 de junho de 2018. Disponível em <<https://magrozen.wixsite.com/deolhonageografia/single-post/2018/06/07/Encerrada-a-segunda-edi%C3%A7%C3%A3o-do-De-olha-na-Geografia>> Acessado em junho de 2018.

TONINI, Ivaine Maria. **Notas sobre imagens para ensinar geografia**. Campinas. Revista Brasileira de Educação Geográfica, v. 3 n. 6, p. 177-191, jul-dez.2013.

TONINI, Ivaine Maria. CARDOSO, Juliana Carvalho. **Os meios de comunicação, tecnologias digitais e as práticas escolares de Geografia**. Revista FSA, Teresina, vol. 11, n. 2 art. 10. p. 186-210, abril-junho de 2014. Disponível em <http://www4.fsanet.com.br/revista/index.php/fsa/article/viewFile/391/325> Acessado em setembro de 2018.

TONET, Ivo. **Método científico, uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

UNESCO. **Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável: objetivos de aprendizagem**. Paris, Organização das Nações Unidas para a Educação, 2017. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002521/252197por.pdf> Acessado em setembro de 2018.

WARE, Chris. **Jimmy Corrigan, o menino mais esperto do mundo**. São Paulo: Cia da Letras, 2016.

ANEXOS

ANEXO 1 (Modelo de autorização)



AUTORIZAÇÃO

Eu.....
....., abaixo, autorizo Juliano da Costa Machado Timmers, estudante do Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a utilizar as informações por mim prestadas nesse curso de extensão, para a elaboração de sua Pesquisa de Doutorado, que tem como temática o ensino de Geografia através do uso de imagens na educação básica e está sendo orientado por/pela Prof. Dr. Nestor André Kaercher.

São Leopoldo, de de 201_.

Assinatura do entrevistado

ANEXO 2 (texto de apoio adotado na primeira edição)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Programa de Pós-graduação em Geografia

Proponente: Juliano da Costa Machado Timmers

Projeto de extensão

Texto de apoio:

De olho na Geografia: pensando o uso de imagens a partir de algumas práticas

Introdução

Este texto foi pensado como suporte para a atividade de extensão voltada para o uso de imagens nas aulas de Geografia do ensino básico. Quando pensamos em imagens em sala de aula em uma disciplina como a Geografia, podemos considerar desde fotografias e ilustrações, passando por filmes, objetos de publicidade, desenhos animados, entre outros. Esse texto pretende pensar um pouco a geografia e o uso de imagens no mundo hoje – quanto a isso apresento trechos de alguns artigos que tratam do ensino de Geografia nesse contexto.

Irei expor aqui também alguns relatos de experiência docente que protagonizei a fim de propor reflexões que possibilitem aos colegas pensarem suas aulas e se possível se inspirarem para realizá-las. Destaquei aqui aulas que coloquei as imagens em evidência buscando promover junto aos alunos um conhecimento geográfico mais dinâmico e que dialogasse com a minha experiência e dos alunos.

O que entende-se por imagens e qual o potencial delas no ensino de Geografia

Primeiramente é importante destacarmos o que entendemos por imagens para daí podermos relacioná-las ao ensino de Geografia. Imagens se referem a todos os recursos visuais de que dispomos para ensinar o espaço geográfico – mapas ou fotografias impressas e digitais, a mirada da janela, os áudio visuais, vídeos, filmes, ilustrações. Tudo isso são imagens. Há mais suportes sem dúvida,

porém o ponto aqui não é catalogá-los, mas antes enquadrar a imagem como um fenômeno cultural do nosso tempo. As imagens fazem parte da experiência da maioria das pessoas no mundo atual, os vídeos explicativos do YouTube ou a leitura de uma manual de celular nos evidenciam que a partir delas nos educamos constantemente.

