

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

DAVID DOS SANTOS DA CONCEIÇÃO

**MAPAS MENTAIS E ATLAS COMO DISPOSITIVOS CARTOGRÁFICOS NA
EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Vitória
2023

DAVID DOS SANTOS DA CONCEIÇÃO

**MAPAS MENTAIS E ATLAS COMO DISPOSITIVOS CARTOGRÁFICOS NA
EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Geografia na área de concentração Natureza, Produção do espaço e Território (Linha de Pesquisa: Espaço, Cultura e Linguagens).

Orientação: Prof.^a Dr.^a Gisele Girardi

Vitória
2023

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

C744
m Conceição, David dos Santos da, 1976-
Mapas mentais e atlas como dispositivos cartográficos na
educação geográfica no ensino fundamental / David dos Santos
da Conceição. - 2023.
142 f. : il.

Orientadora: Gisele Girardi.
Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal
do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Lugar. 2. Mapas mentais. 3. Imaginação geográfica. 4.
Atlas. 5. Educação geográfica. I. Girardi, Gisele. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências
Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 91

DAVID DOS SANTOS DA CONCEIÇÃO

**MAPAS MENTAIS E ATLAS COMO DISPOSITIVOS CARTOGRÁFICOS NA
EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Geografia na área de concentração Natureza, Produção do espaço e Território (Linha de Pesquisa: Espaço, Cultura e Linguagens).

Aprovada em 14 de julho de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Gisele Girardi
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Karina Rousseng Dal Pont
Universidade Federal do Paraná

Prof. Dr. Ernandes de Oliveira Pereira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
do Espírito Santo



Programa de Pós-Graduação em Geografia
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO EM GEOGRAFIA DO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA DO CENTRO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E NATURAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – ATA Nº
196 - 14/07/2023**

Aos quatorze dias do mês de julho de dois mil e vinte e três, em sessão pública, às 16h, por webconferência, conforme Portaria Normativa nº 08, da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/UFES de 01 de julho de 2021, reuniu-se a Comissão Examinadora de Defesa de dissertação de mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Geografia, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. Gisele Girardi - UFES (Orientadora e Presidente da Sessão), Profa. Dra. Karina Rousseng Dal Pont - UFPR (Examinadora Externa), Prof. Dr. Ernandes de Oliveira Pereira - IFES (Examinador Externo), para a apresentação da defesa da dissertação do discente **DAVID DOS SANTOS DA CONCEIÇÃO**, intitulado “**MAPAS MENTAIS E ATLAS COMO DISPOSITIVOS CARTOGRÁFICOS NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL**”. Finalizada a apresentação, a Presidente passou a palavra aos examinadores, que procederam à arguição do candidato. Ao final, a Comissão, em sessão reservada, deliberou pela **APROVAÇÃO** da referida dissertação nos termos do Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Geografia e alertou que a aprovada somente terá direito ao título de Mestre após entrega da versão final de sua dissertação, em meio digital, à Secretaria do Programa. Encerrada a sessão, eu, Profa. Dra. Gisele Girardi, presidente da Comissão Examinadora, lavrei a presente ata que vai assinada por mim e pelos demais componentes da Comissão.

Profa. Dra. Gisele Girardi (UFES)
Orientadora e Presidente da Sessão

Profa. Dra. Karina Rousseng Dal Pont (UFPR)
Examinadora Externa

Prof. Dr. Ernandes de Oliveira Pereira (IFES)
Examinador Externo





Ata de aprovação - David

Data e Hora de Criação: 17/07/2023 às 13:57:00

Documentos que originaram esse envelope:

- Ata de aprovação - David.pdf (Arquivo PDF) - 1 página(s)



Hashs únicas referente à esse envelope de documentos

[SHA256]: 71ecbff89269907b40b6d0d458e2c8c04cd082a90c3b52ac510e4261c7ed2b42

[SHA512]: c58405c166e2a805e4d484b1254ef0c1086926122e7947fddcc8093ac36da9f086dd40afe567ea9dfcf4a8334e918cec23eca19182653504d2288d82c1e840cb2

Lista de assinaturas solicitadas e associadas à esse envelope



ASSINADO - Gisele Girard (gisele.girardi@ufes.br)

Data/Hora: 18/07/2023 - 13:46:32, IP: 179.105.107.52, Geolocalização: [-20.289587, -40.299759]

[SHA256]: ac55ea3bb97148170cb8586c89a1d18317417e03d6ab03f4a1b4204a58802f9a



ASSINADO - Karina Rousseng Dal Pont (karinapont@ufpr.br)

Data/Hora: 19/07/2023 - 08:53:02, IP: 191.177.182.84

[SHA256]: fd92f49d62814be851931cafb85ff8f1cf5aa6600411f297c2d94c8b9cc02841



ASSINADO - Ernandes de Oliveira Pereira (ernandesopgeo@gmail.com)

Data/Hora: 20/07/2023 - 05:22:08, IP: 177.145.30.35

[SHA256]: dc77d949a7c30b82cfbca574b5112006ffe0523a38580e1be93685103df53fbd

Histórico de eventos registrados neste envelope

20/07/2023 05:22:08 - Envelope finalizado por ernandesopgeo@gmail.com, IP 177.145.30.35

20/07/2023 05:22:08 - Assinatura realizada por ernandesopgeo@gmail.com, IP 177.145.30.35

19/07/2023 08:53:02 - Assinatura realizada por karinapont@ufpr.br, IP 191.177.182.84

19/07/2023 08:52:52 - Envelope visualizado por karinapont@ufpr.br, IP 191.177.182.84

18/07/2023 13:46:32 - Assinatura realizada por gisele.girardi@ufes.br, IP 179.105.107.52

17/07/2023 14:13:15 - Envelope registrado na Blockchain por aline.ros.2@ufes.br, IP 200.137.65.102

17/07/2023 14:13:14 - Envelope encaminhado para assinaturas por aline.ros.2@ufes.br, IP 200.137.65.102

17/07/2023 13:57:01 - Envelope criado por aline.ros.2@ufes.br, IP 200.137.65.102

AGRADECIMENTOS

O caminhar durante a minha trajetória para conseguir realizar este trabalho só foi possível com a ajuda direta ou indireta de diversas pessoas.

Meus sinceros agradecimentos:

À minha orientadora, Gisele Girardi, pelo aprendizado neste percurso acadêmico. Obrigado pela acolhida, pela oportunidade de novas leituras, pelos novos aprendizados, as conversas, as reflexões e, sobretudo, por ter contribuído e tornado o fazer deste trabalho mais leve e prazeroso.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa POESI que nos encontros e diálogos colaboraram para as reflexões presentes neste trabalho.

Aos membros da banca que se dispuseram, gentilmente, a contribuir com suas ideias e trouxeram sugestões que ampliaram o meu olhar sobre a pesquisa provocando mudanças.

À minha mãe que carinhosamente me incentiva a continuar buscando aprender cada vez mais.

Ao meu pai (in memoriam) que sempre me apoiou nos desafios em que me lancei.

A Roselene, minha companheira de vida, que pacientemente esteve e está ao meu lado todos os dias ao longo destes anos, ouvindo as minhas preocupações, ajudando-me a superar os obstáculos e que estende sua mão para tranquilizar-me nas inquietações que surgem. Suas palavras me estimulam a fazer o meu melhor.

Ao amigo Francisco José pelo aprendizado em nossas conversas.

Aos amigos Sérgio, Carlos, Luiz Roberto, Ernani e Mauricio (in memoriam), pelo partilhamento de experiências e saberes.

À Universidade Federal do Espírito Santo e ao Programa de Pós-Graduação em Geografia pela oportunidade de ampliar meus conhecimentos.

À equipe gestora e pedagógica do C. M. Dr. Cláudio Moacyr de Azedo pelo apoio no desenvolvimento deste trabalho.

Tecendo a manhã

João Cabral de Melo Neto

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

RESUMO

Apresentamos nesta pesquisa reflexões a partir do saber e da prática docente preocupadas com os rumos atuais que as discussões sobre escola, lugar, imagem e mundo tem tomado. Isso porque essas discussões se amplificaram em direção a um viés de discurso que procura assegurar apenas uma forma padrão de entendimento dos acontecimentos e a imaginação sobre eles que reverbera na escola. Mas será que é sempre assim? O que existe nesses meandros? Na busca por compreender essas questões realizamos um estudo para descobrir quais relações existem entre o que contribui para formar a imaginação geográfica dos estudantes na escola pública e a ideia de que estas mesmas também ocorrem a partir da atuação de poderes locais e situações ocorridas no lugar, o que pode corroborar para interpretações ou visões de mundo, limitadas por um viés conservador que organiza os lugares, sobretudo a escola, de modo fechado numa inclusão precária à cultura e ao conhecimento. Em termos de procedimentos, a partir da atuação docente em uma escola pública no município de Macaé (RJ), foram realizadas aulas-oficinas para duas turmas de Ensino Fundamental, sendo uma de 6º ano em 2021 e outra de 7º ano em 2022. As atividades propostas serviram para produzir imagens na forma de mapas mentais/dispositivos e, posteriormente, a composição de painéis para formar um atlas. A partir desse ponto, primeiro caracterizamos o *lócus* da pesquisa para dialogar com o conceito de lugar e sua multiplicidade. Nos apropriamos do aporte teórico de Doreen Massey em que a concepção de lugar o coloca como aberto ao movimento e ao encontro enquanto possibilidade para produzir uma imaginação geográfica de mundo. Considerando a importância de ver e entender o lugar a partir da produção e uso das imagens tomamos o conceito de atlas como conjunto de imagens montadas e remontadas inspirados em Aby Warburg e sua obra *Mnemosyne* elaborada no início do século XX. Para tanto, nos apropriamos dos estudos de Didi-Huberman que discorre sobre a potência imaginativa que a montagem de imagens pode ter para nos apresentar outros mundos possíveis, tal como proposto por Warburg. Trabalhando com os atlas elaborados por alunos nesta direção, pensamos que eles enquanto dispositivos acionaram, no processo, afetos que nos atravessaram para propor pensar e imaginar o mundo de variadas formas. Aí encontramos a abertura que possibilitou discutir a diversidade e a educação geográfica para o enfrentamento de velhos clichês. Destacamos também a importância desta abertura, que o trabalho com os atlas revelou, para questionar padrões e metodologias repetitivas já arraigadas nos currículos escolares, além de colocar em evidência a produção e visibilidade dos materiais elaborados pelos estudantes a partir das suas imaginações sobre as relações que permeiam o mundo. Para nossos encaminhamentos utilizamos a contribuição que o Método da Cartografia nos trouxe de acordo com a ideia de que o lugar é relacional, nunca está acabado, e sim em um permanente devir.

Palavras-chave: Lugar. Mapas Mentais. Imaginação Geográfica. Atlas. Educação geográfica.

ABSTRACT

In this research, we present reflections based on knowledge and teaching practice concerned with the current directions that discussions about school, place, image and world have taken. This is because these discussions were amplified towards a discourse bias that seeks to ensure only a standard way of understanding events and the imagination about them that reverberates in the school. But is it always like this? What is in these meanders? In the quest to understand these issues, we carried out a study to find out what relationships exist between what contributes to forming the geographic imagination of students in public schools and the idea that these also occur from the actions of local powers and situations that occur in the place, which can corroborate interpretations or worldviews, limited by a conservative bias that organizes places, especially the school, in a closed way in a precarious inclusion to culture and knowledge. In terms of procedures, based on teaching at a public school in the city of Macaé (RJ), workshop classes were held for two elementary school classes, one in the 6th grade in 2021 and the other in the 7th grade in 2022. The proposed activities served to produce images in the form of mental maps/devices and, later, the composition of panels to form an atlas. From this point, we first characterize the research locus to dialogue with the concept of place and its multiplicity. We appropriated the theoretical contribution of Doreen Massey in which the conception of place places it as open to movement and encounter as a possibility to produce a geographic imagination of the world. Considering the importance of seeing and understanding the place from the production and use of images, we take the concept of an atlas as a set of assembled and reassembled images inspired by Aby Warburg and his work *Atlas Mnemosyne*, elaborated in the beginning of the 20th century. To do so, we appropriate Didi-Huberman's studies that discusses the imaginative power that the montage of images can have to present us with other possible worlds, as proposed by Warburg. Working with the atlases prepared by students in this direction, we think that they, as devices, triggered, in the process, affections that crossed us to propose thinking and imagining the world in different ways. There we found the opening that made it possible to discuss diversity and geographic education to face old clichés. We also highlight the importance of this openness, which the work with the atlases revealed, to question repetitive patterns and methodologies already ingrained in school curricula, in addition to highlighting the production and visibility of materials prepared by students based on their imaginations about the relationships that permeate the world. For our referrals, we used the contribution that the Cartography Method brought us according to the idea that the place is relational, it is never finished, but in a permanent becoming.

