



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO BÁSICA: TRAMAR EXISTÊNCIAS E RESISTÊNCIAS COM/NAS RUAS DA CIDADE

Vânia Alves Martins Chaigar - Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Antonio Jorge Ferreira Severino - Universidade Federal do Paraná - UFPR

Luiz Paulo da Silva Soares - Universidade Federal de Pelotas - UFPEL; EEEM Dr. Augusto Duprat

Lígia Cardoso Carlos – Universidade Federal de Pelotas - UFPel

Rosangela Lurdes Spironello - Universidade Federal de Pelotas - UFPel

Iuri de Almeida Costa - Universidade Federal de Pelotas - UFPel

RESUMO

Apresenta trabalhos realizados por duas universidades públicas no diálogo com escolas, destacando a cidade como espaço educativo, base formativa de cidadãos(ãs). Essa cidade que se depara com catástrofes climáticas e humanitárias, traz consequências dramáticas na vida de pessoas e animais. O modelo capitalista produz na cidade isolamentos, discriminações, medos, mas suas ruas podem ser espaços de trocas, memórias e resistências. O primeiro, traz duas pesquisas realizadas com professores: uma, investiga resistências encontradas em práticas pedagógicas de professores da EJA no ensino remoto, no Ceará, e a outra reflete a ausência de memórias da ditadura civil-militar no ensino de história em escolas de uma cidade gaúcha, o que pode explicar negacionismos e revisionismos. O segundo, destaca pesquisa realizada em periódicos sobre formação no Curso de Pedagogia. Focou as crianças e a cidade no âmbito de produções acadêmicas entre 2011-2021. Os resultados auxiliam na compreensão das cidades em sua complexidade, possibilitando problematizações sobre circunstâncias de vida locais, e ratificando-as como espaços não formais de educação. O terceiro, apresenta uma experiência no PIBID de Geografia, em uma turma de ensino médio público. Visou entender como o espaço coletivo e social se apresenta para jovens e como interagem com ele, considerando a segurança e insegurança. Realizou-se oficina explorando conceitos de lugar e território. Um mapeamento participativo auxiliou na interpretação dos dados, revelando receios de exploração de territórios nos espaços públicos. A intersecção desses trabalhos identifica a importância de experienciar a cidade, em especial diante do desafio de enfrentar os esvaziamentos nos convívios sociais contemporâneos.

Palavras-chave: Cidade, Formação de Professores, Educação Básica.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

A CIDADE NO CENTRO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: APONTAMENTOS EM MEIO ÀS ÁGUAS

Vânia Alves Martins Chaigar - Universidade Federal do Rio Grande - FURG
Antonio Jorge Ferreira Severino - Universidade Federal do Paraná - UFPR
Luiz Paulo da Silva Soares - Universidade Federal de Pelotas - UFPEL; EEEM Dr. Augusto Duprat

RESUMO

Traz considerações sobre a catástrofe ambiental e humanitária das cheias no Rio Grande do Sul e sua influência na produção de conhecimento e formação de professores. Destaca como "pensamentos inundados" refletem a cidade e sua função formativa nesse contexto. Propugna que conhecimentos acadêmicos dialoguem com os emanados da rua e discute a produção da solidariedade e esperança em meio à ruína, que lógicas capitalistas impuseram às cidades contemporâneas. Defende a memória e a resistência como elementos da formação de professores e apresenta excertos de duas pesquisas que identificam esses conceitos em suas respectivas análises. Opta por conceitos extraídos da filosofia, literatura e educação, que buscam relacionar e compreender *fatias* de um mundo em decomposição, no qual precisamos viver e resistir e, mais, educar jovens e crianças. Defende uma maior aproximação entre a academia e a rua, potencializando conhecimentos e favorecendo encontros que podem alterar nossa compreensão do outro. Traz, também, conceitos da história e memória social, que amparam investigações com professores da educação básica: docentes de história e de Educação de Jovens e Adultos. Interpelações sobre ensino da ditadura civil-militar no Brasil, apontam vácuos e silenciamentos cujos meandros são complexos e estão a exigir da formação uma atuação mais enfática e permanente. Na EJA, problematiza o período de ensino remoto e afastamento social e destaca o que professores apontaram como elementos de resistência em suas práticas pedagógicas e nas aprendizagens. Conclui que, neste contexto histórico, precisamos considerar a relação dialética entre a urgência da reconstrução e a paciência da resistência.

Palavras-chave: Catástrofe ambiental e humanitária, Cidade, Formação de Professores.

Apontamentos em meio às águas

A cidade representa o centro da vida social moderna. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística apontam que 61% da população brasileira vive em cidades (IBGE, 2022), mas, para além de uma questão estatística e populacional, elas são, também, o espaço formativo por excelência dos/as cidadãos/as. Somos urbanos e reconhecemos que nossas vidas são constituídas no solo de aglomerações humanas, cujos convívios são atravessados por conflitos, tensionamentos, disputas, típicos de organizações capitalistas, mas, também, por solidariedades, como as que estamos experimentando no sul do Brasil, devastado por enchentes desde o final de abril deste ano. Sobre essa tragédia humanitária destacaremos algumas questões, pois pensar/sentir/agir é improvável de ocorrer fora de seus contextos.

que já superou em perdas a de 1941, até então, a maior registrada no estado. A porção serrana e central, formada por muitos vales e serras, foi em boa parte devastada, tendo alguns municípios como Mussun, Roca Sales, Eldorado do Sul, Estrela, quase totalmente submersos. As águas que compõem a bacia hidrográfica do Rio Jacuí (Caí, Sinos, Taquari, Gravataí) e desaguam no Lago Guaíba chegaram com volumes e intensidade enormes por um longo período, e a região metropolitana de Porto Alegre, incluindo a área central e bairros da própria capital, ficou submersa. Imagens inacreditáveis de resgates de pessoas e animais, de lugares históricos tomados pela água, de ruas que viraram córregos, de bairros inteiros destruídos se incorporaram às nossas vidas e passamos, parte da população gaúcha, a viver os dias de modo precário e emocionalmente intenso. Já não é possível pensar, “praticar a cidade” (CERTEAU, 1998) sem o *pensamento inundado*. Esse pensamento tem impactos na produção de conhecimento, como o que estamos elaborando neste contexto histórico.

“Dos 497 municípios gaúchos, 467 sofreram algum impacto causado pelas chuvas. São mais de 2, 342 milhões de pessoas afetadas pela tragédia climática, a maior já registrada na história do estado”¹. Ou seja: 94% dos municípios e 22% da população total² foram de alguma maneira afetados. Além disso, segundo a organização Mercy for Animals Brasil, “quase 1 milhão de animais explorados para o consumo morreram” nas enchentes”³. Parte significativa deles criada em sistemas de confinamento, não teve chance de sobreviver.

Vivemos às margens da Laguna dos Patos, na porção meridional do Rio Grande do Sul. É um território formado por complexos ecossistemas, que incluem campos, banhados, lagoas, ilhas... Trata-se de uma planície costeira sob a qual foram edificadas cidades, a partir do século XVIII. O relevo das cidades, aqui formadas, sua proximidade da Laguna e do mar, geograficamente as tornam vulneráveis a alagamentos, porém não podemos explicar apenas a partir de suas geografias os fenômenos aqui ocorridos. Trata-se, também, de questões de ordem política/econômica. Há muito tempo pesquisadores como geógrafos, ambientalistas, climatologistas etc., têm apontado para a destruição de ecossistemas locais como os banhados urbanos e rurais, o desmatamento de matas ciliares e encostas de morros, além do próprio bioma Pampa, que ao ter seus campos ocupados com lavouras de soja e eucalipto, por exemplo, o

¹ SUL21. Disponível em: https://www.instagram.com/p/C7T-wPYNWDs/?utm_source=ig_web_copy_link
Acesso em: 23/5/2024.

² IBGE. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2022, o estado do Rio Grande do Sul possui 10,8 milhões de habitantes. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs.html> Acesso em: 25/5/2024.

³ MFA Brasil. Disponível em: https://www.instagram.com/p/C7jhHZrsKOR/?utm_source=ig_web_copy_link
Acesso em: 29/5/2024.

deixaram suscetível, inclusive à desertificação. Legislações ambientais conquistadas no século passado, foram sistematicamente atacadas e exterminadas, em nome de interesses do capital.

Não dá para esquecer, também, o período governado pela extrema direita, no Brasil, que tudo fez para “passar a boiada” enquanto a população do país tentava sobreviver à pandemia de Sars Covid-19. Territórios tradicionais foram loteados, houve aumento indiscriminado do uso de agrotóxicos, a liberação para o garimpo predatório, o fim da fiscalização de leis de proteção ambiental, que tornaram, não apenas o Rio Grande do Sul, mas o país inteiro mais vulnerável a tragédias como as que vivemos, neste momento, no estado gaúcho.

No contexto em que uma constelação de fatores resultou nessa catástrofe ambiental, humana e econômica, outras formas de conhecer se instauram. Não dá para escrever e refletir de uma maneira *clean*. Tudo em nós se faz água, escorre, alaga... É muito lodo e luto! Estamos constituindo aprendizagens difíceis de entender no curto prazo; nossa formação incorpora a fluidez como parte da história que está se produzindo. Pensamentos inundados por medo, ansiedade, tristeza, esperança oscilam e passamos a aceitá-los como parte da percepção do presente. “É o meu corpo inteiro que, socialmente conhece. Não posso em nome da exatidão e do rigor, negar meu corpo, minhas emoções, meus sentimentos” (FREIRE, 2005, p. 109). É por essa corporeidade que passa a produção do conhecimento no solo - encharcado - da cidade.

Em conferência, realizada em abril de 2023, Byung-Chul Han afirmou que a esperança “não é um prognóstico; é uma orientação do coração que transcende o mundo imediato da experiência e se ancora em algum lugar além do horizonte” (TERAN, 2024, n.p.).

[...] não é a convicção de que algo vai dar certo, mas a certeza de que algo faz sentido, não importa como vai dar certo. Fazer algo que faz sentido, é isso que é esperança, não calcular o sucesso de um empreendimento. A esperança pressupõe coragem e fé. É o que nos dá força para viver e tentar algo de novo e de novo, mesmo que as condições da experiência sejam desesperadoras. (TERAN, 2024, n.p.).