O mundo globalizado veicula e multiplica imagens a partir do suporte de telas. Telas digitais. Há uma profusão de telas, um sujeito qualquer não dispõe delas “apenas para ver o mundo, mas para viver a sua própria vida” (LYPOVETSKI & SERROY, 2009, p. 255). Por meio das ferramentas hi-tech que se multiplicam, cada vez mais objetos se digitalizam de livros ao código genético de seres vivos. É sem dúvida através de telas que se globalizam e também dão acesso a globalização que a realidade que conhecemos passa a ser cada vez mais informacional, bem como técnica e científica. Esse processo de virtualização pode ocorrer de forma diversa para professores e alunos, conteúdo se manifesta para todos.

Considerando as imagens, sobretudo as que nos são apresentadas por meio de telas, é importante refletirmos sobre a interface delas com a geografia. Paulo C. da Costa Gomes (2013), ao discutir o fenômeno do olhar, destaca que aquilo que vemos possui um arranjo geográfico, isto é, em uma dada espacialidade se enfatizam alguns objetos em uma composição, em detrimento de outros, que assim dificilmente passam a ser vistos e, portanto, tendem a ser menos reconhecidos e valorizados. Parques cercados por avenidas que lhe multiplicam o acesso representam um exemplo disso em grandes cidades (ver Figura 1). Essa abordagem quanto àquilo que se vê pode ser aplicada a outros fenômenos sócio-espaciais e ela nos coloca quantos elementos significativos podem estar associados a uma educação visual, pois na contemplação do fenômeno do olhar se podem promover descobertas geográficas oriundas das múltiplas dimensões que podem ser lidas a partir de diferentes pontos de vista sobre as imagens.

Filgura 1: A arquitetura da cidade também direciona o olhar reforçando com isso certas perspectivas e imagens.



Fonte: <daylymail.co.uk>. Acessado em agosto de 2017.

Ana Mae Barbosa (2010) aponta que uma educação qualificada em artes visuais colabora para que as crianças melhor se alfabetizem, pois as letras são grafias, imagens produzidas com significado. Essa noção de que uma educação artística mais elaborada pode auxiliar com o desenvolvimento outras formas leituras guarda relações com a Geografia. O ponto de contato do ensino de Artes com o de Geografia se relaciona com os estudos de formas, composições e planos relativos ao desenho que podem colaborar para se apurar habilidades para análises junto ao espaço urbano onde traços são projetados, revelando diferentes camadas de formas e planos através das construções de diferentes padrões materializadas no espaço hoje.

Sempre pensei que a globalização se faz presente de forma localizada. Busquei daí formas de tornar isso evidente através das aulas. Nesse sentido o uso de imagens era uma boa maneira de encaminhar esse entendimento. Se fazia necessário contextualizá-las de maneira que permitissem ponderar a geografia em que nos inserimos, valorizando aí nossas experiências.

Um exemplo que valoriza os apontamentos acima é o que venho utilizando nas aulas já a alguns anos. Apresento fotos de dois quartos de uma mesma rede globalizada de hotéis em cidades diferentes, de países diferentes (Figura 2).

Figura 2: Fotos de duas unidades do Hotel Ibis em duas metrópoles.



Fonte: IBIS Hotel.<ibis.com>. Acessado em agosto de 2016.

A partir daí questiono se um dos alunos adormecesse e fosse colocado no quarto do hotel do outro país, ele perceberia a diferença entre eles? A atividade buscava evidenciar como as imagens e o próprio espaço que elas evidenciam são construídos de forma homogênea.

As reações são diversas, alguns alunos se preocupam com a possibilidade de estarem sendo manipulados por grandes agentes midiáticos, outros surpreendem-se mas não parecem se importar com isso. Os alunos com os quais trabalhamos na escola pública - e mesmo nós professores -, raramente possuem condições de realizar viagens internacionais de grandes distâncias, de modo que as imagens proporcionam nesse tipo de proposta uma forma de aproximação espacial daquilo que se encontra distante por meio de reflexões.

Esse é, portanto, um meio de se pensar a Geografia nas imagens, levando os alunos a interagir com elas, interpretando-as na medida em que são leituras de mundo. A partir dele podemos pensar outras estratégias que a partir do sentido do olhar possam atrair os alunos para os conteúdos geográficos conduzidos pelo professor.