Keywords: Place. Mental maps. Geographic Imagination. Atlas. Geographic education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização do C. M. Dr. Cláudio Moacyr de Azevedo	29
Figura 2 – Bairro Parque Aeroporto e arredores	30
Figura 3 – Ponte sobre o Rio Macaé	31
Figura 4 – Corredor e pátio	35
Figura 5 – Corredor interno	36
Figura 6 – Madeira e PVC	37
Figura 7 – Vista da cidade produzida por um(a) aluno(a)	38
Figura 8 – Escrita de aluno(a) (1)	39
Figura 9 – Escrita de aluno(a) (2)	58
Figura 10 – Síntese de proposta de mapa mental	61
Figura 11 – Mapa mental para o estudo sobre o relevo	62
Figura 12 – Mapa mental do(a) aluno(a) 1	65
Figura 13 – Imagem elaborada por aluna do 6º ano	69
Figura 14 – Imagem da aula-oficina com os atlas (1)	71
Figura 15 – Remontagem do Atlas <i>Mnemosyne</i> de Warburg (1)	79
Figura 16 – Remontagem do Atlas <i>Mnemosyne</i> de Warburg (2)	79
Figura 17 – Aula-oficina com o 6º ano na plataforma <i>Zoom</i>	85
Figura 18 – Mapa mental do(a) aluno(a) 2	86
Figura 19 – Mapa mental do(a) aluno(a) 3	86
Figura 20 – Mapa mental do(a) aluno(a) 4	87
Figura 21 – Composição em novos olhares	89
Figura 22 – Exibição da animação da música <i>Aquarela</i> em sala de aula	91
Figura 23 – Orientações para a confecção do atlas	93
Figura 24 – Estudantes elaborando as imagens que compuseram o atlas	93
Figura 25 – Colagens na montagem do atlas (1)	94

Figura 26 – Colagens na montagem do atlas (2)	94
Figura 27 – Escrita de aluno(a) (3)	95
Figura 28 – Composição do atlas	98
Figura 29 – Escrita de aluno(a) (4)	103
Figura 30 – Convenções cartográficas apresentadas em livros didáticos	107
Figura 31 – Mapa mental do(a) aluno(a) 5	108
Figura 32 – Imagem da aula-oficina com os atlas (2)	110
Figura 33 – Escrita de aluno(a) (5)	111
Figura 34 – Escrita de aluno(a) (6)	112
Figura 35 – Escrita de aluno(a) (7)	114
Figura 36 – Escrita de aluno(a) (8)	116

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	MACAÉ, ESCOLA E O <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA	23
2.1	Contextualizando o lugar	23
2.2	A escola como campo da pesquisa	28
3	REFERENCIAIS TEÓRICOS	43
3.1	A multiplicidade do lugar	43
3.2	Lugar como negociação da coexistência em Doreen Massey	46
3.3	Método da Cartografia	51
3.4	Conversas com a ideia de dispositivo	55
3.4.1	Educação geográfica e dispositivo	55
3.4.2	Dispositivo cartográfico	56
3.5	Mapas mentais como dispositivos cartográficos	59
3.6	A imaginação geográfica, a montagem e o atlas	73
4	O PROCEDIMENTO CARTOGRÁFICO E AS AULAS-OFICINAS	84
5	DISCUSSÕES E RESULTADOS	100
	CONCLUSÃO	120
	REFERÊNCIAS	123
	ANEXOS	130

1 INTRODUÇÃO

Realizar esta pesquisa e apresentar discussões e resultados significou um desafio ao mesmo tempo em que resgatar memórias me ajudou a pensar sobre o que fez e faz parte da minha trajetória enquanto formação individual, social e acadêmico-profissional. Nessas reflexões, considereei adequado trazer um breve relato meu já para me colocar em uma posição frente ao debate que apresento.

Quando penso o que fortemente contribuiu para minha formação, lembro-me de elementos que, de certo modo, estão interligados devido às suas contribuições na minha constituição enquanto ser: a escola (aluno e/ou profissional), os lugares (residência ou conhecidos) e a família (primeiro núcleo familiar com pais e irmãos e posteriormente minha esposa).

Venho de uma família migrante, por assim dizer. Sou nascido no Rio de Janeiro, assim como meus três irmãos, e com pais que têm origem em outros lugares (pai do interior do Rio de Janeiro e mãe baiana). Como muitas outras histórias familiares, meus pais buscaram na cidade do Rio de Janeiro empregos para poderem se sustentar e ajudar suas respectivas famílias. Pensando em nossa trajetória familiar, posso dizer que desde cedo tive que equilibrar a oportunidade de estudar com a necessidade de trabalhar.

Como estudante de escola pública, pude ter o convívio com professores¹ e professoras que contribuíram para minha formação ao trazer questionamentos e realizar problematizações sociais que corroboraram para que eu pudesse pensar sobre os acontecimentos ao meu redor.

Em um dado período da minha juventude, me dediquei apenas ao trabalho. Continuar a estudar parecia ser algo distante. Da mesma forma que muitos da minha idade, eu buscava entender qual o meu papel no mundo e o que eu deveria ser para a sociedade pensando o que possivelmente seria no futuro, não questionando o que era o meu presente.

No período em que trabalhei como estoquista e caixa de uma grande rede de varejo (jornada de segunda a sábado), conheci um grupo de colegas que, certo dia,

¹ Esclarecemos que, embora o emprego do gênero masculino e não a sua flexão apareça em alguns trechos do texto, consideramos o dinamismo, o desenvolvimento de novas práticas e as mudanças dos usos da língua portuguesa com vistas à inclusão do uso de todos os gêneros decorrentes do ativismo social com relação à linguagem.

começou a discutir a possibilidade de se inscrever na UFF² para obter isenção da taxa do vestibular, em um época em que ainda não havia Enem³. Todos nós nos inscrevemos e eu ter sido selecionado foi um momento que me fez refletir sobre o que eu desejaria/poderia cursar e logo me veio à mente o curso de Geografia considerando a minha grande curiosidade sobre os mapas e os muitos lugares do mundo que eles e a sua imaginação pudesse mostrar. Logo, identifiquei-me com a Geografia, fiz o curso e formei-me na graduação (licenciatura) em 2002 dando início ao meu trabalho como docente em cursos e escolas particulares nos municípios do Rio de Janeiro, Niterói e São Gonçalo, residindo neste último.

O primeiro trabalho como docente em escola pública iniciou-se em 2004, fruto de um concurso realizado para o município de Areal (RJ), onde aprendi na prática o sentido do coletivo, espaço público e descobri o quanto o pensamento pode ser fechado para se conservar uma dada realidade social. Como propunha andar pelo pátio com os alunos e alunas – até mesmo fora da escola já que ela ficava em uma localidade rural – era considerado professor “indisciplinado e rebelde” por não seguir a risca as diretrizes e o caderno de orientações curriculares permeados por noções de regras sociais de viés controlador e autoritário.

Por propor questionamentos a tais condições na escola, no final do estágio probatório quase fui dispensado tendo sido feito um relatório pela direção em que constava que era necessário acompanhamento psicológico e orientação pedagógica. Através da secretaria de educação do município foi enviada a escola uma avaliadora a fim de verificar a minha prática pedagógica. Após entrevista com a mesma, fui informado por ela que a minha prática havia sido observada junto aos alunos, alunas e colegas de trabalho durante a realização de atividades (por exemplo, no pátio da escola). Ao final, tive minha permanência assegurada contrariando o relatório inicial que sugeria outro professor para assumir as turmas.

Posteriormente, tive a oportunidade de atuar na Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro e nos municípios de Armação dos Búzios, Araruama, Cabo Frio e Macaé. Depois de ter contato com diferentes redes de ensino e vivenciado suas realidades, para contribuir no debate sobre escola, participação e democracia concluí o curso de especialização em Gestão Pública Municipal, também na UFF em 2012. Nesta trajetória trabalhei/trabalho com adolescentes, jovens e adultos na

² Universidade Federal Fluminense – UFF.

³ Exame Nacional do Ensino Médio – Enem.

perspectiva de auxiliá-los na construção de seus caminhos para que possam se expressar desde cedo e ter o direito de fazer suas escolhas.

Atualmente, minha atuação profissional consiste em vínculo como docente nos municípios de Macaé e Armação dos Búzios, sendo que neste último estou na condição de permutado para Macaé.

Neste relato, embora se apresente uma linha temporal, o caminhar não é linear em suas complexidades. Como docente percebo que com os alunos e alunas ocorre o mesmo, isto é, suas trajetórias também são complexas. Tanto eles quanto eu nos constituímos enquanto praticantes sociais a partir de nossos encontros, mapeamentos e entrelaçamentos naquilo que nos afeta nos lugares. Dessas complexidades surgiram os questionamentos e incertezas sobre os acontecimentos, a escola, as aulas de geografia, a vida e, para além: no que estamos contribuindo e dando voz para o pensamento sobre essas coisas?

De acordo com essas preocupações e inquietudes, emergiram as dúvidas e o movimento que mobilizou o impulso do pensamento inicial – dispositivos que fizeram disparar as ideias – colaborando na trajetória prática e teórica que percorremos para as reflexões presentes nesta pesquisa.

O que serviu de disparador foi pensar um engajamento para considerar uma educação geográfica que propusesse rupturas no que se entende como sendo práticas educacionais tradicionais e conservadoras que não produzem salas de aula comunitárias e entusiasmadas (hooks⁴, 2017).

Esclareço que tais espaços de sala de aula são apresentados por hooks (2017, p. 18) como sendo necessários para: “[...] valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem”. Consonante a autora, o desejo de movimentar o pensamento dos estudantes nas aulas pode colaborar na procura por caminhos que questionam o porquê das coisas serem de um jeito e não de outro.

Em um primeiro momento, ainda sem saber ao certo como proceder ou qual caminho metodológico seguir, busquei na geografia humanista referências que pudessem me auxiliar na compreensão daquilo que acontecia nos lugares, como a escola e a sala de aula. Acreditava que ampliando a compreensão da essência dos

⁴ Gloria Jean Watkins adotou em suas obras o pseudônimo bell hooks em homenagem à sua avó. A grafia do mesmo se dá em letras minúsculas por causa de seu posicionamento político em que propunha não uma atenção em sua pessoa, mas em suas palavras e sua produção.

fenômenos encontraria algumas respostas para as questões que emergiam durante meu saber/fazer docente. Neste caminhar fui descobrindo que a direção era outra ao perceber que, conforme as reflexões avançavam, o fundamental estava no próprio processo, isto é, no que está “entre” e não no final, não na essência das coisas.

Vi na possibilidade do ingresso no curso de mestrado uma forma de estudar e refletir sobre as questões que me atravessavam nas discussões que permeiam a escola. A partir daí, formulei aquilo que seria o ponto de partida para este debate: o projeto de pesquisa para o processo seletivo do PPGG - UFES⁵ no ano de 2020. Ressalto que estávamos em um período de incertezas e problemas devido ao início da pandemia da Covid-19 em março do mesmo ano.

Lembro-me que a experiência docente de anos anteriores estava bem viva e me trazia o desejo de pesquisar sobre o que eu acreditava serem mapas mentais. Isso porque ainda incluía nas minhas atividades o trabalho com a cartografia lidando com mapas e outras representações, naquele momento atrelado ao caderno de orientações curriculares do município.