Em meio a ausência da “convicção de que algo vai dar certo”, aprendemos – de verdade - que tudo é impreciso e frágil! A fragilidade da nossa condição humana, cidadina e cidadã é escancarada, mas, também, necessitamos discutir causalidades de tudo isso. Não somos responsáveis individualmente por esse *naufrágio*, antes disso, somos as consequências de projetos que nos objetificam, nos aprisionam em sonhos fúteis.

Desejos sistematicamente corrompidos pelo consumismo, na/da cidade, são problematizados, pois, afinal de contas, o que vale à pena? “O capitalismo se concentra em maximizar as necessidades e os desejos, por isso a esperança não faz parte da lógica capitalista. Porque quem tem esperança não consome. É por isso que o capitalismo aniquila a esperança e nos transforma em um rebanho de consumidores” (TERAN, 2024, n.p.).

XXII ENCONTRO NACIONAL ambientalista Ailton Krenak ratifica que substituímos a ideia de cidadão pela de consumidor, “o mundo passou a ser habitado por clientes – alguns preferenciais” (KRENAK, 2022, p. 53). Como clientes valem o quanto levamos no bolso, indicando que uma grande maioria precisa ser marginalizada para manter a ilusão da inclusão de uma pequena parte da sociedade. “Segundo Viveiros de Castro, o Brasil se especializou na produção de pobres”, acrescenta Krenak (2022, p. 56). A organização do espaço urbano ficou cada vez mais segregadora, apropriado para ser lugar de consumo ao invés de convivências, o que fortalece o individualismo, dificulta a ação da solidariedade e a construção da esperança, posto que essa necessite reunião, convivências, debates...

Todos nós sabemos que é impossível ter medo quando estamos juntos. O medo precisa de nós isolados e fragmentados, ele não gera comunidade, não gera um nós. Somente a esperança implica uma dimensão nós. A esperança, diz Han, tem algo de contemplativo. Ela exige prostração e escuta. É uma receptividade delicada que lhe confere beleza e graça. Se, como se diz, a esperança é cega, não é porque ela vive de ilusões, mas porque ela se move em direção ao desconhecido. (TERAN, 2024, s/p).

Esse saber se mover em direção ao desconhecido é uma aprendizagem que pode ser incorporada à formação de professores, pois modelos cartesianos e positivistas apostam em caminhos calcados na certeza, na definição prévia de um que fazer e em um fim, que não tem nos ajudado a viver em contextos de instabilidade. Isso não significa renunciar à “diretividade” do ensino, mas, sim, reconhecer, que o que temos pela frente é mera possibilidade. “O futuro não é um pré-dado [...] O futuro é algo que vai se dando, e esse “vai se dando” significa que o futuro existe na medida em que eu ou nós mudamos o presente. É mudando o presente que a gente fabrica o futuro [...]” (FREIRE, 2005, p. 90). As imprevisibilidades ajudam na construção de bases mais abertas a epistemologias plurais advindas de ancestralidades, por exemplo, e no reconhecimento de conhecimentos produzidos fora das lógicas individualistas.

O agir solidário desses dias ocorre no ímpeto e na articulação de movimentos sociais, sindicatos, associações, grupos de mulheres e jovens e outros agentes cuja base está no coletivo. Analisamos que se, como afirma Han, é “a esperança que implica uma dimensão nós”, a intensa onda de *fake news* que foi operacionalizada, pelas redes sociais, durante as cheias no território gaúcho, visou reduzir essa dimensão *nós* à solidão do individualismo e dificultar processos de solidariedade e ajuda, ou seja, da esperança; impedir que estivéssemos juntos de alguma forma e com uma causa em comum. É parte de estratégias capitalistas/fascistas nos imobilizar pelo afastamento uns dos outros, pois “o medo precisa de nós isolados e fragmentados”.

Ernesto Sabato corrobora ao refletir que “a coragem nos falta quando estamos sozinhos e isolados, mas não quando mergulhamos na realidade dos outros de tal maneira que é impossível voltar atrás. [...] depois que ousamos chegar à dor do outro, a vida se transforma

num absoluto” (2000, p. 49). Estamos juntos em um cinema, tomar um café no Mercado ou compartilhar uma calçada confere sentimentos de pertencimento, de fazermos parte de uma obra coletiva. “Pequenos momentos de liberdade...de que podemos desfrutar: uma mesa compartilhada com pessoas que amamos, umas criaturas que amparemos, uma caminhada entre as árvores, a gratidão de um abraço” (SABATO, 2000, p. 50).

Necessidades emergiram nessa cidade alagada mostrando que ela, a cidade, não é uma abstração como o estado ou a união, mas a base concreta das relações humanas. É nela que nossa formação ocorre, e é ela que pode alterar modos subalternos de conceber 'o outro'. Esse tem sido um importante desafio formativo: aproximar academia/escola e cidade. Luiz Antônio Simas (2022, p. 55) enfatiza que “a educação está também fora dos muros escolares. Se a escola não reconhecer isso, pior para ela e para quem ela educa. Aí mora o problema”.

Para o autor, a academia tem servido mais a projetos colonizadores de corpos e mentes, pois se centra na competição e na meritocracia, reforçando padrões da sociedade de classe.

Precisamos de corpos fechados ao projeto domesticador do domínio colonial, que não sejam nem adequados nem contidos para o consumo e para a morte em vida. Precisamos de outras vozes, políticas porque poéticas, musicadas; da sabedoria dos mestres das academias, mas, também, das ruas e de suas artimanhas de produtores de encantarias no precário. [...] Que se cruzem notebook e bola, tambor e livro, para que os corpos leiam e bailem na aventura maior do caminho que descortina o ser naquele espaço que chega a ser maior que o mundo: a rua. (SIMAS, 2022, p. 56).

E se a academia, com seu rigor e abertura à inovação, conversar com a rua com suas “sociabilidades mundanas” como a que permite “no resíduo de seus acontecimentos miúdos, maneiras de viver que não sejam simplesmente receptivas ou reativas aos desígnios do deus carro...” (SIMAS, 2022, p. 83)? Daí sermos signatários por mais praças, parques, calçadas, mercados públicos, bibliotecas, feiras livres, festas populares, festivais etc., tudo que favoreça encontros e construções de memórias coletivas.

Simas (2022) defende a necessidade de trazermos “corpos fechados ao projeto domesticador do domínio colonial”, o que nos leva a pensar em dois conceitos muito caros à formação de professores, em nossa concepção: memória coletiva e resistência. O rápido desaparecimento de modos de vida e paisagens tradicionais da cidade, materiais e imateriais, pela padronização mercantil consumista é, também, um modo de apagar memórias populares e destituir a rua como espaço de formação. Ela passa a ser sinônimo de medo, perigo, receio do outro (esse subalterno). Um antídoto para esse modo de viver despregado da vida, talvez, possa ser denominada resistência. Não como ações heroicas, posto os limites colocados por viveres restritos em meio ao desmoronamento de um mundo dado pela competição. “Intuo que é algo menos formidável, mais modesto, algo como a fé num milagre [...] Algo condizente com a noite

Desacelerar, esperar, talvez, sejam verbos conjugados neste extenso e intenso período das enchentes em nosso estado. De alguma forma somos obrigados a parar e encarar nossas pessoas.

Na direção de projetos de formação de professores constituídos nas cidades cujos cidadãos estão “domesticados na obediência a uma sociedade que não respeita a dignidade humana” (SABATO, 2000, p. 49), mas, ao mesmo tempo, ainda preme de epistemologias plurais, temos investido em pesquisas junto a professores da educação básica e buscado compreender fenômenos formativos que ocorrem na relação com a cidade e, nos casos aqui apresentados, aliados aos conceitos de resistência e memória.

Tecendo resistências e saberes: a trama de educadores da EJA

O sistema capitalista, através da exploração desenfreada, na busca do lucro, e da sujeição da natureza, vem, a cada dia, contribuindo para a inviabilidade da vida conhecida na terra, conforme destacamos na primeira parte deste estudo. Todo dia, são anunciadas tragédias em diversas cidades pelo mundo. Para a realidade brasileira, esses eventos pareciam ser bem distantes ou apenas eventos pontuais, mas, nos últimos anos, têm se tornado rotina e impressionam pela dimensão das catástrofes, cada vez mais intensas e frequentes. “Ciclone no RS: total de vítimas chega a 53; morte de morador de Muçum é confirmada após mais de dois meses de desaparecimento” (G1/RS, 27/11/2023)⁴. “Marina alerta para seca 'terrível' no Pantanal e na Amazônia” (MURAKAWA/VALOR, 05/06/2024)⁵. “Em 2011, temporal e deslizamentos na Região Serrana deixaram 918 mortos” (O GLOBO, 16/02/2022)⁶, são alguns dos exemplos que antecederam as enchentes no RS em 2024. Em geral, o impacto é sentido de forma mais devastadora nas vidas de todos os seres que dão movimento às cidades, em especial da população humana concentrada em espaços urbanos densamente povoados.

A cidade, em sua complexa teia de relações sociais e econômicas, torna-se um microcosmo dos impactos da sociedade capitalista. Como consequência direta dessa relação, o urbano é palco desses diversos eventos climáticos extremos. Podemos apontar não apenas a

⁴ G1/RS. Ciclone no RS: total de vítimas chega a 53; morte de morador de Muçum é confirmada após mais de dois meses de desaparecimento. **G1**, Porto Alegre, 27 nov. de 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2023/11/27/ciclone-no-rs-total-de-vitimas-chega-a-53-morte-de-morador-de-mucum.ghtml> Acesso em: 11 jun. 2024.

⁵ MURAKAWA, F. Marina alerta para seca 'terrível' no Pantanal e na Amazônia. **Valor Econômico**, Brasília, DF, 06 jun 2024. Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2024/06/05/marina-alerta-para-seca-terrivel-no-pantanal-e-na-amazonia.ghtml> Acesso em: 11 junho 2024.