Algumas perguntas para desenvolver o ensino de geografia por meio de imagens

Qual o potencial as imagens do cotidiano possuem no ensino de geografia? Essa é uma pergunta com a qual podemos ser consequentes para desenvolvermos processos de ensino aprendizagem que aproximem sala de aula e o cotidiano.

Pelo que foi exposto anteriormente salientamos o caráter bastante imagético da Geografia – isso que não se dera centralidade ao objeto visual ao qual ela é talvez mais convencionalmente associada, isto é, o mapa. A educação cartográfica escolar em si já evidencia boas reflexões sobre o espaço por meio de imagens.

Pensemos agora nas imagens inscritas nos livros didáticos. Aí elas são numerosas e variadas, com destaque para a fotografia. Wenceslao Oliveira Jr (2013), aponta que o vasto material fotográfico nos livros didáticos busca cumprir a função de mimetizar o olhar, como se a imagem correspondesse completamente a realidade e não a uma forma de olhar/perceber a realidade. Uma foto do tipo “cartão postal” do Rio de Janeiro no livro pode passar como a própria manifestação do real diante do aluno. Sem o questionamento do professor sobre a produção da imagem, os alunos ainda que tenham total liberdade para interpretá-la de “N” formas, tendem a ver e generalizar a imagem da cidade pela perspectiva do turista.

Oliveira Jr. (2013) salienta que os professores costumam fazer uso das imagens - estejam elas inscritas em livros didáticos ou em outros suportes -, como se essas fossem “janelas da realidade”. Fotografias, por exemplo, não são a realidade, evidenciam perspectivas sobre a Geografia. Por isso é instigante em sala de aula questionar, revelar como essas são feitas e a quais finalidades se destinam. Isso revela a Geografia na imagem.

Nesso contexto é interessante considerarmos que existe a geografia da fotografia, a geografia do cinema e existe a geografia a partir da qual esses artifícios foram criados. As geografias pensadas a partir dos objetos visuais contemplam os olhares dos sujeitos quanto a espacialidade que percebem. No caso do cinema, a articulação entre o roteiro e a forma de filmá-lo revela o olhar e a interpretação do diretor para uma dada história.

Considerando essa abordagem é importante salientar que não é necessário que o professor seja um cineasta ou fotógrafo para ampliar junto aos alunos a

capacidade para interpretar signos que normalmente escapam aos não especialistas em cinema ou fotografia. O que se quer ressaltar, entretanto, é que uma maior curiosidade do professor de Geografia quanto aos domínios das linguagens visuais pode viabilizar outras formas, talvez mais interativas dependendo da condução dada pelo professor, de relação dos alunos com o conteúdo e com o próprio professor.

O espaço de locação de um filme em contraste com o país que o produziu pode configurar um conteúdo de abordagem didática para as aulas de Geografia. Um filme como “Velozes e furiosos – desafio Tóquio” por exemplo trata-se de uma produção estadunidense que se passa na capital japonesa, portanto, é a partir do filtro do olhar de alguém situado nos EUA – e com os valores dos EUA -, que observaremos o Japão. Se considerarmos uma produção do Japão e cuja narrativa representa o espaço japonês – como a animação “A viagem de Chihiro” -, teremos outra leitura dessa espacialidade, não necessariamente por se tratar de um gênero cinematográfico diferente do primeiro filme citado, mas por se tratar de um olhar localizado no próprio país.

O uso do cinema nas aulas de Geografia aponta um tópico complexo e aberto à experimentação. Vale salientar simplesmente que é importante ao professor contextualizar a obra, situar o olhar do espectador para considerar quem produziu o filme, compreender que o filme apresenta uma geografia própria, a qual faz referência a uma geografia fora do filme, mas que ambas não são iguais. O que equivale a dizer que o Rio de Janeiro encenado no filme “Cidade de Deus” é uma leitura entre muitas existentes na cidade. As possibilidades de uso do cinema nas aulas de Geografia são muitas enfim, é válido por parte do professor evitar a armadilha de usar o filme como reflexo da realidade, como se esse fosse um espelho do real. O filme é antes de tudo uma construção, um artifício no espaço, como aquilo que ele representa também é.