Uma vez aprovado no processo seletivo do programa de mestrado da UFES, tendo iniciado o curso em fevereiro de 2021, comecei as reflexões no encontro com as leituras, com as disciplinas cursadas e com a participação no grupo de pesquisa POESI⁶.

A elaboração inicial da pesquisa, de acordo com o projeto submetido ao processo de seleção, foi pensada para provocar reflexões acerca das práticas docentes em ensino de geografia. Estas práticas consideravam a importância do reconhecimento da experiência de lugar a partir da produção e interpretação de mapas mentais pelos estudantes que orientassem a análise das identidades e as formas como elas se manifestavam no espaço escolar assim como a possível relação desses reconhecimentos com as dificuldades encontradas na escola no que se refere ao trabalho com a geografia escolar.

No decurso do estudo o conceito de identidade que a priori era central no trabalho deu passagem para a ideia de subjetividade em que cada um tem e constrói suas ideias e interpretações e ao mesmo tempo procura negar as separações para reafirmar o coletivo. Entendemos para fins de encaminhamento metodológico que a noção de identidade pode conservar uma tendência à fixidez, mesmo considerando

⁵ Programa de Pós-Graduação em Geografia – Universidade Federal do Espírito Santo.

⁶ Política Espacial das Imagens e Cartografias – POESI.

os movimentos recentes que a discutem em outro sentido enquanto híbrida.

Nosso objetivo passou a se constituir no diálogo com imagens do mundo que circulam e muitas vezes se caracterizam como estereótipos e as nossas próprias imagens que formamos a partir do que vivemos em encontros diversos que realizamos todos os dias ao habitar, passar, frequentar e pensar um lugar. Propusemo-nos, então, a relacionar como as imagens sustentam nossa imaginação e nossas formulações sobre o mundo.

Ao contrário do que tende a fechar e fixar as ideias, o que amadureceu nas descobertas durante a trajetória da pesquisa, foi que procurávamos aquilo que provoca aberturas, o que escapa do usualmente aceito, o que afeta na multiplicidade de contextos para uma compreensão da realidade em que somos marcados pela diferença que ao mesmo tempo em que nos faz diversos, nos une.

Seguindo nessa direção, pensamos que a imaginação, embora subjetiva, pode quebrar padrões e dicotomias para afirmar o coletivo que se produz através de imagens que investigamos como fundamental para trabalharmos com a visualidade na educação geográfica.

É considerando a imaginação sobre como nos colocamos no mundo, nos relacionamos e nos encontramos conosco, com os outros, com os objetos e com o próprio mundo que refletimos que ela, inesgotável que é, produz conhecimento. Uma imaginação geográfica ou de acordo com Massey (2017) uma mente geográfica.

Desse contexto de mudanças epistemológicas é que a pesquisa assumiu novos ares e se tornou cartográfica, processual.

Esse caminho foi se desdobrando enquanto novo desafio aceito para o trabalho descortinado na participação dos encontros, debates e atividades vinculados ao grupo de pesquisa POESI de acordo com o que se ia descobrindo e que funcionou como agente transformador do encaminhamento metodológico.

Durante as leituras e debates a filosofia da diferença⁷ e sua contribuição teórica apareceu como abertura e a inspiração que se procurava para refletir sobre a questão dos mapas mentais agora como dispositivos e suas possíveis implicações políticas que justificam o texto.

⁷ Contribuições que colocam a imagem do mapa mental como funcionamento de processos em curso para a imaginação sobre o mundo. Acontecimentos que sempre compõem uns com os outros e com o que se tem no percurso.

Pensar as imagens múltiplas do mundo enquanto forma de produzir conhecimento é contribuir para repensar os aparatos oficiais que fazem parte do contexto escolar tal qual o currículo e seus correlatos (PCN⁸, BNCC⁹, etc.). Paralelamente, é anunciar que a prática de uma educação problematizadora pode trazer questionamentos na escola para projetar uma cartografia que justifique a criação de novas formas de ver o mundo e nele viver.

O trabalho com outras cartografias, no sentido de não estarem imediatamente imersas dentro do campo maior da ciência cartográfica, pôde mostrar as formas como as imaginações de mundo, múltiplas, existem no espaço escolar assim como suas imbricações no que concerne à questão da autonomia, cidadania e ao campo da educação geográfica.

No processo em que estas questões se dobraram recordamos em Freire (2011) a reflexão de que a partir da curiosidade epistemológica podemos saber sobre diversos assuntos e também não saber muitas outras coisas. É no movimento de querer aprendê-las que vamos constituindo a abertura para a autonomia: “[...] Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia [...]” (FREIRE, 2011, p. 69). Na busca por essa autonomia é que surgiu a cartografia afetiva¹⁰ como caminho metodológico.

Foi um amadurecimento de ideias ao mesmo tempo no exercício da docência, na sala de aula de geografia e no decurso da pesquisa. Preocupava-nos desenvolver modos de trabalhar as noções cartográficas com os estudantes de maneira diferente daquelas que os mapas usualmente são apresentados e utilizados. Em contrapartida, o que tínhamos nos livros didáticos enquanto orientação metodológica era uma noção de cartografia que apresentava o mundo apenas como representação, entendendo os lugares e o próprio mundo em uma perspectiva que o coloca como planeta e sua superfície.

É claro que pensamos que ninguém deveria ficar sem a oportunidade de ter acesso ao conhecimento historicamente produzido pela cartografia escolar formal. Esta ideia difere daquela defendida por alguns colegas que pensam a cartografia

⁸ Parâmetros Curriculares Nacionais.

⁹ Base Nacional Comum Curricular.

¹⁰ Conceito baseado na abordagem desenvolvida por Juliana Cristina Pereira ou Juliana Crispe em sua tese de doutorado intitulada “Cartografias afetivas: proposições do professor-artista-cartógrafo-etc” realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2016.

como desnecessária e isto ainda é pauta recorrente nas conversas e encontros de professores e professoras quando há a discussão sobre os programas curriculares e também em diálogos informais.

Talvez pela dificuldade no diálogo entre a cartografia formal e a Geografia, alguns/algumas colegas docentes considerem que não é importante o debate sobre o papel da cartografia para a geografia escolar. Ao invés de se discutir e trazer os questionamentos necessários simplesmente abandona-se a ideia, talvez por medo, desconhecimento ou adaptação ao que já está arraigado. Sobre esse aspecto, mesmo que um tanto quanto ligado ao horizonte lógico formal, Seemann (2012, p.18) discutindo a cartografia escolar adverte que: “Uma professora que não domina os conteúdos certamente não vai ensiná-los aos seus alunos. Ela simplesmente ‘pula’ na hora de tratar dos assuntos da Cartografia”.

Vemos que não há uma preocupação em conhecer as cartografias e suas potências, comumente ela é deixada de lado e assim são tratados outros assuntos considerados mais relevantes ou interessantes. No limite, temos ainda as cópias de mapas para pintar, reduzindo a cartografia a uma simples reprodução com pouco ou nenhum sentido.

A cartografia ensinada na escola, em muitos casos, tem sido pautada por uma tradição que ressalta o caminho inaugurado pelo racionalismo científico organizado por uma lógica matematizada que pode enrijecer a produção do conhecimento para uma visão um tanto quanto fixa de mundo.

Por outro lado, muitos trabalhos que envolvem outras cartografias têm se discutido e se realizado enquanto caminho alternativo para escapar dessa lógica. Dentre esses trabalhos é que nos situamos e buscamos nas cartografias afetivas outros rumos para anunciar que a produção e aprendizagem com mapas e imagens, de diferentes maneiras, são acessíveis a todos.

Nossa proposição, portanto, buscou fugir da produção das imagens enquanto estáticas de uma ideia de mundo ou de uma representação estável dos objetos e dos fenômenos, neste caso, a reprodução simples de mapas prontos e seus respectivos cadernos para colorir.

Ao se depararem com as possibilidades das cartografias afetivas os estudantes podem imaginar o mundo, objetos, interpretações, pontos de vista, desenhos para compor seus mapas, grafados ou não para recriar lugares e o

mundo. Trata-se de afastar-se dos estereótipos que criam modelos ou imagens dos lugares, das ações e do mundo de modo fechado e fixo de uma ideia apenas.

O modo como a produção desse conhecimento opera é o que nos mobilizou nesta pesquisa. Uma cartografia para lidar com imagens que se constituem a partir dos saberes que elas propõem em outros espaços de poder para discutir questões estéticas e éticas, assim como políticas na educação geográfica (OLIVEIRA JUNIOR, 2019).

Em uma primeira análise, nos chamou a atenção rastrear aquilo que poderia ser um começo, um disparador de ideias para inicialmente movimentar o pensamento na sala de aula em outras direções e trazer inquietações (KASTRUP, 2020). Surgiu, assim, a ideia de trabalhar com mapas mentais feitos pelos estudantes e seus desdobramentos. Posteriormente, passamos a entendê-lo no devir da mudança que acompanhou o processo, enquanto dispositivo.

Para os encaminhamentos iniciais da pesquisa propusemos um trabalho tal como o formato de uma aula-oficina desenvolvido com alunos e alunas do 6º ano de uma escola pública de Ensino Fundamental do município de Macaé (RJ) em 2021. Trata-se do Colégio Municipal Dr. Cláudio Moacyr de Azevedo onde atuo como docente do componente curricular de geografia.

A atividade educativa consistiu em solicitar uma imagem, o mapa mental desenhado, enquanto dispositivo de linguagem que ao iniciar a discussão trouxessem pistas sobre os lugares, o que os estudantes pensavam e como eles eram vistos. O que procuramos nessas imagens foi acessar algo sobre uma dada imaginação geográfica que falasse ou contasse alguma história sobre os lugares e seus habitantes.

De acordo com estas histórias trouxemos o questionamento: quais aberturas essas imagens puderam proporcionar para compreender o lugar e o que emerge dele? As imagens falam sobre a ideia de encontro de lugares, a diversidade das pessoas, a infância, a escola, a natureza, entre outras coisas. O que ali apareceu nos interessou para refletir com as contribuições pertinentes à educação geográfica.

A fim de ampliar as possibilidades e aprofundamento da pesquisa para nossa discussão recorreremos a outro recurso, isto é, a proposta de confecção e montagem de painéis com os alunos para formar um atlas e a partir dessa elaboração continuar a pensar o lugar, o mundo e a imaginação sobre eles. A vontade foi buscar o que

essas imagens trabalhadas em conjunto revelavam e talvez outras histórias que, pela produção coletiva, seriam encontros de todos os envolvidos.

Não buscamos o sentido tradicional de atlas escolar que comporta diversos mapas de diferentes regiões e países, mas aquele similar proposto por Aby Warburg¹¹ na produção Atlas Mnemosyne no início do século XX, citado por Didi-Huberman¹² (2018) na obra “Atlas, ou, O gaio saber inquieto”. Um atlas de imagens diversas produzido em todas as suas etapas pelos estudantes, desde a imaginação inicial, o desenho, a colagem e respectiva montagem, a arrumação e visualização na sala de aula e o debate.

Considerando nossa proposta, realizamos outra aula-oficina com os mesmos estudantes que acompanhamos na pesquisa, agora no 7º ano de escolaridade em 2022. Foi solicitado que eles produzissem imagens na forma de desenhos que significassem a maneira como entendiam os acontecimentos nos lugares que dessem a ideia de mundo. Com as imagens prontas a etapa seguinte foi, coletivamente, colá-las em um tecido de TNT para compor os painéis que formaram os atlas.

Visualizamos nesses painéis diversas ideias contadas a partir das imagens ali produzidas e a potência que elas propõem naquilo que está entre elas se imaginarmos as suas conexões. Para Didi-Huberman (2018) essa potência aparece na medida em que coloca a possibilidade do atlas: “Ele é um instrumento não de esgotamento lógico das possibilidades dadas, mas da inesgotável abertura aos possíveis ainda não dados. Seu princípio, seu motor é a imaginação. Imaginação: palavra perigosa” (DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 19-20).

O que pensamos na confecção dos painéis foi compor imagens em conjunto, ou nas palavras de Didi-Huberman (2018) coleção de imagens que se revelam tesouros de imagens e de pensamentos através da imaginação que configuram um atlas.