⁶ O GLOBO. Em 2011, temporal e deslizamentos na Região Serrana deixaram 918 mortos. **O Globo**, Rio de Janeiro, 16 fev 2022. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/em-2011-temporal-deslizamentos-na-regiao-serrana-deixaram-918-mortos-25396469> Acesso em: 12 junho 2024.



destruição física de escolas, casas, ruas e na economia, mas, também, memórias e histórias de vidas das pessoas. Os desastres climáticos atingem e vitimizam em cheio os animais, que não conseguem se proteger e, além disso, muitos são *deixadas para trás* por seus tutores. Impacta sobretudo a população mais vulnerável, que reside em áreas de risco ou depende diretamente da natureza para a sua manutenção. Ou seja, o impacto desses eventos não apenas transforma a paisagem urbana, mas, também, a vida de seus moradores que lutam para retornar ao seu habitat, para reconstruir seu domicílio, sua rua, seu bairro, a sua cidade que outrora foi palco de vida, aprendizado, resistência e convivência. Alguns desses lugares se ressignificam tornando-se espaços de recomeço, onde a memória e a identidade se entrelaçam numa relação dialética entre a urgência da reconstrução e a paciência da resistência.

Diante desse cenário desafiador, surge a pergunta crucial: qual o papel da resistência, através da educação, nesse contexto? A educação, em sua essência, deve ser um instrumento de libertação, de resistência, de emancipação e de transformação social. Segundo Paulo Freire cabe à educação, assumir um papel protagonista com o princípio do educar para a liberdade, para a consciência crítica, para a autonomia (FREIRE, 1987) e bell hooks (2013) sugere que nós, educadores e educadoras, devemos ter o compromisso político para educar, rompendo com a dominação e as lições que reforçam estereótipos hegemônicos. A autora nos convida a repensar o papel da educação, desafiar as relações de poder e opressão presentes na sociedade.

Já Danilo Romeu Streck (2021) apresenta que o conceito “resistências”, no sentido amplo, possibilita dialogar no contexto de uma educação transformadora que transcende a mera transmissão de conhecimentos. Ela se propõe a formar indivíduos autônomos, críticos e engajados na transformação da sociedade.

Resistir é lutar para a continuidade da vida e para a qualidade dessa vida. Isso diz respeito hoje à ameaça à vida no nosso planeta, mas também, em um plano mais imediato, à miséria que se acentuou nesse tempo de pandemia. Resistir, nesse sentido, é zelar para a continuidade de vida o que – já introduzindo outro sentido de resistência – significa opor-se às forças necrófilas, aquelas que negam a possibilidade de reprodução e expansão da vida. (STRECK, 2021, p.13-14).

Os autores convergem para uma concepção de educação que faz uma opção política ao: i) exercitar o pensamento crítico do educando; ii) promover o debate sobre as mais variadas formas de exploração – e aqui ressalto que não deve ser só humana, mas, inclusive, a exploração animal -, iii) combater a opressão presente na sociedade capitalista e iv) problematizar a (im)possibilidade da vida no planeta a partir da manutenção desse modelo de exploração econômica. Em pesquisa realizada com educadores no ano de 2023 analisamos as práticas pedagógicas mais recorrentes na Educação de Jovens e Adultos do Ceará no contexto da

XXII ENCONTRO pandemia da Covid-19. Noventa e dois professores responderam a um questionário *on line* e, desses, onze docentes que atuam nos Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJAs, de cinco cidades do estado do Ceará, foram entrevistados em seus lugares de trabalho. Eles relembrou os desafios vivenciados pela situação pandêmica em que se intensificaram ainda mais as desigualdades, inclusive no sistema educacional e, em particular, na EJA.

Uma combinação de fatores políticos, sanitários, econômicos e sociais empurraram para o *abismo* os educandos dessa modalidade de ensino. Desemprego, instabilidade financeira, aumento da fome e da miséria, sobrecarga de trabalho doméstico, violência e aglomerações nos domicílios, falta de recursos tecnológicos e de habilidade para o manuseio, gerou desmotivação e dificultou o estudo dos educandos que, em geral, já tinham um histórico de evasão escolar.

Nessa conjuntura, tão complexa, uma docente afirmou que o papel da escola e dos educadores é promover estratégias de “(r)encantamento da utopia e (re)sonhar” (SEVERINO, 2023, p.125). Esse depoimento a aproxima de Paulo Freire que, em suas obras, reflete sobre as lutas e as transformações sociais possíveis através da conscientização. Essas lutas são movidas pela utopia, sustentada pela visão crítica de mundo, onde a “denúncia” de como estamos vivendo ocorre junto do “anúncio” de como podemos viver (FREIRE, 2000). Elas propugnam por um sujeito novo, amparado na crença do “sonho e na possibilidade de utopia, na transformação das pessoas e do mundo” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 231-234). Resistir e sonhar! Nesse sentido, as resistências aninhadas nas práticas pedagógicas dos professores entrevistados, tiveram diferentes concepções.

Manteve a prevalência (61%) que declararam ter realizado práticas pedagógicas de resistência envolvendo temáticas que relacionam questões sociais e/ou de engajamento político. Essa incidência se deu de forma mais acentuada entre os participantes do interior do estado representando 83% das afirmativas. [...] Foram mapeadas as temáticas com maior recorrência em abordagem durante os atendimentos aos discentes foram desigualdades sociais, gênero, racismo, LGBTQIA+, feminismo, pandemia e prevenção à saúde, por exemplo. (SEVERINO, 2023, p. 181-182).

Diversos foram os significados à resistência destacados por docentes da EJA. “Um dos sentidos de resistência bem recorrente, por parte dos docentes, foi a permanência dos discentes nos estudos, mesmo com toda a adversidade advinda da pandemia da Covid-19” (SEVERINO, 2023, p.182). Os educadores planejaram práticas pedagógicas para o fortalecimento de vínculos, acolhimento e escuta, mesmo que distantes fisicamente dos educandos; instauraram diálogos mediados pelas tecnologias. Como esses contatos tecnológicos não chegavam a todos os educandos, os docentes – mesmo contrariando as recomendações das autoridades sanitárias

XXII ENCONTRO- se organizaram para visitar e realizar atendimentos em domicílios daqueles que não conseguiam exercer o direito à educação durante a vigência do Ensino Remoto Emergencial.

Outra estratégia de resistência bem recorrente, foi a realização de oficinas pedagógicas. Essas oficinas não aconteciam de maneira padronizada. Foram organizadas por docentes e oportunizavam o exercício do pensamento coletivo, reflexivo e crítico sobre determinada questão que dizia respeito, diretamente, ao discente:

Os temas são variados: Violência doméstica; participação política; racismo, saúde mental na pandemia; mercado de trabalho; o bem-estar em tempos de distanciamento social; mitos e verdades sobre as vacinas de Covid-19; educação no trânsito, dentre outros. Podem acontecer através das telas, numa praça pública, auditório ou sala de aula. Podem ser mediadas por professora/es ou convidados. Os temas são definidos de acordo com a necessidade de uma discussão mais aprofundada sobre determinado tema ou assunto. (SEVERINO, 2023, p. 156).

A partir da subversão do currículo tradicional, temas e experiências relevantes para a vida dos educandos da EJA foram incorporados, pois a educação, em sua dimensão crítica e transformadora, é fundamental para a construção de resistências às injustiças sociais bem como à prospecção de um futuro socialmente sustentável - que reconheça os limites da natureza e os direitos de todas as espécies, mesmo nas situações mais adversas. Para nos fortalecer, em uma conjuntura tão desfavorável, desejamos fortalecer a educação transformadora para além dos muros escolares. Exercitá-la nas ruas, nas comunidades, nos movimentos sociais e em todos os espaços onde a vida é ameaçada pela exploração e opressão. Cabe a nós, educadores, educadoras, estudantes, cidadãos e cidadãs, assumirmos o papel militante na/com a cidade, utilizando a educação como ferramenta de resistência e transformação.

Ausências no ensino da história do Brasil: O caso da memória da ditadura civil-militar

O direito à memória, enquanto um direito formativo de resistência, revela-se fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e consciente de seu passado. Na investigação de mestrado intitulada “Cartografando experiências no ensino de História: A mídia cinemática como fonte educativa em sala de aula”, buscamos compreender as concepções sobre mídias cinemáticas e seu papel no ensino de História mediante trabalhos realizados pelos professores na cidade do Rio Grande, RS. A pesquisa consistiu em um estudo quali quantitativo, dividido em duas fases. A primeira foi um questionário semiestruturado aplicado a 26 professores de História da Rede Pública Estadual/Municipal da cidade do Rio Grande, RS. Desse número de participantes, apenas 5 se disponibilizaram de participar da segunda fase que consistia em uma entrevista oral gravada, para buscar elementos subjetivos do uso de filmes no ensino de História. Os dados gerados foram analisados metodologicamente através da análise

de conteúdo, proposta por Laurence Bardin (2012). O desenvolvimento da pesquisa revelou desdobramentos distintos, como, por exemplo, a pouca utilização de filmes sobre a História do Brasil, especialmente no que se refere a temática da ditadura civil-militar brasileira.

Observamos que as mídias cinemáticas utilizadas pelos professores, frequentemente abordavam períodos da História Mundial, focalizando temáticas como a Segunda Guerra Mundial, Guerra Fria ou, ainda, a colonização europeia na América. Entretanto, no que diz respeito à História do Brasil, os filmes, em geral, abordavam até o governo ditatorial de Vargas, a partir de 1937, em que a memória e representação da história nacional foram deixadas de lado em detrimento de um conhecimento hegemônico eurocêntrico e norte-americano (SOARES, 2017). Diante disso, levantamos três hipóteses plausíveis para a escassa utilização de produções fílmicas sobre a ditadura civil-militar brasileira, em sala de aula, em escolas públicas da cidade.

A primeira hipótese sugere que os professores pesquisados podem desconhecer títulos e produções cinematográficas nacionais que abordem a ditadura civil-militar brasileira. É provável que essa lacuna de conhecimento esteja relacionada à limitada divulgação e acessibilidade desses filmes, além da falta de formação continuada dos professores que os auxilie a identificar e utilizar essas obras como artefatos didáticos-pedagógicos. A insuficiência de materiais didáticos específicos e a ausência de recomendações nos currículos oficiais também podem contribuir para essa situação de desconhecimento.