Freisleben e Kaercher (2016) apontam para a importância de se ler imagens no contexto educativo da Geografia, destacando especificamente aspectos da linguagem fotográfica. Eles definem que a fotografia tem caráter polissêmico, isto é, possui inúmeros significados e leituras possíveis - dado esse que vale igualmente para outros tipos de imagens. A linguagem visual possui um tempo de interação diferente da linguagem escrita que necessita ser lida, decodificada, de forma gradual e progressiva. Ao nos depararmos com uma fotografia somos colocados de pronto dentro do texto visual. Os muitos sentidos, signos, que as fotografias portam e o fato

de nos identificarmos de imediato com alguns deles definem a riqueza da perspectiva educativa que o uso de fotografias pode assumir para as aulas de geografia.

Consideramos a importância das imagens no contexto de ensino geográfico pelas pela interatividade que elas podem proporcionar, pelas possibilidades múltiplas de interpretação, por tornarem mais dinâmico e menos determinados os conteúdos que permeiam a prática docente. O importante é que professor torne objetivo sim o percurso didático trilhado junto com seus alunos em atividades que envolvam educação visual e geografia. Ao professor cabe a tarefa de inserir as imagens no contexto da aula, planejando o uso de imagens, de modo a permitir aos alunos interagirem com as mesmas, identificarem-se com elas e expressando-se a partir dessa interação.

Quando um professor possibilita que se agregue a suas aulas o exame de imagens que agregue contexto geográfico dos envolvidos, ele abre o precedente para vislumbrarmos outras geografias, conseqüentemente permite a si e aos alunos que contemplem e reflitam outras formas de estar no mundo, delineando com isso uma Geografia Sensível. Para tanto o professor necessita como atributos apenas a sua curiosidade. Ela é oportuna em sala de aula e merece ser considerada no planejamento do professor e compartilhada com os alunos, mais do que as certezas que o professor desenvolva a partir e suas próprias interpretações quanto a essas imagens. É válido lembrar que o conteúdo geográfico das imagens está na interpretação proposta de forma conjunta com os alunos. Esse conteúdo não se encontra acabado, ele emana na e da interação que se projeta na sala de aula a partir dos recursos visuais.

Uma abordagem que contemple aspectos mais objetivos das linguagens imagéticas pode colaborar para que se realce a capacidade de leitura e interpretação visual do aluno, porém se o professor não está envolvido, o que implica em envolver-se também emocionalmente com o que quer ensinar, o efeito dessas práticas pode acabar não se diferenciando das metodologias tradicionais do ensino de geografia. Kaercher (2014) sugere que aquilo que nos sensibiliza, como a leitura de um livro ou o deleite com um filme, pode ser adaptado para ser levado à sala de aula. Esse tipo de iniciativa ressignifica o ato educativo, pois contempla a dimensão das emoções, aqui entendidas no seu aspecto educativo, a qual consideramos para além da abordagem rasa do tipo “gostei, não gostei”, mas sim

objetivando aliar razão e emoção.

O ensino de Geografia também pode se inscrever na produção de imagens por parte dos alunos. Tanto professores como alunos através de dispositivos hoje banalizados como o celular, podem se valer desse instrumento contemplando o aspecto lúdico e subjetivo da criação, bem como analisando os conteúdos geográficos relativos a essas produções. Giordani (2016) valoriza a dimensão de autoria como muito significativa para se efetuar de maneira mais efetiva o ensino de Geografia.

Considerações finais

Enfatizamos aqui que os limites e possibilidades de cada grupo de alunos deveria ser de conhecimento de cada professor. Por essa razão não se quer prescrever aulas. Deseja-se levar o professor a ponderar o papel que as imagens podem ter em nossas aulas considerando que essas fazem parte do nosso dia-a-dia.