Nas atividades realizadas nas aulas-oficinas, buscou-se entender na diversidade da realidade dos estudantes, bem como naquilo que corrobora para as

¹¹ Abraham Moritz Warburg ou Aby Warburg, pesquisador e historiador da arte, foi precursor de uma cultura visual em sua obra que trabalhava as imagens de modo a tirá-las da ordem estável em que eram comumente apresentadas para desencadear maneiras diferentes de pensar sobre o mundo além da perspectiva hegemônica.

¹² Georges Didi-Huberman, filósofo e historiador da arte, é professor da École de Hautes Études en Sciences Sociales, em Paris. Seu trabalho destaca-se, sobretudo, no campo do pensamento sobre as imagens, suas imaginações e reverberações.

visões de mundo e os saberes que são construídos na vida dos lugares e da escola, as subjetividades tanto nos trabalhos com os mapas mentais quanto na proposta de montagem dos atlas.

Na sequência da atividade, os alunos escreveram sobre o processo de confecção das imagens, bem como suas visualizações juntas reunindo todos os trabalhos no painel que compôs o atlas para continuar nosso diálogo.

Seguimos com as necessárias análises desses materiais articulando-os em nossos levantamentos, revisões bibliográficas e discussões acerca do atlas também como dispositivo cartográfico para pensar a educação geográfica.

Procuramos quais relações existem entre as diversas imagens do mundo expressas a partir do atlas e as contradições e conflitos na escola pública advindos da organização da vida nos lugares. Situações envolvidas, em alguns casos, na produção de clichês que pode, de acordo com sua reprodução e as relações envolvidas, negar o papel que os próprios estudantes podem assumir ou evidenciar o caráter múltiplo do lugar e o que se pensa sobre ele.

As práticas reprodutivistas que exigem a cópia de textos e a respectiva memorização de conteúdos, o uso da cartografia e das fotografias em livros didáticos e atlas geográficos apenas como ilustrações na representação de um mundo dado, não dialogam com a possibilidade da construção de um entendimento do mundo que escape do tradicionalismo essencialista do discurso único que afirma a existência de apenas um modo de vida. Essas práticas fecham a possibilidade criativa e a descoberta do novo, do que varia.

No sentido contrário, as subjetivações e a realização do trabalho coletivo na escola dialogam com a abertura para outros entendimentos de mundo que podem ser expressos através de imagens elaboradas pelos estudantes e a montagem na forma de atlas para refletir histórias diferentes.

Acreditamos que a escola e a produção do conhecimento através de imagens em sala de aula enquanto lugar vivo que varia, que cria movimentos construídos na relação dos encontros ali realizados, é o objeto que elegemos como fonte de pesquisa compondo nosso campo problemático constituído pela educação com as imagens e sua potência geradora para a criação.

Simultaneamente, intervindo, como é o caráter desta pesquisa, reafirmamos que é dos acontecimentos diários na multiplicidade dos lugares que se cruzam –

neste caso, a escola e a descoberta de outros muitos lugares – que reside o corpo deste trabalho: que temos direito a outros modos de vida.

Consubstanciado a isto, trabalhamos em termos metodológicos considerando o horizonte que estabelecemos com os seguintes questionamentos: O que ensinar? Como ensinar? Para que ensinar?

Pensar sobre as possíveis respostas para essas questões nos conduziram a uma prática além do que está posto nos programas oficiais e que deve estar viva no ambiente escolar que é a relação e a convivência com a diferença, como diferentes que somos.

Pensamos ser fundamental a superação da perspectiva tradicional fazendo com que os estudantes não sejam vistos como objetos sobre os quais se colocam conhecimentos, e sim como protagonistas de um processo coletivo de realização da vida em que professores, professoras, alunos e alunas estejam indissociavelmente envolvidos.

Nessa diretriz a escola não deve se tornar um ambiente que preza pela objetividade e pela adoção de sistemas metódicos, tais como: o aluno assiste à aula, resolve exercícios, faz a correção dos mesmos, estuda o conteúdo, realiza a prova e assim vai avançando de série. Sabemos que essa questão tem reverberado em muitas discussões sobre a escola e seu papel e o projeto de sociedade que queremos.

Além da complexidade desse debate, durante a pesquisa enfrentamos alguns desafios, tais como a decretação da suspensão das aulas, migrando para o formato de ensino remoto, por conta da pandemia da Covid-19 ocasionada pelo vírus sars-cov-2 e o posterior retorno gradual às atividades presenciais. Isto serviu para evidenciar a problemática do acesso e permanência à educação ao revelar as estruturas precárias, vulneráveis e desiguais da nossa sociedade.

O enfrentamento da pandemia no Brasil considerando a educação expôs a falta de direção para organizar de que maneira as escolas do país ofereceriam o ensino, bem como a redução dos gastos orçamentários com a retórica de que não eram necessárias vacinas para que imediatamente se abrissem as escolas. Esse quadro de referência significou a omissão às garantias de bem estar de educação e saúde já estabelecidas e conseqüentemente constituiu uma violação dos direitos humanos.

Este momento que afetou tanta gente também atravessou o processo de acompanhamento das reflexões na elaboração da pesquisa. Ademais, atravessou nossa discussão sobre como proceder com a confecção de materiais, considerando as condições dadas pelo ensino remoto e posteriormente já em 2022 de maneira presencial.

Ainda relacionado a esse período pandêmico chama a atenção o fato de ficarmos expostos a um embrutecimento das condições e das relações do trabalho docente, da pesquisa e da própria vida submetida aos modos mecânicos em que muitas ações operaram e continuam a operar, isto é, uma “pedagogia embrutecedora” (SKLIAR, 2003, p. 233 apud DAL PONT, 2021, p. 35).

Todavia, seguimos adiante na reflexão afirmando que ao contrário desse embrutecimento, necessitamos nesse período, nos organizar em nosso tempo livre para afirmar que esse estado de coisas que se acumulou não pode determinar o que está por vir porque não pode deter a força dos encontros que acontecem.

Encontros que compomos na sala de aula entre alunos, professor, imagens, objetos, sons, pensamentos para imaginarmos entre essas coisas a construção de uma ideia de mundo e os saberes com suas possibilidades de abertura para diferentes visões e compreensões sobre nós mesmos, os lugares e a multiplicidade que permeia tudo isso.

É pensando nessa responsabilidade desses encontros que realizamos este trabalho de pesquisa.

Em termos de estrutura organizamos a seguinte apresentação: primeiro localizamos onde se realizou a pesquisa; na sequência fizemos a revisão de literatura a fim de discutir nossa abordagem de lugar; após este momento, nos procedimentos cartográficos destacamos a processualidade das condições em que foram produzidos os materiais nas aulas-oficinas que resultaram no debate sobre a imaginação geográfica.

Por fim, trouxemos a contribuição sobre a potência que a cartografia afetiva com a produção de atlas pode ter na educação geográfica para romper com a ideia da construção dos clichês sobre o mundo. Discursos que, em muitos casos, tendem a fixar uma ideia fechada sobre os lugares. Ao contrário, o que encaminhamos de acordo com as análises dos materiais produzidos na pesquisa é a possibilidade da abertura à diversidade dos modos de vida e imaginações geográficas.

2 MACAÉ, ESCOLA E O LÓCUS DA PESQUISA

2.1 Contextualizando o lugar

A ideia de uma cultura de discurso único que chega aos corações e mentes e lhes atribui uma carga de sentidos novos que podem criar lógicas de comportamento ligadas ao individualismo, ao reprodutivismo, ao egoísmo e, no limite a violência, encontra ecos ao analisarmos um modelo de sociedade baseado nas relações individuais de consumo que se pretende instalar por toda a parte.

Tal modo de pensar o mundo está balizado, considerando diversos aspectos e particularidades, pelo atual modelo de sociedade de orientação capitalista que pretende legitimar o privilégio de uns sobre os outros, aprofundando as contradições nos lugares. Assim, a formação espacial dos bens e serviços – a escola e a educação – essenciais à realização de uma vida condigna dependem dos grupos sociais envolvidos.

No Brasil, mesmo sendo um marco histórico a promulgação da Constituição Federal de 1988, através do artigo 208, que afirma o dever do Estado para a garantia da Educação Básica, obrigatória e gratuita, constituindo um esforço fundamental na construção dos direitos humanos, ainda é preciso pensar nas relações entre educação, cidadania e democracia. O que se constata hoje é a ausência da garantia do Estado em promover políticas educacionais efetivas que assegurem a Educação como direito, constituindo assim, uma limitação para a questão dos direitos humanos em nosso país.

Outrossim, Candau (2012) já alertava para a precariedade das discussões sobre direitos humanos ao afirmar que:

[...] esta realidade convive com violações sistemáticas, e em muitos casos dramáticas, destes direitos. Na sociedade brasileira, a impunidade, as múltiplas formas de violência, a desigualdade social, a corrupção, as discriminações e a fragilidade da efetivação dos direitos juridicamente afirmados constituem uma realidade cotidiana (CANDAU, 2012, p. 717).

Podemos perceber diversas situações que se colocam como barreiras na realização da educação em direitos humanos, bem como a construção de políticas educacionais que se pretendam emancipatórias e a situação de pandemia que enfrentamos foi uma delas. Contudo, precisamos dar visibilidade ao direito à

educação escolar como estratégia de luta para a realização de uma vida melhor nos lugares. Devido a omissões e a falta de políticas públicas efetivas dos órgãos competentes, é percebido que o alcance da escola foi pequeno e contribuiu para a invisibilidade dos muitos estudantes que não puderam ter acesso às aulas.

No município de Macaé, tendo em vista o horizonte da pesquisa, verificamos que a partir de 2020 houve uma redução nos gastos com a educação de acordo com a Câmara Municipal de Vereadores:

Nas últimas semanas, a prefeitura obteve uma liminar na Justiça para utilizar menos de 25% do orçamento em educação, valor fixado pela Constituição Federal. Dados mais recentes do governo estimam gasto em 21%, o que motivou o pedido de Iza. Ela afirma que faltou planejamento e maior atenção aos estudantes, especialmente os de baixa renda e que ainda enfrentam problemas causados pela pandemia. Desde o início do ano, enviamos relatórios sobre visitas em dezenas de escolas. Muitas estavam sem condições de receber os estudantes. O que foi feito para quem não tem acesso à internet? Quantas reformas aconteceram? (VEREADORES, 2022).

Esta notícia corrobora com a ideia de que o investimento em educação se dá apenas para alocar quantidades cada vez maiores de alunos e que ofertar efetivamente a educação para todos continua a ser um projeto, um desafio social e uma resistência política.

É preciso sinalizar que estamos falando sobre a garantia do direito à educação principalmente para aqueles que pertencem às camadas mais populares da população para assim articular a construção de um saber que dialogue com as diferentes experiências de vida, vivências e práticas de lutas cotidianas, sobretudo, no período da pandemia.

Sabemos que é recorrente a caracterização de Macaé como capital nacional do petróleo e pólo de desenvolvimento que passou de vila de pescadores nos anos de 1970 à cidade atual com estimativa, segundo o IBGE¹³ (2020), de uma população de 266.133 residentes em 2021. Nos últimos anos – sem considerar a recente crise do setor – as atividades econômicas em Macaé cresceram bastante impulsionadas pelas descobertas de petróleo no Pré-sal e pelo incremento nas atividades ligadas a sua cadeia produtiva estabelecida na cidade a partir da Petrobras¹⁴ e suas prestadoras de serviços.