A segunda hipótese refere-se à possibilidade de os professores optarem por não abordar esse contexto importante da História Brasileira em sala de aula. A ditadura militar de 1964 é um tema sensível e complexo e sua abordagem pode ser evitada por diversos motivos, como a falta de preparo para lidar com a controvérsia e a emotividade que o assunto suscita, além de possíveis pressões políticas e sociais. O medo de represálias ou a existência de polêmicas que podem levar os professores a preferirem evitar o tema, mesmo reconhecendo sua importância histórica. Recentemente, no período de 2019 a 2022, tivemos no país, um governo que enaltecia a Ditadura e seus feitos, bem como os algozes daqueles que lutaram pela democracia.

Já a terceira hipótese destaca certa “colonialidade” nos currículos escolares, que tendem a enfatizar a História geral e seus macros acontecimentos em detrimento da História do Brasil. Esse viés colonialista, herdado dos sistemas educacionais europeus, valoriza mais os acontecimentos históricos mundiais do que os nacionais. Essa tendência pode resultar em uma menor atenção aos eventos internos e uma subestimação da importância de estudar a História do Brasil em sua totalidade, incluindo períodos cruciais como a ditadura civil-militar.

Abordar a ditadura militar brasileira nas aulas de História não é apenas uma questão de preencher lacunas curriculares, mas, também, de resistir ao apagamento histórico. A memória



XXII ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA

da ditadura é essencial para compreender os traumas e as transformações políticas e sociais do Brasil contemporâneo. Ignorar essa parte da história é permitir que narrativas hegemônicas negacionistas e/ou revisionistas prevaleçam, obscurecendo a complexidade e a riqueza da resistência brasileira. A resistência através do direito à memória envolve a valorização e a disseminação de produções culturais que tratem da ditadura, como filmes, documentários e obras literárias. Esses materiais são instrumentos importantes para humanizar o ensino de História, tornando-o mais próximo e engajante para os estudantes. Eles permitem que os alunos se conectem emocionalmente com os eventos históricos, compreendendo-os não apenas como fatos distantes, mas como conhecimentos integrantes de sua identidade e vida social.

Além disso, a memória da ditadura é um meio de resistência contra narrativas revisionistas que tentam minimizar ou justificar os abusos cometidos durante o regime. No contexto político em que, recentemente, houve enaltecimento da ditadura e de seus perpetradores, é ainda mais crucial promover uma educação que esclareça e critique períodos sombrios da história nacional. Ele capacita jovens a questionar e desafiar estruturas de poder que tentam silenciar vozes dissidentes e marginalizadas. Ao integrar a memória da ditadura civil-militar no ensino de História, os educadores não apenas enriquecem o aprendizado, mas também, fortalecem a consciência histórica dos alunos.

Superar o desconhecimento sobre as produções cinematográficas nacionais, combater a colonialidade nos currículos escolares e enfrentar os medos e pressões que impedem a abordagem da ditadura em sala de aula são passos essenciais para garantir uma educação histórica complexa e contextualizada, que problematize o passado e anuncie o futuro. Autores como Michael Pollak e Elizabeth Jelin são fundamentais para entender a importância do direito à memória. Pollak (1989) argumenta que a memória é um espaço de disputa e resistência, essencial para a construção de identidades e para a luta contra a opressão. Jelin (2002) reforça essa ideia, destacando que a memória social e coletiva é uma ferramenta crucial para a resistência contra a injustiça, possibilitando a reflexão crítica sobre o passado e promovendo uma aprendizagem transformadora. Abordar a ditadura civil-militar brasileira nas aulas de História capacita alunos a reconhecer e resistir à opressão e à injustiça e pode inspirá-los a se tornarem comprometidos com a construção de uma sociedade mais democrática.

Uma (brevíssima) síntese para incitar outras conversas...

Pensar/sentir/produzir conhecimento está amalgamado aos contextos experienciados, pois há uma corporeidade no conhecimento emanada da nossa relação com a cidade. Os “pensamentos inundados” pela enchente recente, no estado gaúcho, levou-nos a enfatizar



XXII ENCONTRO NACIONAL DE CONCEITOS como solidariedade, esperança, resistência e memória na base da formação de

professores, no sentido que possam auxiliar no enfrentamento de instabilidades e urgências promovidas pela competição no solo da cidade. As investigações indicam que precisamos apostar mais em temas/conceitos que ajudem a uma melhor compreensão da vida na cidade, seja aproximando mais a escola da rua e suas resistências, seja apostando no ensino da memória sobre temas *espinhosos*, como o da ditadura civil-militar no Brasil. Fechar o corpo ao domínio colonial, como nos ensina Luiz Simas, é devolver a cidade às pessoas e as pessoas à cidade.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2012.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- FREIRE, P. *A Educação na Cidade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- JELIN, E. *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI, 2002.
- KRENAK, A. *Futuro ancestral*. São Paulo: Cia das Letras, 2022.
- POLLAK, M. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 200-212, 1989.
- SABATO, E. *A resistência*. Tradução: Sérgio Molina. São Paulo: Cia das Letras, 2000.
- SEVERINO, A. J. F. *Educar pessoas jovens e adultas no contexto da pandemia do Covid-19: Práticas pedagógicas de resistência no estado do Ceará*. Dissertação de mestrado. 204p. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande, RS, 2023.
- SIMAS, L. A. *O corpo encantado das ruas*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.
- SOARES, L. P. S. *Cartografando Experiências no Ensino de História: A Mídia Cinemática como Fonte Educativa em Sala de Aula*. 2017. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande, RS, 2017.
- STRECK, D.; REDIN, E; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- STRECK, D. R. Sobre pedagogias e resistências. In: ALMEIDA CHACON, D. R. (Org.). *Pedagogia da resistência: Escritos a partir da vida e obra de Paulo Freire*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2021.
- TERAN, C. A. Byung-Chul Han: Sobre a esperança radical. *Outras palavras*. Disponível em: <https://outraspalavras.net/crise-civilizatoria/byung-chulhan-sobre-a-esperanca-radical/> Acesso em: 29 maio 2024.



XXII ENCONTR

SABERES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: AS CRIANÇAS E A CIDADE EM PRODUÇÕES ACADÊMICAS DE REFERÊNCIA

Lígia Cardoso Carlos – Universidade Federal de Pelotas - UFPel

RESUMO

O artigo apresenta aspecto de uma pesquisa originada na identificação de continuidades de práticas escolares desconectadas do cotidiano dos estudantes e de processos pedagógicos marcados pela repetição de informações nas disciplinas de História e Geografia para os anos iniciais da escolarização. Essas constatações impulsionaram um procedimento investigativo para conhecer o que vem sendo produzido academicamente na perspectiva de contribuir na formação docente no Curso de Pedagogia. No processo, foi delimitado um enfoque para aprofundamento, qual seja, as crianças e a cidade no âmbito de produções acadêmicas de referência no recorte de uma década (2011-2021). Desse modo, trata-se de uma investigação do tipo estado do conhecimento cujos principais resultados, presentes no material selecionado, manifestam ações formativas, tanto com estudantes da licenciatura de Pedagogia quanto com crianças estudantes dos anos iniciais da escolarização, que incrementam a compreensão das cidades em sua complexidade e diversidade, possibilitando problematizações e aprendizagens sobre circunstâncias de vida locais em interface com espaços mais abrangentes. Ainda, enfatizam o universo escolar e, através das vivências escolares, tematizam a cidade sentida e praticada. Nessa perspectiva, a cidade se apresenta como um espaço não formal de educação que oportuniza distintas aprendizagens aos sujeitos que nela habitam. Um lugar de interação atravessado por possibilidades e impossibilidades no entrecruzamento dos diferentes lugares sociais que as crianças e suas famílias representam.

Palavras-chave: Anos Iniciais, Cidade, Crianças.

INTRODUÇÃO

O texto apresenta e discute uma pesquisa, do tipo estado do conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006), que buscou conhecer artigos científicos que abordam a relação das crianças com a cidade, considerando as práticas de ensino na escola e na formação de professores. Integra uma investigação mais ampla que abarcou a produção sobre as disciplinas de História e Geografia, em interface com aspectos da Sociologia e da Antropologia, para os anos iniciais da escolarização, a partir de publicações em periódicos científicos de referência no período de uma década (2011-2021).

A pesquisa foi se constituindo através de percepções originadas na docência no curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas (RS), em disciplinas voltadas ao ensino de História e Geografia para as crianças, ou seja, o ensino das Ciências Humanas. O mencionado curso forma professoras e professores para atuarem como docentes nos anos iniciais do ensino fundamental e, em seu currículo, há uma carga horária voltada para as

XXII ENCONTRO DE REFERÊNCIAS DISCIPLINARES: OS RELATOS E MEMÓRIAS

referidas disciplinas. Os relatos e memórias das (os) estudantes do curso indicam que há uma continuidade de práticas escolares desconectadas do cotidiano das crianças e processos pedagógicos marcados pela repetição de informações e estudo de efemeridades. Essa sinalização tem especial relevância para as disciplinas de História e Geografia, tendo em vista que é de sua abrangência possibilitar leituras sobre o local e constituir repertórios que estabeleçam relações com o global em diferentes temporalidades. Conforme Kunh, Toso, Callai (2021); Abud (2012); Hickmann (2002); Bergamaschi (2002); Castrogiovanni (2000), dentre outros, há uma persistência de práticas pedagógicas de memorização e o uso das datas comemorativas como conteúdo para os anos iniciais. Neste contexto, os autores sugerem modos de estruturação dos currículos que oportunizem perspectivas mais integradoras de compreensão das dinâmicas das relações sociais, porém, reconhecem que há uma continuidade de modos de ensinar nas escolas dissociados do espaço, do tempo e da cultura na qual as crianças estão inseridas.

Desta maneira, os espaços de vivência cotidiana das crianças se distanciam dos currículos, descaracterizando as cidades como espaços formativos, nas quais estão as escolas. Com esta afirmação constituiu-se uma necessidade de aprofundamento da pesquisa inicial, ou seja, aprofundar buscando conhecer as produções voltadas para a cidade e as crianças em interface com a escola, através de práticas de ensino ou de propostas de formação docente no curso de Pedagogia. No processo de discussão recorreu-se aos estudos sobre cidade e crianças (MULLER; NUNES, 2014; FARIAS; MULLER, 2017 e MÜLLER; DUTRA, 2018), os quais partem de uma disposição moderna e ocidental da infância, para a qual é demandada segurança e cuidado diante de espaços públicos, projetados por adultos. Este processo concentra a infância em locais específicos – sendo o mais representativo a escola – que constituem experiências urbanas reveladoras de contrastes, distinções e desigualdades.