Não se buscou tampouco indicar aqui se é mais viável exibir um filme inteiro ou as partes, contudo se salientou a importância de se entender e expor aos alunos que há uma geografia em cada uma das diversas produções imagéticas e que essa não é a mesma geografia a qual tais produções remetem (OLIVEIRA JR. 2013). Talvez as imagens do continente africano nos livros didáticos sejam um exemplo que nos situe quanto a esse ponto. Será o espaço africano isso que os livros nos referendam? E com qual intensão o apresentam quase sempre da mesma maneira? Enfim, aqueles que não se enquadram no olhar dominante têm aparecido sempre de forma simplificada nos livros didáticos e, não por coincidência, na mentalidade dominante. É preciso desenvolver outras leituras visuais.

Se propôs aqui que o professor promova um aprofundamento quanto ao uso e a leitura de imagens nas aulas de Geografia. Nesse sentido é importante este se colocar como aprendiz e pesquisador do seu processo de ensino. Considerando minha prática como professor de Geografia, tenho como certo apenas que é preciso dar-se a experiência, pois daí sim, se pode, com o tempo ponderar as melhores possibilidades de aprendizagem.

A Geografia Sensível é a expressão que utilizei para nomear o conjunto de minhas experiências que buscavam atrair o olhar do aluno e sua identificação com a geografia. Longe de querer criar um conceito determinado busco com essa

expressão agregar metodologias afins e professores igualmente afinados com essa abordagem.

Independentemente de nomenclaturas e conceitos formados o que importa é que esse texto incentive a discussão sobre formas mais efetivas e envolventes para se ensinar geografia. O presente texto assim como todo o curso de extensão se constituíram no sentido de provocar a inventividade docente junto a metodologias que valorizem imagens para o ensino de Geografia de modo a mobilizar os alunos a interagir com o espaço geográfico em sala de aula tendo como ponto de partida e de volta o mundo percebido pela vivência.

Referências:

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte : anos mil novecentos e oitenta e novos tempos.** 8. ed. São Paulo : Perspectiva, 2010.

DAYLY MAIL REPORTER. **Park de Triomphe - the day French farmers turned the Champs-Elysees into a garden.** Jornal Daily Mail (edição digital) 23 de maio de 2010. Disponível em < <http://www.dailymail.co.uk/news/article-1280679/Park-Triomphe--day-French-farmers-turned-Champs-Elysees-garden.html>> Acessado em agosto de 2017.

FREISLEBEN, Alcimar Paulo. KAERCHER, Nestor André. **A linguagem fotográfica como recurso metodológico no ensino de geografia.** Revista de Ensino de Geografia de Uberlândia, v. 7 n; 12, p. 114-130. Jan-jun, 2016. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N12/Art-8-Revista-Ensino-Geografia-v7-n12-Freisleben-Kaercher.pdf> acessado em: janeiro de 2017.

GIORDANI, Ana Claudia Carvalho. **Cartografia da autoria de objetos de aprendizagem na cibercultura : potenciais de e-práticas pedagógicas contemporâneas para aprender Geografia.** Tese de doutorado, Orientadora Prof. Dra Ivaine Maria Tonini, UFRGS, 2016. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/150226> Acessado em janeiro de 2017.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **O lugar do olhar, elementos para uma geografia**

da visibilidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

IBIS Hotel. Disponível em: <<http://www.ibis.com/gb/geoloc/selectdisplayzone.jshtml>>
Acessado em: agosto de 2016.

KAERCHER, Nestor André. **Se a geografia é um pastel de vento o gato comeu a geografia crítica.** Porto Alegre: Evangraf, 2014.

LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. **A tela-mundo.** In: _____. A tela global: mídias culturais e cinema na era hipermoderna. Porto Alegre: Sulina, 2009. p.255-298.

OLIVEIRA JR., Wenceslao. **Entrevista com Wenceslao Machado de Oliveira Jr.** Entre-Lugar, Dourados-MS, ano 4, n. 7, p. 113-122, semestre 2013/1. Entrevistador: Claudio Benito O. Ferraz. Disponível em: <<http://ojs.ws.ufgd.edu.br/index.php?journal=entrelugar&page=article&op=view&path%5B%5D=2678&path%5B%5D=1524>>. Acessado em julho de 2016.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** São Paulo, 4. ed. EDUSP, 2002.