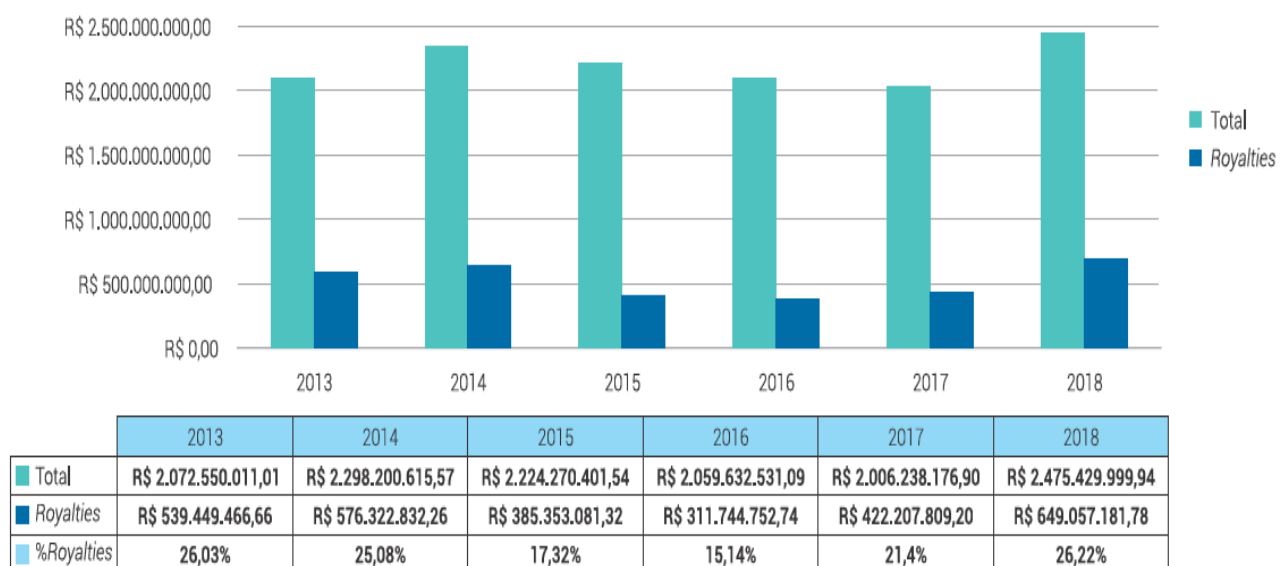
¹³ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

¹⁴ Petróleo Brasileiro S. A. – Petrobras.

Os *royalties* oriundos da atividade petrolífera levaram Macaé a uma arrecadação de bilhões de reais, inclusive com aumento importante em 2021 que está ligado aos pagamentos por parte da implicação do volume das atividades realizadas dentro dessa cadeia produtiva e os impactos sociais e ambientais no município (GAMA, 2021; MACAÉ, 2022).

De acordo com o que vemos no Gráfico 1 de Kehl e Wagner (2018, p. 250), a arrecadação que é fruto de *royalties* e outras atividades econômicas, cresceu, por exemplo, em 2018 além de que se manteve praticamente estável em anos anteriores garantindo assim expressivos recursos ao município.

Gráfico 1: Arrecadação de royalties e arrecadação total de 2013 a dezembro de 2018



Fonte: SECPLAN, 2019.

Fonte: KEHL; WAGNER (2018, p. 250).

Vemos no município de Macaé muitas contradições engendradas pela atividade econômica de um lado e pelo grande crescimento populacional de outro e através do estudo e diálogo a partir da atuação docente, percebemos as implicações inerentes à construção da cidade e sua imagem marcada por disparidades espaciais entre os lugares.

O trabalho como professor no serviço público do município de Macaé e o constante diálogo com os estudantes serviram de base e iniciativa para levantarmos questões acerca das dificuldades encontradas nos lugares onde as pessoas desenvolvem suas atividades. Daí decorreu a ideia e um questionamento que

podemos levar adiante e permeia nossos horizontes na formação dos lugares e suas análises: é possível visualizar o lugar para além da imagem inicial que nos é apresentada e descobrir outras maneiras de compreendê-lo?

A observação dos lugares em Macaé nos levou a perceber o descompasso da organização do espaço, em que pese o privilégio de certas áreas eleitas como espaços de progresso em detrimento de outras. Apesar das áreas privilegiadas estarem notadamente em conexão com outras escalas de lugares, atraindo investimentos diretos de recursos custeados pelos *royalties* da economia do petróleo baseada na cidade, recebendo inclusive executivos estrangeiros, além dos recentes investimentos em usinas termoelétricas, o mesmo não se pode dizer de bairros periféricos onde foram formados lugares de exclusão de acordo com a correlação de forças e interesses de poderes locais que atuam nessas áreas.

Podemos associar essa situação de descompasso entre os lugares em Macaé a desigualdade social ao analisarmos as condições de acesso ao trabalho e a renda no município, segundo IBGE (2020) (Quadro 1):

Quadro 1 – Desigualdades socioeconômicas

Trabalho e rendimento em Macaé	
Salário médio mensal dos trabalhadores [2020]	6,0 salários mínimos
Pessoal ocupado [2020]	113.795 pessoas
População ocupada [2020]	43,5%
Percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até ½ salário mínimo [2010]	31,5%

Fonte: IBGE, 2020.

Apesar de o salário médio ser alto no município se levarmos em conta outros municípios – isso se deve aos trabalhadores mais especializados ligados ao circuito produtivo da Petrobras – é grande o número de pessoas com renda mensal de até meio salário mínimo. Isso reforça as desigualdades na ocupação do espaço em que pese as diferenças entre as áreas mais bem servidas de serviços e aparelhos urbanos e os bairros preteridos.

Segundo Haesbaert (2014, p. 166), tais espaços formaram: “[...] uma massa de despossuídos sem as menores condições de acesso a essas redes e sem a menor autonomia para definir seus circuitos de vida”. Haesbaert (2014) define essa

situação como aglomerados de exclusão que teriam níveis de dramaticidade distintos na medida em que os processos de ausências se tornem porquanto mais agudos.

Partindo dessa ideia surgiram as seguintes indagações: Seria isto verdade? Seria inevitável o avanço deste modelo de progresso fragmentador na cidade que a desorganiza? Como ficam os lugares e as subjetivações formadas nesse contexto?

Foi relevante ao analisarmos as situações em nosso objeto de estudo relacioná-lo com a questão do direito à participação na cidade, articulando ideias e reflexões em torno de possíveis construções diárias para a educação geográfica. Para tanto, também precisamos considerar a situação da distribuição da população e dos aparelhos urbanos nos lugares e o reflexo destas condições na escola.

Ressiguiier (2011) destaca que o grande adensamento populacional e sua desigual distribuição na cidade de Macaé criou uma necessidade de infraestruturas que suportasse esse incremento o que não foi pensado de antemão resultando em profundas desigualdades.

As desigualdades foram ampliadas e a cidade se dividiu em dois eixos, de acordo com o nível de renda. Próximo a Cabiúnas, surgiram conjuntos habitacionais e invasões de áreas no estuário do Rio Macaé. Próximo ao Parque de Tubos surgiram os loteamentos para uma classe de maior status socioeconômico (RESSIGUIER, 2011, p. 55).

Foi nos arredores do bairro de Cabiúnas, mesmo nome dado à refinaria de gás da Petrobras instalada ali, que as classes populares ocuparam os lugares com suas habitações e suas construções. É o eixo da ocupação de mais baixa renda. Paralelamente, em um bairro vizinho fruto dessa ocupação é que está localizado o Colégio Municipal Dr. Cláudio Moacyr de Azevedo, campo de estudo da pesquisa.

Por conseguinte, uma questão que se apresentou é a percepção da pobreza e seus espaços como natural, invisível, onde a própria história das pessoas e dos lugares é neutralizada e invisibilizada. Lugares deixados à margem das ações dos agentes públicos. No dizer de Telles (2013, p. 106), há uma: “[...] recusa da existência de uma questão social”.

Por outro lado, queremos dar visibilidade às trajetórias das pessoas e seus encontros para negar esse estado de coisas nesses lugares, promovendo a ideia do direito a outro mundo, coletivo, em que possamos juntos vislumbrar alternativas para o que está posto.

Podemos dizer que a evidência acumulada e suas circunstâncias observadas no tempo e no espaço nos remetem a uma construção social de dificuldades que afirmam os interesses das elites por um lado, mas por outro reafirmam as lutas que os movimentos sociais e culturais recentes tencionam pela emancipação. Hirata (2018) chama a atenção para tal pressuposto ao dizer que:

Creio que poderíamos afirmar que o processo emancipatório passa por uma consciência de gênero, de classe, de raça, e por um processo de luta contra a exploração, a opressão e a dominação e, portanto, por uma tomada de consciência que é ao mesmo tempo teórica e prática [...] (HIRATA, 2018, p. 151).

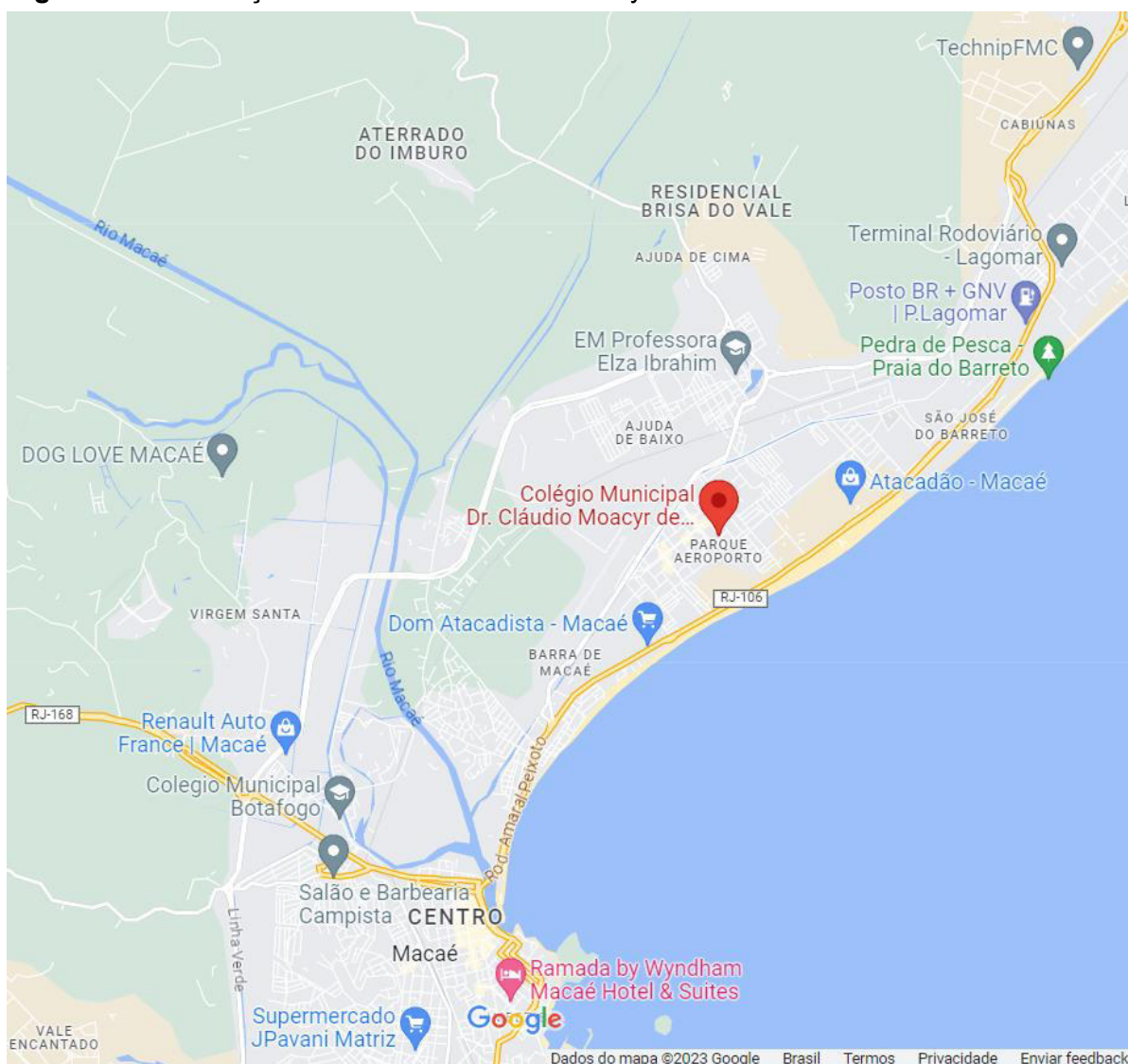
É refletindo a partir das lutas por condições de vida melhores e sua discussão relacionada aos encontros nos lugares, os acontecimentos diários e a imagem que formamos disso que colocamos a partir de nossos estudos a possibilidade de subverter os padrões culturais forjados e estabelecidos como dominantes.