Para o desenvolvimento do texto, inicialmente será apresentada a estrutura teórico-metodológica da pesquisa que lhe deu origem para, na sequência, expor os dados e discussões referentes ao recorte proposto.

METODOLOGIA



XXII ENCONTRO NACIONAL DE CONSTATÓES ANUNCIADAS ANTERIORMENTE SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E DE GEOGRAFIA PARA AS CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DA ESCOLARIZAÇÃO LEVARAM A UM ESTUDO PARA CONHECER O QUE VEM SENDO PRODUZIDO ACADÊMICAMENTE NA PERSPECTIVA DE CONTRIBUIR NA FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA. Assim, foi constituído um banco de dados composto por seis periódicos nacionais de representatividade científica no período de 2011-2021. Como critério para a escolha dos periódicos foram considerados aqueles com foco nas áreas da Educação, da História e da Geografia. Foram eles: Revista Brasileira de Educação (RBE), Educação & Sociedade (Ed&Soc), Revista Brasileira de Educação em Geografia (EduGeo), Boletim Goiano de Geografia (BGG), Revista Brasileira de História (RBH) e História Hoje – Revista de História e Ensino (RHHj). Todos do estrato A do sistema brasileiro de avaliação de periódicos (Qualis Periódicos), mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), quadriênio 2017-2020. Os artigos selecionados foram aqueles referentes aos anos iniciais. O processo foi realizado a partir dos descritores: séries iniciais, anos iniciais, ensino de História, ensino de Geografia, ensino fundamental. Desse modo, foi realizada a leitura das produções com a elaboração de sínteses para identificação e compreensão do conhecimento produzido no recorte estabelecido. Os procedimentos de análise foram organizados tendo como unidades referentes ao material empírico: enfoques temáticos, procedimentos de pesquisa e engajamento teórico. Quanto aos dados quantitativos, 51 artigos foram selecionados considerando as intenções iniciais estabelecidas, menos de 3% do total da produção no período investigado.

Em relação ao recorte aqui proposto – a relação das crianças com a cidade – a base de dados refere-se a 09 artigos dos 51 vinculados à História e à Geografia para os anos iniciais selecionados inicialmente. A triagem considerou a indicação de estratégia metodológica ou teórica circundando os dois termos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo do qual partiu o recorte selecionado contribuiu para identificar a necessidade do fortalecimento da História e da Geografia nos anos iniciais e de que este prescinde de um desenvolvimento teórico, articulando o campo da Pedagogia com as áreas específicas. Mesmo com a fragilidade de articulação, podemos inferir que as produções influenciam processos da educação básica na medida em que demonstram um vínculo com as práticas escolares,

XXII ENCONTRO expressam necessidades advindas dos cotidianos de estudantes e professores nas dinâmicas e tensões entre currículos, políticas educacionais, demandas locais e profissionais.

Em relação ao aqui proposto – a relação das crianças com a cidade – refere-se a um aprofundamento que buscou trazer elementos de compreensão de aspecto das práticas de ensino na escola e na formação de professores, a partir de estudos realizados e divulgadas no meio acadêmico. Justifica-se o recorte considerando ser a cidade um espaço não formal de educação, um lugar de vivência, de redes de interação que revelam fragmentações, segmentações e segregações que incidem na infância e em seus processos de escolarização.

A base de dados, conforme indicada anteriormente, refere-se a 09 artigos dos 51 vinculados à História e à Geografia para os anos iniciais selecionados inicialmente, os quais tematizam a cidade e as crianças escolarizadas, seja do ponto de vista da formação docente ou das práticas de ensino na escola.

São eles:

Quadro 1- Indicação de textos selecionados

RBE	MEDEIROS, Andrea Borges de. Pobreza, relações étnico-raciais e cotidiano escolar. <i>Revista Brasileira de Educação</i> , vol. 16, n.46, 2011.
Ed&Soc	Nada consta
EduGeo	<p>BERBAT, Márcio da Costa; GUIMARÃES, Humberto Goulart; TORRES, Daiane Magalhães Moreira. Atravessando saberes: a geograficidade da infância nos anos iniciais da Educação Básica. <i>Revista Brasileira de Educação em Geografia</i>, Campinas, v. 6, n. 11, p.222-236, jan./jun., 2016.</p> <p>CHAIGAR, Vânia Alves Martins; BORBA, Rita de Cássia Silva de. Geografias, infâncias e pedagogia: percursos formativos na interação com a cidade do Rio Grande. <i>Revista Brasileira de Educação em Geografia</i>, Campinas, v. 6, n. 11, p.25-44, jan./jun., 2016.</p> <p>FERNANDES, Maria Lídia Bueno; SOBRINHO, Antônio Fávero. Cotidiano, sujeitos e territórios nos anos iniciais da escolarização. <i>Revista Brasileira de Educação em Geografia</i>, Campinas, v. 6, n. 11, p.132-159, jan./jun., 2016.</p>

	<p>LOPES, Jader Janer Moreira; COSTA, Bruno Muniz Figueiredo. Mapas vivenciais: possibilidades para a Cartografia Escolar com as crianças dos anos iniciais. <i>Revista Brasileira de Educação em Geografia</i>, Campinas, v. 6, n. 11, p.237-256, jan./jun., 2016.</p> <p>SANTOS, Clézio dos. O desenho do lugar: uma experiência da Geografia da infância na baixada fluminense. <i>Revista Brasileira de Educação em Geografia</i>, Campinas, v. 6, n. 11, p.185-207, jan./jun., 2016.</p> <p>THEVES, Denise Wildner; KAERCHER, Nestor André. Entre vivências e conhecimentos na aldeia Guarani-Mbyá: os nossos mapas representam olhares, aprendizagens e sentimentos. <i>Revista Brasileira de Educação em Geografia</i>, Campinas, v. 6, n. 11, p.114-131, jan./jun., 2016.</p> <p>VALLADARES, Marisa Terezinha Rosa; FRIGÉRIO, Regina Célia. GRAÚNA: ...voos e cantos de crianças no currículo quilombola de uma comunidade escola. <i>Revista Brasileira de Educação em Geografia</i>, Campinas, v. 6, n. 11, p.92-113, jan./jun., 2016.</p>
BGG	Nada consta
RBH	Nada consta
RHHj	<p>OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Da sala de aula para a rua ou da rua para a sala de aula? Os movimentos inesperados da vida na cidade e a relação com o saber escolar. <i>Revista História Hoje</i>, v. 3, nº 6, p. 121-137 – 2014.</p>

Fonte: Autoria omitida, 2024

O primeiro deles (MEDEIROS, 2011), trata de uma pesquisa de base etnográfica, realizada em escola pública em município do interior do estado de Minas Gerais, acompanhando as vivências de uma menina estudante dos anos iniciais. Mesmo não tratando diretamente do ensino da História e da Geografia, traz temáticas destas disciplinas ao problematizar as relações étnico-raciais, a constituição e condição dos loteamentos pobres das periferias da cidade e as exigências do currículo escolar. O segundo (BERBAT; GUIMARÃES; TORRES, 2016), aborda um programa de iniciação científica, com estudantes do curso de Pedagogia no município de Rio Bonito/RJ, vinculado a um projeto acadêmico que busca promover a integração das atividades de ensino, pesquisa, extensão. Teve como objetivo promover o diálogo entre a universidade e a educação básica para o desenvolvimento das

comunidades em nível regional e local, através de práticas pedagógicas ligadas à geografia da infância que possam ajudar no desenvolvimento do projeto político-pedagógico das escolas de educação infantil e dos anos iniciais.

Dando sequência, o texto de Chaigar; Borba (2016) trata de um percurso formativo construído com estudantes de graduação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG/RS, especialmente do curso de Pedagogia, em que ações pedagógicas inserem os estudantes na cidade, concebida como espaço privilegiado para práticas educativas, investigativas e vivenciais. Por sua vez, o artigo de Fernandes; Sobrinho (2016) trata de uma prática pedagógica desenvolvida no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UNB), visando construir uma aproximação formativa entre o ensino de História e de Geografia tendo como elemento mediador e integrador o estudo do meio, em que o Distrito Federal se tornou objeto de ensino em sala de aula.

O quinto texto (LOPES; COSTA; AMORIM, 2016) traz reflexões sobre a Geografia escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, considerando as crianças como sujeitos geográficos e protagonistas nas produções cartográficas. Apresenta pesquisa sobre possibilidades de trabalho com as crianças, em escolas nos municípios de Areal-RJ e Juiz de Fora-MG, que visa contemplar as vozes infantis para viabilizar a produção de representações de suas vivências nos lugares, através dos mapas vivenciais. O sexto texto, de autoria de Santos (2016), apresenta pesquisa em escola municipal em um bairro na cidade de Nova Iguaçu na Baixada Fluminense/RJ. Buscou analisar como as crianças percebem o seu lugar e o representam por meio de desenhos. Os desenhos das crianças expressam sua espacialidade e o conflito existente neste território. Ainda, o lugar é negado e a linguagem gráfica denuncia discursos sociais excludentes presentes nas áreas periféricas.

Na continuidade, Theves; Kaercher (2016) apresentam e discutem práticas pedagógicas realizadas em escola comunitária de Lajeado/RS sobre o processo de ocupação do território do Rio Grande do Sul. Nesse processo, buscaram conhecer o modo de vida dos indígenas na atualidade, em especial a cultura Guarani-Mbyá, sendo realizada vivência na aldeia indígena Tekoá Pindó Mirim, localizada no município de Viamão (RS). O penúltimo texto indicado no quadro 1, de Valladares; Frigério (2016), aborda o cotidiano de crianças de uma escola em comunidade quilombola em Itapemirim/ES. As geografias das crianças transitam entre paisagens metafóricas e concretas em um currículo quilombola aberto para a comunidade. O último texto (OLIVEIRA, 2014), trata de aulas de campo com crianças em Londrina/PR, as quais relacionam o cotidiano, o local e o tempo em que se tecem ações de homens e mulheres

em seus cotidianos. Enfatiza o estudo do patrimônio histórico expresso em uma loja de artigos religiosos afro-brasileiros.