2.2 A escola como campo da pesquisa

Neste caminho, somado aos reflexos na escola das ações dos agentes públicos assim como as tensões na disputa da agenda para as práticas pedagógicas bem como seus desdobramentos culturais e educacionais estudamos na pesquisa duas turmas de Ensino Fundamental no município de Macaé (RJ). Uma turma de 6º ano em 2021 e outra de 7º ano em 2022, sendo ambas do Colégio Municipal Dr. Claudio Moacyr de Azevedo. Cabe ressaltar que a maioria dos estudantes presentes em 2021 na turma de 6º ano compôs a turma de 7º ano em 2022.

A escola está localizada na Rua Francisco Teixeira Junior s/nº, bairro Parque Aeroporto, município de Macaé – RJ (Figura 1).

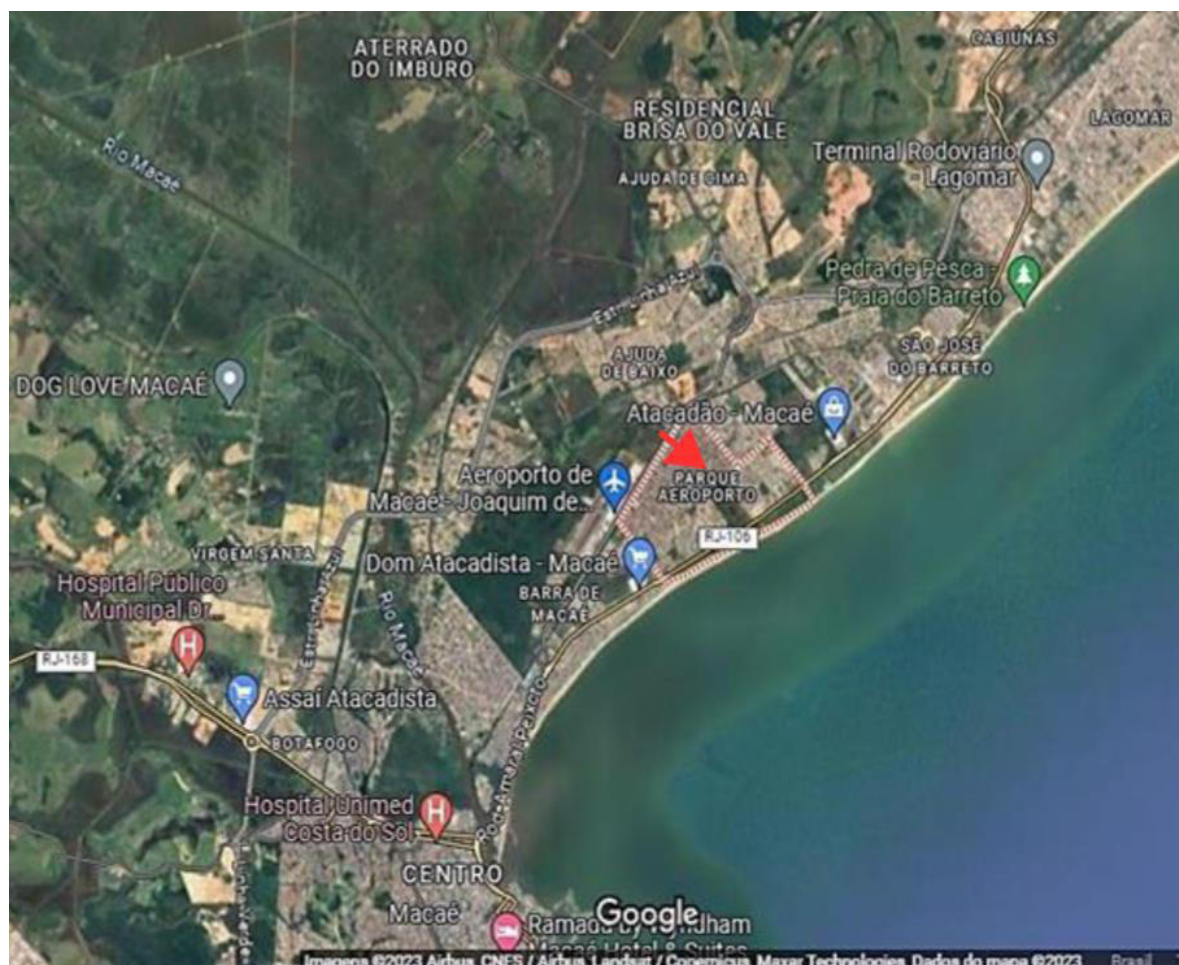
Figura 1 – Localização do C. M. Dr. Cláudio Moacyr de Azevedo



Fonte: GOOGLE MAPS, 2023a.

O bairro Parque Aeroporto situa-se na parte norte da cidade, área de ocupação recente, constituindo uma das zonas periféricas da cidade (Figura 2). Inicialmente foi fruto de loteamentos de terras de antigas chácaras para atender a demanda formada pela chegada de um constante fluxo migratório advindo do fator de atração que a Petrobras exerceu ao colocar uma de suas instalações em Cabiúnas, localidade do município como já mencionado.

Figura 2 – Bairro Parque Aeroporto e arredores



Fonte: GOOGLE MAPS, 2023b.

Nos mapas das figuras 1 e 2 podemos ver as localidades de Cabiúnas, Centro, o Parque Aeroporto e o Colégio Municipal Dr. Cláudio Moacyr de Azevedo. Para ir do Centro da cidade até esses lugares é necessário atravessar a ponte sobre o Rio Macaé. Conversando sobre essa travessia para acessar tais localidades Barreto (2019, p. 60), no livro “Macaé memórias recentes” coloca a ideia em que afirma:

[...] me achei um estranho no ninho, no lugar onde nasci, vendo uma frenética corrida pelo emprego, pessoas se jogando pela periferia invadida, sem estrutura, corretores agitados pela perspectiva de enriquecimento rápido e a cidade perdendo a cultura da simplicidade e da alegria em receber os visitantes diante de uma crescente instabilidade social.

Percebemos nesse discurso uma referência a situação da falta de condições adequadas do que seria aceitável enquanto bairro para o autor. A parcela privilegiada da população macaense que reside no Centro e arredores, antes de se

fazer a travessia da ponte, não vive esta realidade. Sobre esse aspecto trouxemos um mapa na figura 3 diferente dos vistos anteriormente.

Figura 3 – Ponte sobre o Rio Macaé



Fonte: Arquivo do autor.

Neste mapa, elaborado por um(a) aluno(a) nas oficinas que propusemos, temos a ponte sobre o Rio Macaé que limita o Centro da cidade, à direita, e a periferia, a esquerda, que vai se estender até o bairro Parque Aeroporto. Será que aqui, percebendo as desigualdades presentes nos lugares a que se refere a citação anterior de Barreto (2019), um tanto quanto tendenciosa a um reducionismo elitista, já temos uma pista de como os estudantes veem a cidade e o lugar em Macaé com uma dada imaginação geográfica? Abordaremos as questões sobre o lugar e a imaginação geográfica mais adiante.

O bairro Parque Aeroporto também recebeu a influência na sua área de construção de um conjunto habitacional edificado pela CEHAB¹⁵ em 1981 para atender a necessidade de mais moradias para os operários que chegavam à cidade

¹⁵ Companhia Estadual de Habitação do Rio de Janeiro – CEHAB.

para trabalharem junto à indústria do petróleo (MACAÉ, 2010). A formação do bairro também esteve ligada a conflitos em decorrência de disputas oriundas de ocupação ilegal dos lotes.

[...] havia uma necessidade imediata de ter casas para todas aquelas pessoas que vinham. Porque não eram macaenses que trabalhavam na Petrobras, eram os que chegavam de fora, a maioria de empresas estrangeiras. Por exemplo, numa casa bonita nos Cavaleiros, eles ofereciam um absurdo de aluguel, não era possível recusar, isso fez com que o mercado fosse inflacionado... Continua até hoje, o valor de um imóvel alugado em Macaé, é quase um o preço do Rio de Janeiro, ou até maior do que em áreas nobres do Rio. Então, essa falta de estrutura, do planejamento que não foi feito, levou a uma desorganização geral. O único conjunto habitacional foi feito nos anos 1980, o Parque Aeroporto. Claudio Moacyr pediu ao governador Chagas Freitas. Parecia uma invasão, todo mundo querendo casa. Aquelas pessoas, que tinham casas modestas, venderam para construir edifícios [...] (VIEIRA, 2019, p. 254).

Com a posterior expansão da economia macaense nos anos de 1990 e 2000 há um adensamento da ocupação deste bairro, que é bastante populoso (Tabela 1), o que pressupõem uma forte demanda por serviços como é o caso do acesso à educação por parte da população em idade escolar.

Tabela 1 - Bairros mais populosos em Macaé – 2010

Bairro	População	Área (km ²)
Parque Aeroporto	25.657	1,86
Barra de Macaé	24.643	6,26
Lagomar	20.804	3,98
Aroeira	15.700	1,32
Botafogo	12.933	1,19

Fonte: MANHÃES, 2019, p. 178.

A fim de atender a demanda da população que chegava à Macaé e tinha como destino o bairro Parque Aeroporto, houve a necessidade da construção de escolas. Inicialmente em 23 de fevereiro de 1995 foi inaugurada a Escola Municipal Parque Aeroporto cujo atendimento era voltado para alunos de 5^a a 8^a séries. Logo em seguida, no mesmo ano, esta escola passou por uma ampliação e tornou-se o Colégio Municipal Dr. Claudio Moacyr de Azevedo¹⁶, sendo inaugurado em 24 de julho de 1995.

¹⁶ A escola chama-se Colégio Municipal Doutor Cláudio Moacyr de Azevedo, em homenagem a um antigo Prefeito de Macaé, eleito em 1966, e que ocupou o cargo por 4 anos. Dentre seus feitos no

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) elaborado pela escola em 2018, o bairro não conta com empresas de grande porte tendo apenas um comércio local para atender as necessidades imediatas dos moradores, tais como: farmácias, supermercados, lojas de materiais de construção, etc.

Tal população do bairro é marcada por uma diversidade de origens fruto da migração intensa de vários outros municípios e estados para Macaé expostos a jornadas de trabalho intensas nos bairros mais centrais ou nas instalações da Petrobras e sua cadeia produtiva.

Atualmente a escola oferece Ensino Regular (6º ao 9º ano de escolaridade do Ensino Fundamental) e Educação de Jovens e Adultos (anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental), atendendo a 1.269 alunos que estão distribuídos em 41 turmas em 3 turnos. Sua estrutura conta com 15 salas de aula, uma sala de leitura, uma sala de vídeo, uma sala de informática e uma sala de recurso multifuncional responsável pelo atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. Possui também uma quadra esportiva e um pátio para a recreação nos intervalos (PROJETO, 2018).

Cabe salientar que o Projeto Político Pedagógico também aponta os problemas existentes com relação à infraestrutura da escola, por exemplo, iluminação precária, infiltrações, falta de ventiladores nas salas e outros. O texto do PPP segue dizendo ser importante o conhecimento sobre a escola e seu lugar: “Na elaboração da Proposta Pedagógica é essencial conhecer a realidade da comunidade da qual fazem parte nossos alunos: suas forças socioeconômicas, as tendências dominantes e os meios de comunicação” (PROJETO, 2018, p. 11).

O espaço desta escola e a sala de aula enquanto lugar de saberes e construção de múltiplos encontros dos estudantes com eles mesmos, com as coisas e com as descobertas sobre o mundo em estreita ligação com as imagens produzidas neste lugar e seus usos, é o objeto o qual direcionamos nossos olhares porque, certamente, é onde encontramos um *lócus* de estudo, trabalho, observação e atenção que compõem nosso campo problemático no qual percebemos a potência da realização do ato criativo para compor um quadro que discuta as suas contradições.

município, foi responsável pela instalação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Macaé (FAFIMA) [...], criou o bairro do Aeroporto e construiu 3 mil casas populares neste bairro (PROJETO, 2018).

Daí decorre os questionamentos que julgamos ser centrais neste trabalho de pesquisa: Como será que os alunos e alunas se veem e se reconhecem diante desta realidade contraditória que emoldura o desenrolar dos acontecimentos da vida, na escola e no seu bairro?

Neste sentido, destacamos a escola, as salas de aula, os corredores, o pátio, enfim, seu espaço que é algo físico e palpável, mas também fruto de muitas construções imagéticas como um lugar, uma construção cultural permeada por significados e subjetivações envolvendo o pensamento, a imaginação e as práticas.

A escola e seu lugar apresentam uma imagem que é reforçada pelos seus referenciais construídos materialmente e simbolicamente de acordo com o que ela pode se constituir:

A localização da escola, o desenho arquitetônico do prédio, signos próprios e/ou incorporados, bem como a sua decoração exterior e interior, respondem a padrões culturais e pedagógicos que estudantes e demais trabalhadores internalizam [...] (TAVARES, 2003, p. 60).

Podemos então supor que o modo de apreensão deste lugar, de acordo com a sua constituição, pode carregar as marcas da observação que se faz dele a partir do simbolismo que ele carrega como espaço de uma ordem estética e ideológica que, em certos casos, impõe como discurso o essencialismo e a fixidez das relações negando a autonomia e o diálogo.

É possível pensar desta forma a realidade em consonância com o que apresenta Tavares (2003, p. 51) que enfatiza que: “Nesse sentido, ler a arquitetura escolar é compreender que ela é por si mesmo um programa”. A autora ainda acrescenta que o espaço escolar é caracterizado como padronizado, pobre e mínimo.

A política espacial da escola tem um campo discursivo amplo que de modo velado pode colocá-la como um lugar que se pretende enquanto verdade única, atendendo a uma finalidade dentro de um ponto de vista fechado. Assim, se reduz a visualidade da escola como possibilidade de pensar o novo e seu caráter múltiplo.

Entendemos então que, não há uma preocupação estética e de espaço de aprendizagem significativa nessas periferias, o que não é uma exclusividade da cidade de Macaé. A construção das escolas tem se dado cada vez mais para alocar quantidades maiores de alunos uma vez que, em muitos casos, não há sequer bibliotecas, pois estas são substituídas por salas de leituras onde há livros didáticos

e pouca oferta de outras publicações. Também têm sido abandonados, pelas plantas escolares, os espaços abertos para circulação, convivência e as áreas recreativas em nome do controle e da vigilância.

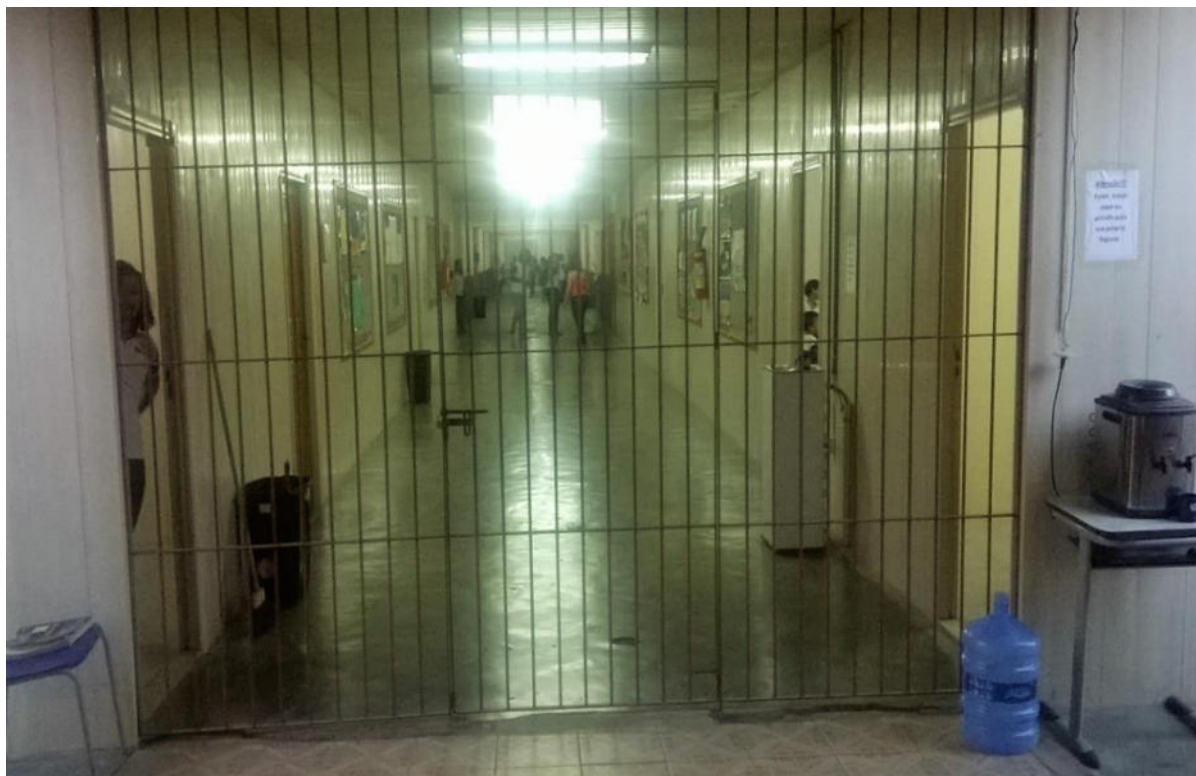
Continuando as observações que integram nossa pesquisa, corroborando com o exposto, verificamos que no Colégio Municipal Doutor Cláudio Moacyr de Azevedo foram colocadas grades que estão espalhadas pelos corredores impedindo a livre circulação de todos para as salas de aula, pátio e demais dependências da escola (Figuras 4 e 5).

Figura 4 – Corredor e pátio



Fonte: Arquivo do autor.

Figura 5 – Corredor interno



Fonte: Arquivo do autor.

A lógica da quantidade que preceitua a construção e ampliação de salas de aula para atender a uma demanda cada vez maior, além do desinvestimento econômico, levou esta escola a ser construída e ampliada com o uso de três materiais distintos: o núcleo original é de concreto pré-moldado e as demais partes (fruto de ampliações posteriores) formadas por PVC nas paredes e por uso de madeira ao invés de alvenaria (Figura 6).

Figura 6 – Madeira e PVC



Fonte: Arquivo do autor.

Tais imagens foram captadas no retorno às aulas presenciais em setembro de 2021 com o uso de um aparelho celular diante da construção estarrecedora do lugar em questão. Foi grande o espanto causado pelo uso de tantas grades na tentativa de moldar a dinâmica de um movimento que é próprio de qualquer escola, seu ir e vir além dos encontros que ali ocorrem.

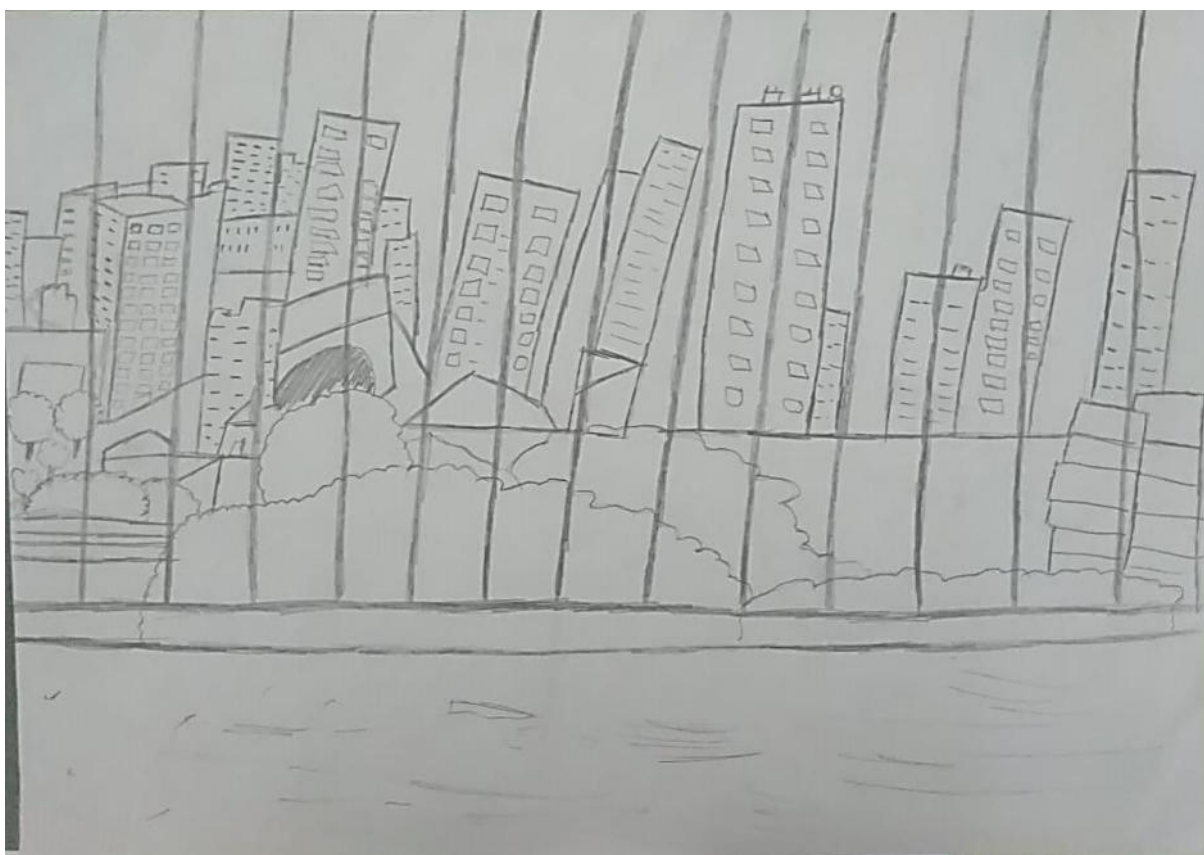
As grades servem para o controle da circulação entre os diferentes espaços construídos conforme os materiais e o pátio. O que podemos inferir mesmo que não esteja dado ali em um primeiro momento é a dificuldade da realização dos encontros reais e imaginativos geradas pela limitação e contenção das pessoas que ali circulam e desenvolvem suas atividades, sejam alunos ou professores.

Neste contexto, o que vemos é que as escolas públicas têm sido gradativamente empobrecidas, tanto do ponto de vista dos materiais utilizados quanto simbolicamente.

Naturalmente se as formas arquitetônicas e os ambientes materiais que predominam como padrões na escola são assim, isto poderá se estender de alguma forma à subjetivação que se tem deste espaço. E, talvez, mais importante, seja refletir a respeito do que não é visível nesta construção, ou seja, qual é o entendimento imaginativo que se faz da escola? Qual é o mapa que emerge daí?

Em um primeiro momento, sem entrarmos em maiores debates, podemos aceitar que as grades integram um conjunto de esforços para garantir a todos nesse lugar a segurança, evitando que pessoas estranhas, de fora, com intenções suspeitas tenham acesso e adentrem o ambiente. Mas, o que não está visível de pronto, em acordo com nossa reapropriação, é que elas podem criar imagens que colocam em questão o que se está querendo vigiar e controlar.

Figura 7 – Vista da cidade produzida por um(a) aluno(a)



Fonte: Arquivo do autor.