Dois deles (CHAIGAR; BORBA, 2016 e FERNANDES; SOBRINHO, 2016), explicitam investimentos formativos com estudantes do curso de Pedagogia. Investimentos que buscam produzir sensibilidades docentes, a partir de experiências teórico-práticas, considerando a complexidade e a singularidade das cidades, na qual se expressam relações de classe, étnico-raciais, geracionais, culturais, de gênero e ambientais. Foram práticas pedagógicas que, através de ações e reflexões, tendem a potencializar e impactar as decisões e projetos pedagógicos dos futuros docentes dos anos iniciais.

Os demais expressam parcerias entre universidades e escolas através de ações de grupos de pesquisa ou ações mais pontuais de pesquisas no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* que problematizam circunstâncias de vida e valorizam percepções e vivências locais das crianças na escola e na cidade. Um deles (OLIVEIRA, 2014), trata de ação pedagógica realizada no âmbito do Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), envolvendo estudantes do Curso de Pedagogia tendo a cidade como referência. Outro (BERBAT; GUIMARÃES; TORRES, 2016), se diferencia por explicitar um projeto que visa articular ensino, pesquisa e extensão e contribuir com o projeto político pedagógico da escola buscando, do ponto de vista prático e pedagógico, compreender como a espacialidade e as territorialidades das crianças indicam uma geograficidade enquanto condição do vivido das crianças na escola.

No que se refere ao engajamento teórico, os artigos oportunizam a aquisição e a ampliação de compreensões teóricas e práticas e não aderem a uma lógica de educação bancária (FREIRE, 2013) pautada no depositar, transmitir e transferir conhecimentos. Neste sentido, podemos dizer que os textos são críticos do *status quo*, reconhecem as contradições presentes em relações desiguais de poder, não explicitam conservadorismos, autoritarismos e concepções positivistas da Pedagogia.

Em relação ao recorte cidade e crianças, foram considerados os estudos de Muller; Nunes (2014), Farias; Muller (2017) e Müller; Dutra (2018), nos quais a cidade se constitui pelos movimentos e deslocamentos das pessoas e dos grupos que a compõem. Ainda, esses estudos assinalam a demanda por segurança e cuidado para as crianças diante de espaços públicos, os quais são projetados por adultos. Este processo tende a manter a infância em locais específicos, principalmente na escola, que constituem experiências urbanas limitadas e reveladoras de contrastes, distinções e desigualdades. Nesse sentido, é importante tratar a cidade como espaço não formal que proporciona aprendizagens quando os habitantes se



relacionam com sua estrutura. Diante destas afirmações, a escola amplia ou limita esses deslocamentos? Ainda, até que ponto as práticas escolares definem qual deva ser a resposta das crianças às possibilidades de interação com a cidade? Os textos selecionados indicam um potencial, tanto na formação docente quanto nas ações de ensino, de ampliar as compreensões sobre os cotidianos das crianças em contexto de educação para além da instituição escolar.

Nesse sentido, os nove artigos selecionados manifestam ações formativas, tanto com estudantes da licenciatura de Pedagogia quanto com crianças estudantes dos anos iniciais da escolarização, que incrementam a compreensão das cidades em sua complexidade e diversidade, possibilitando problematizações e aprendizagens sobre circunstâncias de vida locais em interface com espaços mais abrangentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto buscou conhecer artigos científicos sobre a relação das crianças com a cidade, considerando as práticas de ensino na escola e na formação de professores, a partir de publicações em periódicos científicos de referência no período de uma década (2011-2021). A origem do estudo está na percepção de uma continuidade de práticas escolares desconectadas do cotidiano das crianças, de seus locais de vida e moradias, bem como de processos pedagógicos marcados pela repetição de informações e estudo de efemeridades.

Os artigos selecionados, na sua maioria, enfatizam o universo escolar e, através das vivências escolares, tematizam a cidade sentida e praticada. Nessa configuração, a cidade se apresenta como um espaço não formal de educação que oportuniza distintas aprendizagens aos sujeitos que nela habitam. Um lugar de interação atravessado por possibilidades e impossibilidades no entrecruzamento dos diferentes lugares sociais que as crianças e suas famílias representam.

REFERÊNCIAS

ABUD, K. M. O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz. *Antíteses*, v. 5, n. 10, p. 555-565, jul./dez. 2012.

BERGAMASCHI, M. A. O tempo histórico no ensino fundamental. In: HICKMANN, R.I. *Estudos Sociais: outros saberes, outros sabores*. Porto Alegre, Mediação, 2002.



XXII ENCONTRO DE ATUALIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS EM GEOGRAFIA (XXII ENDIPE). BERBANT, M. D. C.; GUIMARÃES, H. G.; TORRES, D. M. M. Atravessando saberes: a geograficidade da infância nos anos iniciais da Educação Básica. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 6, n. 11, p.222-236, jan./jun., 2016.

CASTROGGIOVANNI, A. C. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: CASTROGGIOVANNI, A. C. (Org.). *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre, Mediação, 2000.

CHAIGAR, V. A. M.; BORBA, R. C. S. Geografias, infâncias e pedagogia: percursos formativos na interação com a cidade do Rio Grande. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 6, n. 11, p.25-44, jan./jun., 2016.

FARIAS, R. N. P.; MÜLLER, F. A cidade como espaço da infância. *Educação & Realidade*, v. 42, n.1, p. 261- 282, jan/março, 2017.

FERNANDES, M. L. B.; SOBRINHO, A. F. Cotidiano, sujeitos e territórios nos anos iniciais da escolarização. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 6, n. 11, p.132-159, jan./jun., 2016.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Ed. Cortez, 2013.

HICKMANN, R. I. Ciências sociais no contexto escolar: para além do espaço e do tempo. In: HICKMANN, R.I. *Estudos Sociais: outros saberes, outros sabores*. Porto Alegre, Mediação, 2002.

KUHN, M.; TOSO, C. E. I.; CALLAI, H. C. O ensino da História e da Geografia: pressupostos psicológicos e pedagógicos dos círculos concêntricos. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 11, n. 21, p. 05-26, jan./dez., 2021.

LOPES, J. J. M.; COSTA, B. M. F. Mapas vivenciais: possibilidades para a Cartografia Escolar com as crianças dos anos iniciais. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 6, n. 11, p.237-256, jan./jun., 2016.

MEDEIROS, A. B. Pobreza, relações étnico-raciais e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 16, n.46, 2011.

MÜLLER, F.; NUNES, B. F. Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. *Educação e Sociedade*, v. 35, nº. 128, p. 629-996, jul/set., 2014.

MÜLLER, F; DUTRA, C. P. R. Percursos urbanos: (im)possibilidades de crianças em Brasília e Florianópolis. *Educação em Foco*, v. 23, p. 799-818, 2018.

OLIVEIRA, S. R. F. Da sala de aula para a rua ou da rua para a sala de aula? Os movimentos inesperados da vida na cidade e a relação com o saber escolar. *Revista História Hoje*, v. 3, nº 6, p. 121-137 – 2014.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas de estado da arte em educação. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37- 50, set./dez. 2006.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS DA EDUCAÇÃO
SANTOS, C. O desenho do lugar: uma experiência da Geografia da infância na baixada fluminense. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 6, n. 11, p.185-207, jan./jun., 2016.

THEVES, D. W.; KAERCHER, N. A. Entre vivências e conhecimentos na aldeia Guarani-Mbyá: os nossos mapas representam olhares, aprendizagens e sentimentos. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 6, n. 11, p.114-131, jan./jun., 2016.

VALLADARES, M. T. R.; FRIGÉRIO, R. C. GRAÚNA: ...voos e cantos de crianças no currículo quilombola de uma comunidade escolar. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 6, n. 11, p.92-113, jan./jun., 2016.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

O USO DA CARTOGRAFIA PARTICIPATIVA PARA O DEBATE SOBRE SEGURANÇA E INSEGURANÇA NOS ESPAÇOS DA CIDADE DE PELOTAS - RS

Rosangela Lurdes Spironello - Universidade Federal de Pelotas - UFPel
Iuri de Almeida Costa - Universidade Federal de Pelotas - UFPel

RESUMO

O presente trabalho, objetiva relatar a experiência a partir da oficina desenvolvida por discentes do curso de Geografia, vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID da Universidade Federal de Pelotas, em parceria com o Colégio Municipal Pelotense de Pelotas-RS. A proposta desenvolvida com os alunos do ensino médio, teve como objetivo central, analisar como o espaço coletivo e social se apresenta para os jovens escolares e como eles interagem com o mesmo, considerando a sensação de segurança e insegurança. Como encaminhamento metodológico, inicialmente realizamos uma revisão de literatura, abarcando os conceitos de lugar e território, discussões sobre segurança e insegurança, práticas espaciais e como a cartografia e a Geografia contribuem para a formação crítica dos jovens escolares. Como resultados, pode-se perceber a interação dos estudantes nas discussões a respeito dos conceitos geográficos explorados. O mapeamento participativo corroborou para que os estudantes pudessem analisar o espaço urbano e as relações socioespaciais estabelecidas por eles, entendendo a partir daí, o papel do Estado na promoção da segurança, por meio de políticas públicas. Por fim, acreditamos que propostas como estas, contribuem para análise crítica dos indivíduos, a fim de compreender sua participação na produção e ocupação dos espaços, desmistificando os espaços naturalmente segregados e propondo a análise da universalidade dos lugares, estimulando a prática e a utilização da cartografia, como mobilizadora do pensamento no ensino de Geografia.

Palavras-chave: Segurança, Insegurança, Cartografia participativa.

INTRODUÇÃO

Sabemos que falar de segurança e insegurança nos espaços das cidades é um tema amplo e complexo, por trazer à tona várias questões e entrelaçamentos que envolvem desde a ausência de políticas públicas, às manifestações de práticas socioespaciais pelos sujeitos que vivem e interagem nesses espaços. Nesse contexto, ao lançarmos o olhar crítico da Geografia, os conceitos de lugar e território são compreendidos como fundamentais para abordar temáticas como estas, pois podem partir da realidade dos sujeitos, colocando-os como agentes pensantes e modificadores dos seus próprios espaços.

Temáticas como esta tem ganhado espaços e ampliado o leque de discussões no âmbito dos grupos de estudos e pesquisas na Geografia UFPel e de forma mais pontual, com o Pibid Geografia, por meio de oficinas e projetos disciplinares desenvolvidos com as escolas parceiras.

Diante disso, levamos em consideração que o ambiente escolar deve ser aquele que acolhe os anseios dos jovens escolares. Nesse entendimento, compreendemos que, inserir este debate no contexto da escola, torna possível analisar como o espaço coletivo e social se apresenta para os jovens e como eles interagem com o mesmo. Da mesma forma, dá vasão a análise de como esses jovens contemplam e entendem a cidade e seu cotidiano.

A esse respeito, no presente trabalho, buscaremos relatar a experiência a partir da oficina desenvolvida por discentes do curso de Geografia, vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID da Universidade Federal de Pelotas, em parceria com o Colégio Municipal Pelotense, localizado na região central da cidade de Pelotas – RS. A proposta que aborda a questão de segurança e insegurança no espaço da cidade, foi pensada com base em discussões teóricas realizadas pelo grupo e compreendida como campo de debate importante, pois vai ao encontro de demandas manifestadas pelos professores da educação básica que vivenciam juntamente com os seus alunos, situações de segurança e insegurança na cidade de Pelotas. Sendo assim, a oficina desenvolvida, teve como objetivo central, analisar como o espaço coletivo e social se apresenta para os jovens escolares e como eles interagem com o mesmo, considerando a sensação de segurança e insegurança.

Sobre a insegurança nos espaços urbanos, Fernandes (2014, p. 163), nos diz que esta ocorre:

...quando um indivíduo (ou um grupo) se sente inseguro em determinado espaço urbano ou em alguma localidade, por qualquer motivo que seja, concreto ou imaginário. Como ela caminha próxima da noção de sentimento, torna-se imprecisa, variando de pessoa para pessoa no tempo e na intensidade.

Quando este sentimento se expressa, acaba de alguma forma, comprometendo a sociabilidade das pessoas e influenciando o modo de vida e a relações socioespaciais dos sujeitos. Nesse sentido, a pandemia potencializou esse processo, inviabilizando o contato entre as pessoas e tornando os nossos jovens escolares cada vez mais reclusos. E isso, com o tempo, passou a ser percebido nos espaços escolares, quando eram questionados sobre o quanto conheciam e como se relacionavam com os espaços públicos da cidade, seja de forma individual ou coletiva.

Nesse contexto, para sistematizar as discussões a respeito do tema e explorar o conhecimento espacial dos alunos, buscamos na cartografia escolar, a partir da cartografia participativa e nas múltiplas linguagens, aporte para a espacialização dos espaços considerados seguros e inseguros pelos alunos. Entendemos a partir dessa ideia, que a linguagem cartográfica contribui para a leitura e análise espacial de diferentes situações geográficas que se manifestam.

Ademais, o mapa, compreendido como “...um signo que expressa uma mensagem em potencial, não pode ser encarado como mero veículo de informação, uma vez que não apenas o produtor, mas também o leitor do mapa possui papel ativo na construção de significados (MORAES; CAVALCANTI, 2023, p. 11). Logo, pensar a cidade em seus diferentes contextos, tendo o mapa como uma linguagem importante no processo de análise e leitura espacial dos fenômenos, contribui para a formação de um pensamento geográfico crítico de alunos e professores.

Atrelado a isso, nos apropriamos dos conceitos de lugar e território, no sentido de inserir os jovens escolares nas discussões, percebendo assim a importância destes conceitos geográficos, para a leitura de mundo. Nessa perspectiva, Cavalcanti (2019, p. 130) aborda o conceito de lugar, considerando diferentes frentes epistemológicas de abordagens, porém entende que “...pensar o lugar é antes de tudo admitir a validade de que há um elo emotivo entre o homem e o ambiente em que ele vive”. A mesma autora ao abordar o conceito de território, nos diz que este tem referência direta com relações de poder, e na visão da Geografia, associa-se a reflexão sobre, “...o poder em referência ao controle, a gestão do espaço e às marcas desse espaço (2019, p. 136).

Já na percepção de Santos (2011, p. 13): “O território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência”.

Isso posto, entendemos que tais conceitos são fundamentais e o entendimento dos mesmos diante da realidade estudada, define o foco de análise da realidade, considerando o contexto disciplinar e o papel da Geografia na formação dos sujeitos escolares. Portanto, acreditamos e reforçamos que propostas como estas, contribuem para análise crítica dos indivíduos, a fim de compreender sua participação na produção e ocupação dos espaços, desmistificando os espaços naturalmente segregados e propondo a análise da universalidade dos lugares, ao mesmo tempo, estimula a prática e utilização de práticas cartográficas e espaciais, recursos e técnicas específicas e importantes para o ensino de Geografia.

METODOLOGIA

Para atender ao objetivo central desta proposta, o qual visa analisar como o espaço coletivo e social se apresenta para os jovens escolares e como eles interagem com o mesmo, considerando a sensação de segurança e insegurança, buscou-se num primeiro momento, realizar uma revisão de literatura, na perspectiva da temática em questão.

Nesse sentido, foi possível abordar diversos conceitos da Geografia enquanto ciência e prática, sustentados por conceitos de segurança, insegurança, lugar e território, balizados em Santos (2011) e Souza (2013). Na intenção de promover discussões voltadas a manifestação da juventude enquanto influência nos espaços da cidade e leitura espacial, Paula; Cavalcanti (2016), Cavalcanti (2019); e Gomes; Hauresko [et al] (2022), Moraes; Cavalcanti (2023), trouxeram suas contribuições. O levantamento do referencial permitiu a elaboração dos planos de aplicação, que previam três encontros, de dois períodos cada, de quarenta e cinco minutos. A proposta, tendo como objetivo a contribuição coletiva e ativa dos discentes, foi elaborada para que todas as etapas e atividades pudessem ser executadas em forma de roda de conversa, de modo que a contribuição dos discentes fosse assistida e escutada por todos.

O nosso público-alvo (média de 17 alunos), foram os alunos do segundo ano do Ensino Médio, do Colégio Municipal Pelotense, localizado no centro da cidade de Pelotas-RS. A prática ocorreu em três encontros, de dois períodos cada, no decorrer de três semanas, no ano letivo de 2023.

O roteiro das aplicações possibilitou o uso das múltiplas linguagens enquanto recursos para aplicação em sala de aula, visto que buscamos aguçar a percepção sobre os lugares e os problematizar. Os recursos utilizados foram: mapa impresso da cidade de Pelotas, vídeos, *Google maps*, recortes de notícias e fotografias. Os materiais utilizados no desenvolvimento da proposta, foram: papel pardo, caneta para quadro branco, lã colorida e fita adesiva. A seguir, o quadro 1 traz o encaminhamento referente ao roteiro de aplicação, de forma detalhada, junto aos recursos didáticos que foram previstos para oficina.

Quadro 1: Roteiro da oficina, no Colégio Municipal Pelotense, em Pelotas – RS.

Etapas Semanas	Abordagem	Detalhamento da abordagem
ETAPA 1	Conceitos de Lugar e Território	-Apresentação dos conceitos de Lugar e Território. -Conversa aberta com os alunos sobre suas percepções de Lugar e Território. -Apresentação de vídeos no Youtube com temas relacionados à: Território e territorialidade (vídeo com legenda). Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=Nh28kVaR21M ATIVIDADE: Lista coletiva dos lugares e territórios de cada aluno.
		-Apresentação sobre conceitos de medo e insegurança nos espaços urbanos, através de slides com imagens e explicações.

<p>ETAPA 2</p>	<p>Conceitos de Segurança, insegurança e medo urbano</p>	<p>-Apresentação de vídeos no Youtube com temas relacionados à: Temporalidade dos lugares, segregação e gentrificação (vídeos com legenda). Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=Ms8mqjWiwA8 https://www.youtube.com/watch?v=EEAuwjtZNgE -Apresentação do mapa da cidade de Pelotas-RS, que foi elaborado para oficina, com intuito da realização da atividade.</p> <p>ATIVIDADE: Realização de uma roda conversa com exposição de relatos quanto a lugares que se sente seguro e inseguro. Durante a roda de conversa, os lugares são pontuados em uma anotação coletiva a fim de elencar materiais para a espacialização, sendo alguns lugares já analisados com a primeira apresentação do mapa.</p>
<p>ETAPA 3</p>	<p>Construção do Mapa Participativo</p>	<p>-Encontro dedicado a realizar discussões quanto ao conteúdo dos últimos dois encontros</p> <p>ATIVIDADE: Elaboração do mapa participativo, a partir de imagens dos lugares citados nas aulas anteriores, acrescido aos lugares discutidos durante a elaboração da representação. Socialização e reflexão sobre a atividade desenvolvida.</p>

Organização: autores (2023).

As práticas desenvolvidas para cada etapa, foram delineadas para serem ministradas atreladas a interação dos discentes, mesmo que em todos os encontros fossem disponibilizados conceitos teóricos e atividades expositivas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando as subjetividades intrínsecas nos conceitos de lugar e território e para que as atividades fossem desenvolvidas de forma ativa e colaborativa, foi disponibilizado materiais lúdicos, reportagens diversas que abarcam diversas problemáticas oriundas do cotidiano social, elencadas a conceitos norteadores do ensino de Geografia. No embasamento teórico, os conceitos de lugar e território foram norteados a fim de estabelecer discussões pertinentes ao contexto espacial, em consonância com o tema da pesquisa, que visava espacializar os lugares a qual o sentimento de segurança e/ou insegurança nos espaços públicos da cidade se dá. Nesse contexto de análise, Souza (2013), nos diz o seguinte:

É lógico que um bairro e mais provavelmente ainda, uma região igualmente pode ser nítida ou intensamente um território: seja em função de regionalismos e bairrismos, dando origem a territórios informais, seja mesmo porque foram "reconhecidos" pelo aparelho do Estado como unidades espaciais formais de administração ou planejamento. Isso sem contar que hipotéticos movimentos sociais, se ali passarem a exercer, fortemente, um contrapoder de resistência ou insurge, podem também definir um tipo de territorialidade alternativa (SOUZA, 2013, p. 116).

Levando em conta o referencial, priorizamos que as atividades pudessem ter a manifestação dos alunos em todos os dias de forma coletiva, sendo amplamente discutível os posicionamentos em relação a seus lugares e territórios, visto que os materiais de discussão buscavam a problematização dos espaços.

Na primeira etapa, ao fim da apresentação dos conceitos e da transmissão do vídeo escolhido para dinâmica do dia, foi solicitado que em forma de círculo, os alunos pudessem apontar espaços onde sentissem que fosse seu lugar e seu território.

Na segunda etapa, após a exposição dos conceitos e da apresentação de dois vídeos que foram adaptados para atividade, foi apresentado à turma o mapa da cidade de Pelotas-RS, onde foi realizado uma roda de interação com o mapa, de forma que pudessem já iniciar o processo de localização dos lugares, citados como lugar e território. Em tempo, a atividade prevista para o dia, tendo em vista que os conceitos de segurança e insegurança nos espaços urbanos haviam sido também trabalhados, uma nova roda de conversa foi proposta, onde foram elencados espaços públicos e coletivos, pelos quais a turma possuía alguma vivência. A isso foi indicado se esses lugares os faziam sentir-se seguros ou inseguros.

Para a aplicação da última etapa, foi antecipadamente preparado pelos pibidianos uma sequência de materiais que pudessem contribuir na construção do mapa participativo como: linhas de lã coloridas, fitas adesivas, canetões imagens impressas dos lugares citados nas etapas anteriores, papel pardo etc. Nesse sentido, como buscamos a representação por meio da cartografia participativa e utilizamos um mapa para essa representação, foi proposto ao grupo que ao mapa fossem elencados: título, legenda, elementos para representação. Nessa concepção, Araújo; Anjos; Rocha-Filho (2017, p. 129), contribuem dizendo que, o mapeamento participativo é entendido como, “uma abordagem interativa baseada nos conhecimentos das populações locais, permitindo aos participantes desse processo criar seus mapas representando os elementos mais significativos para essa população”.

Ainda baseado nas considerações da IFAD – International Fund for Agricultural Development (2009) tem-se alguns critérios para a definição de mapeamento participativo, considerando o processo de produção. Para a IFAD (2009),

...os mapas participativos são planejados com um objetivo comum e a participação da comunidade em um processo aberto e inclusivo é uma estratégia facilitadora do processo, pois com a participação de todos os membros da comunidade de estudo o resultado final torna-se mais benéfico por representar a experiência coletiva do grupo.

No contexto dos resultados, as metodologias visaram aguçar a lembrança dos espaços de devir social, estabelecer o senso de localização e espacialidade na cidade e também avaliar de forma coletiva as características dos lugares considerados pelos alunos.

Os resultados inicialmente evidenciaram que os sujeitos escolares se sentem pertencentes a lugares pelos quais possam estabelecer condições de solitude e/ou poder ou familiaridade. Por outro lado, sentem-se menos propensos a entender espaços coletivos, como territórios, esses que necessitam de ocupação humana e que se tornam mais seguros, quando na presença de demais pessoas, não necessariamente figuras de segurança ou militares.

Evidenciamos também que a contribuição coletiva e individual foi fundamental para a elaboração dos parâmetros alinhados pelos alunos, garantindo a democraticidade das opiniões. Como relato, durante a atividade da primeira etapa, três alunos responderam terem seus quartos como seus lugares, cinco responderam o seu lugar ser suas casas e outros seis alunos responderam que seus lugares são lugares de parentes como: avó, namorado, tio/a. Já para indicar seus territórios, sete alunos indicaram a escola, quatro, o espaço de trabalho, dois indicaram os seus quartos e um aluno, a casa dos pais.

Como resultado, ao fim da segunda etapa, os debates foram voltados aos espaços públicos coletivos. Nisso, esperávamos uma maior interação, considerando os jovens como figuras que ocupam praças, parques, quadras abertas etc., o que timidamente ocorreu. Essa atividade nos mostrou que, o pouco trânsito dos alunos pela cidade, tendo em vista também os meios de transporte através de carros de aplicativo e a proximidade da execução da atividade com o fim do período pandêmico surpreendeu, pois os alunos sustentavam, de maneira geral, pouco conhecimento da cidade.

Para isso, foi relevante na elaboração do mapa participativo, ser sinalizado pontos de referência como shopping, hospital, escola, praças da cidade. Embora, com o incentivo da exploração dos recursos e conceitos abordados, a atividade teve como resultados, bairros e lugares específicos, concebidos pelos alunos como territórios. Ou seja, o lugar de pertencimento de um, ao mesmo tempo, era o território d'outro.

A última etapa da atividade, intencionava o diálogo aberto dos alunos frente a exposição dos lugares citados no encontro anterior. Para facilitar a dinâmica da atividade, as imagens estavam impressas e, também, expostas no projetor, acrescidas a mais imagens inseridas pelos pibidianos, de forma a instigar mais memórias espaciais dos lugares da cidade e assim, aguçar as problematizações. As figuras 1 e 2 mostram a proposta sendo desenvolvida pelos alunos do Ensino Médio.



Figura 1: Execução da atividade na terceira etapa.
Foto: Arquivo dos autores (2023).



Figura 2: Inserção das fotos e legenda no mapa.

Acreditamos que os resultados obtidos durante a aplicação da oficina foram satisfatórios para cumprir com a proposta de discussão, quanto aos conceitos de lugar e território. Ainda assim, de forma positiva, a proposta problematizou a existência e a necessidade da juventude nos espaços da cidade, inserindo-se e construindo seus espaços, desconstruindo percepções, ainda externalizadas de como a juventude se vê marginalizada frente a espaços e contextos sociais diversos.

Destacamos que gênero, cor de pele, vestimenta, estilo de roupa, são argumentos apresentados pelos alunos, que torna lugares inseguros, como evidenciado por eles. Fatores externos e político-sociais também aparecem de forma singela, quando citados os lugares com pouca iluminação, abandonados pelo poder público e com pouca circulação de pessoas. Já o policiamento se destacou por proporcionar sensação tanto de segurança, quanto de insegurança. Para finalização das atividades foi solicitado um relatório que buscasse elencar o que havia sido trabalho durante a oficina, no qual segue o depoimento de um dos alunos participantes:

“Com as aulas que tivemos descobrimos a definição de lugar, território e locais seguros e inseguros em Pelotas. E na atividade de hoje, concluímos que não existem lugares muito seguros na nossa cidade, ouvindo também a opinião de todos vimos que um dos principais problemas com a insegurança é a falta de iluminação e policiamento na cidade, dessa forma entendemos que a definição de lugar, território, segurança e insegurança varia de pessoa para pessoa” (Depoimento de aluno).

Essa manifestação vai ao encontro da fala de Fernandes (2014), abordada no início do nosso diálogo. Isso demonstra que a clareza em tratar dos conceitos com os sujeitos escolares, buscando trazer a discussão para a realidade vivenciada por eles, é fundamental, mesmo que os mesmo tenham pontos de vista diferentes. O processo de imersão em temáticas complexas como as de segurança e insegurança nos espaços da cidade, coloca os alunos e os professores em uma escalada de debates frutíferos e os tornam protagonistas no processo de ensino e aprendizagem, o que qualifica e ressignifica, de toda a forma, o papel da Geografia no contexto escolar.

Considerações finais

O desenvolvimento de propostas que abordem as temáticas de segurança e insegurança nos espaços da cidade, abrem caminhos para discussões pertinentes para a formação dos alunos e mostra a relevância da Geografia escolar no processo de ensino e aprendizagem.

Pode-se perceber ao longo do processo, que avançamos em alguns aspectos e em outros não obtivemos tanto sucesso. Com relação aos aspectos positivos percebidos, destaca-se o envolvimento de parte dos alunos no debate e entendimento dos conceitos, bem como, de como estes conceitos se inserem na vida e leitura cotidiana de cada um. Não menos importante, foi perceber o protagonismo dos alunos no desenvolvimento do trabalho, que por sua vez, foi elaborado de forma coletiva. Todavia, como todo trabalho coletivo, alguns alunos não demonstraram interesse em participar, permanecendo assim, ociosos e por vezes apáticos frente a dinâmica desenvolvida, o que causou alguma apreensão nosicineiros em pensar sobre como tornar o processo mais envolvente para todos, mesmos que em maior ou menor intensidade. Questão esta que foi entendida na avaliação final pelosicineiros, que faz parte da dinâmica de uma sala de aula.

Sobre a aplicação da oficina, de maneira geral, consideramos que a mesma atingiu os objetivos e que cumpre com seu papel, de fomentar a inserção dos indivíduos escolares na construção e criticidade quanto a ocupação de seus espaços, de formas lúdicas, interativas, inclusivas, colaborativas e democráticas, visando a empatia e a contribuição para a reflexão individual e coletiva.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, F. E; ANJOS, R. S; ROCHA-FILHO, G. B. Mapeamento participativo: conceitos, métodos e aplicações. *Boletim de Geografia*. Maringá, v. 35, n. 2, p. 128-140, 2017.



XXII ENCONTRO CAVALCANTI, L. S. *Pensar pela Geografia: ensino e relevância social*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

FERNANDES, P. H. C. Sociabilidade e Insegurança Urbana em Pequena Cidade: a Realidade de Florestópolis (PR). *Geografia (Londrina)*, v. 23, n 2, p. 157-178, jul/dez, 2014.

GOMES, M. F. V. B.; HAURESKO. C. (Org). *A cidade na sala de aula: reflexões e práticas na educação geográfica*. Guarapuava, PR: Unicentro, 2022.

IFAD - INTERNATIONAL FUND FOR AGRICULTURAL DEVELOPMENT. *Good Practices in participatory mapping*. 2009.

MORAES, L. B.; CAVALCANTI, L. S. A linguagem cartográfica na formação do pensamento geográfico: proposições teórico-metodológicas e práticas fundamentadas na teoria do Ensino desenvolvimental. *Revista Brasileira de Educação Geográfica*. Campinas: v. 13, n.23, p. 05-34, jan/dez., 2023.

PAULA, F. M. A; CAVALCANTI, L. S; PIRES, L. M. *Os jovens e suas espacialidades*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016.

SANTOS, M. [et al]. *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. 3. ed., Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SOUZA, M. L. *Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial*. 1. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.