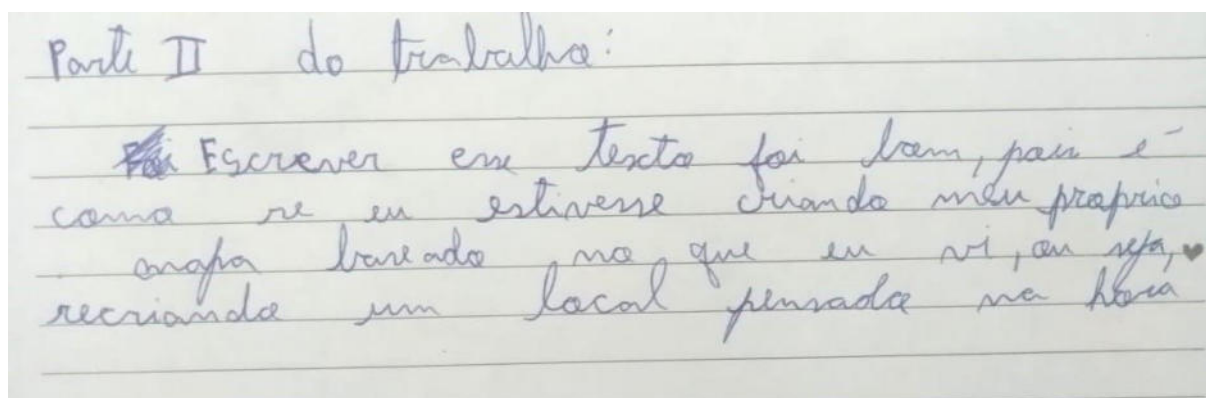
Nesta produção de um dos estudantes da pesquisa feita nas aulas-oficinas podemos perceber que a cidade é vista através de grades, replicando, talvez, aquilo que está presente nas idas e vindas dentro da escola (Figura 7).

Em contrapartida, tal construção do lugar (escola) e seu ponto de vista levando em conta as imagens das figuras 4, 5 e 6, não podemos deixar de reconhecer que mesmo imerso nessa realidade os encontros acontecem, são linhas de fuga que sempre escapam produzindo novos agenciamentos (DELEUZE; GUATTARI, 2011). São encontros de uma multiplicidade de pessoas, objetos,

imagens e do mundo que na medida em que as trajetórias, segundo Massey (2015), se cruzam e ampliam as conexões, maior será a abertura para discutirmos os pressupostos atuais que embasam o mundo e a vida nos lugares.

Este modo de reapropriação daquilo que vemos poderia resultar efetiva para que a cartografia escolar inquiete nossos modos de ver elaborando outras construções com os mapas. Vejamos um depoimento escrito de um dos estudantes da pesquisa em um momento em que estávamos avaliando o transcurso do trabalho realizado (Figura 8):

Figura 8 – Escrita de aluno(a) (1)¹⁷



Fonte: Arquivo do autor.

Pensamos que é possível, conforme o texto da figura 8, criarmos nosso próprio mapa recriando um lugar, trazendo questionamentos sobre a sua condição e suas conexões com outros lugares. Tomando como exemplo, é discutir a condição apresentada na figura 7 e seus desdobramentos.

O que se pensa sobre o lugar então, ou como o que está nessas entrelinhas nos afeta e permeia nossa imaginação para compor nossa coleção de pontos e conhecimentos circundantes sobre o mundo é que está em jogo.

Diante desse quadro e tantos outros contextos nos indagamos: qual tem sido o caminho percorrido pelos estudantes nos seus encontros entre si e com as coisas para a formação de sua imaginação geográfica sobre o mundo?

Uma preocupação que tivemos na pesquisa foi que ao se confrontar a forma que o lugar da escola assume com as grades e os agenciamentos que o corredor, o

¹⁷ Transcrição:

“Parte II do trabalho:

Escrever este texto foi bom, pois é como se eu estivesse criando meu próprio [sic] mapa baseado no que eu vi, ou seja, recriando um local pensado na hora”.

pátio, as salas de aula, etc., podem provocar, se somem condições para reduzir os encontros necessários à multiplicidade do mundo bem como replicar ideias de cunho essencialistas e fechadas às descobertas em que esteja presente certo fundamentalismo.

Nessa linha acreditamos se tratar do que Gallo (2009, p. 19, grifo do autor) chama de: “*fundamentalismo pedagógico*” em que uma atitude essencialista fundante na educação em nome de uma suposta proteção e suposto medo ao externo – e também interno – procura assegurar certas estéticas, construções, currículos, metodologias de ensino, e relações pedagógicas na escola.

Ao contrário da rigidez em que o fatalismo e o discurso da inexorabilidade das situações que permeiam o discurso do fundamentalismo pedagógico como a violência e o medo, Gallo (2002) nos conduz para outro caminho.

Mesmo considerando que esse pensamento encontra amparos, quando difundidos, nas formulações institucionais tidas como soluções para o suposto fracasso da educação escolar, Gallo (2002) ressalta a potência do ato criativo que pode subverter a ordem previamente estável e estabelecida das coisas: “Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um” (GALLO, 2002, p. 173). Educação maior aqui não entendida no sentido quantitativo de tamanho, mas aquela subordinada ao Estado, suas tradições, bem como aos interesses ligados ao capital e seus processos hegemônicos.

O autor afirma que é no âmbito de uma educação menor que reside a possibilidade da abertura que procuramos. Aqui também não no sentido de tamanho e sim com o sentido das ações do trabalho de educadores e educadoras que escapa ao formalismo e suas convicções de métodos de ensino prontos. Aí temos um caminho, uma alternativa possível para romper com a tradição essencialista na educação, “[...] produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional” (GALLO, 2002, p. 173).

Quando tratamos desta educação menor e por extensão da cartografia afetiva a qual nos apropriamos, dentro do mesmo entendimento, não significa que podemos fazer qualquer coisa livre, improvisar qualquer mudança. O que se faz necessário é buscar e desenvolver mudanças que sejam capazes de repensar aquilo que envolva o processo de construção do conhecimento e sua apropriação de maneira perene

enquanto mobilizador da vida, do respeito, da diferença, da multiplicidade dos lugares e do próprio mundo.

É importante destacar que essas possibilidades se encontram nas diversas escolas e suas múltiplas conexões, sempre esperanças e abertas ao devir, as variações e ao fio condutor de novos caminhos.

Pensamos que discutir tais aspectos na educação e na escola com outra atitude que esteja aberta aos demais (FREIRE, 2011), ao novo, as descobertas, seja uma necessidade, uma resistência ao que se convencionou chamar de “o fim da história” ou discurso único que se pretende enquanto verdade.

Considerando os marcos delimitados por Gallo (2002) inerentes a educação maior e seus paradigmas para refletir sobre as possibilidades de avançarmos no debate de que outros modos de pensar são legítimos, faz-se necessário compreender uma realidade em que é notório que no Brasil ainda é um grande desafio olhar para essa questão.

Isso porque o modo de ver o mundo para assegurar interesses ligados ao pertencimento consoante ao Estado, proprietários, poderes locais, e determinadas correntes religiosas, procura negar o direito à negociação da coexistência diferente nos lugares haja vista a ocorrência de certa tendência à homogeneização dos discursos.

Esse modo de ver o mundo, ao contrário do que apresentamos enquanto possibilidade, pode se refletir por uma imagem de escola e lugar que atende uma lógica que legitima uma sociedade que imobiliza a inclusão dos jovens estudantes da escola pública negando seu protagonismo como sujeito de seu processo e sua vida, bem como controlando o acesso a cultura como saber e sua multiplicidade, além de tentar tornar invisível a autonomia e cidadania plena.

Preferimos o outro caminho que refletindo com FREIRE (2011) diz que para nos resguardarmos dessas ideologias devemos ter a atitude correta de quem está sempre disponível para tocar e ser tocado, ouvir e ser ouvido e ver nas entrelinhas. De acordo com FREIRE (2011) estar disponível é:

[...] estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa (FREIRE, 2011, p. 97).

Estar disponível, nesse sentido, significa estar aberto à vida como desafios e possibilidades, romper barreiras, quebrar os aprisionamentos para sem medo reafirmar a multiplicidade do mundo.

A educação assim seria ruptura e esperançar:

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria (FREIRE, 2011, p. 53).

E nisso acreditamos. Contra as tentativas de apagamento das possibilidades devemos resistir e reinventar sempre.

3 REFERENCIAIS TEÓRICOS

3.1 A multiplicidade do lugar

O encontro do movimento entre as influências do local e o global, assim como o vivido, apreendido e percebido pelos estudantes dialogam na conformação dos lugares através da educação geográfica para uma prática de conteúdo aberta que tenha no horizonte democrático seu reconhecimento para a realização da autonomia. Na mesma direção, podemos salientar que o lugar está imerso em interseções de encontros heterogêneos de ações e processos. Decorre desta ideia que: “O lugar, que resulta desta prática, é um evento aberto e mutável que vem do movimento e interação de humanos, não humanos, coisas, histórias, sensações, pensamentos e discurso [...]” (DEPETRIS CHAUVIN, 2022, p. 264-265, tradução nossa).

Alguns autores discutem que a condição atual sugere um estado de coisas em que há uma diminuição das distâncias entre os povos e uma aceleração da comunicação e da própria vida através da experimentação e uso de tecnologias que avançam rapidamente. A esse respeito Massey (2000, p. 178) nos aponta que: “A compressão espaço-tempo refere-se ao movimento e à comunicação através do espaço, à extensão geográfica das relações sociais e a nossa experiência de tudo isso”. Isto cria uma noção de lugar multidimensional que a partir da interface dos grupos sociais que habitam os lugares com essa multiplicidade dão sentido à imaginação sobre ele, com efeito, um sentido global de lugar.

Partimos do pressuposto de que o lugar não é fechado em si mesmo como algo definido pela sua história, sua construção social e seu passado, e sim pelas relações no presente e que certamente recebe influências de várias partes, podendo construir sua imaginação sobre o mundo a partir de suas práticas e sua ação social.

Entretanto, o lugar não tem sido realizado assim, em certos contextos em que um fundamentalismo messiânico se espalha, contrapondo-se à construção progressista que leva em consideração a possibilidade do encontro de culturas e diálogo com elas. O lugar enquanto fechado é uma visão bastante rígida e romântica que apregoa o medo da diferença.

Como no filme *A Vila*¹⁸ (2004), que apesar de ser uma produção artística e uma ficção, discute a imposição de um modo de vida fechado em uma comunidade a partir de uma imagem de mundo exterior maléfico e impuro - em uma noção de pertencimento que nega e exclui os que supostamente estão fora para afirmar um ideal de felicidade. No filme os jovens questionadores são proibidos de deixar a vila.

Gallo (2009), nos ajudando nessa reflexão, aponta que:

[...] em que medida não fazemos de nossas escolas, de nossas salas de aula, espaços fechados, como essa vila [...] tentando impedir que crianças e jovens experimentem o mundo com medo do terror e da violência? Em que medida não é nosso próprio medo que é transformado no medo de todos, garantindo a coesão de nossa vida em comum, para além de qualquer possibilidade de assumir os riscos, de ir além, de superar-se e deparar-se com novo? (GALLO 2009, p. 20).

Será que desse modo ao procedermos dessa maneira, nos fechando no que está posto, não estamos colaborando para a criação de micro vilas? Ao contrário, queremos captar nos pequenos movimentos diários que escapam a essa lógica possibilidades que vão promover microrrevoluções. Um fazer e pensar novos se dá no embate com o que já foi feito ou está arraigado como modo de pensar dominante para encontrar outras lógicas de pensar.

De modo parecido ao contexto do filme, Tuan (2013) em outra análise afirma que o lugar é construído articulando experiência, pertencimento e sentidos em torno da ideia de pausa no movimento. Ele argumenta sobre a formação do sentido de lugar associado ao sentimento de pertencimento ou topofilia que: “A consciência do passado é elemento importante no amor pelo lugar” (TUAN, 2012, p. 144). A topofilia, segundo Tuan (2012, p. 4), é: “[...] o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico”.

Não obstante, observando o recrudescimento da formação de uma visão de mundo permeada por uma matriz cultural instável, de caráter reacionário no Brasil,

¹⁸ Durante o curso de mestrado no PPGG-UFES cursei a disciplina externa “Educação, linguagens e tecnologias: ‘agirpensar’ as escolas e seus ‘praticantespensantes’ em tempos de pandemia com o cinema” na UERJ/FFP.

Como dinâmica das aulas foram realizadas análises de filmes selecionados a fim de debatermos sobre as resistências e criações a partir de ideologias que emergem negando a cultura do outro e a diversidade dos modos de vida.

Dentre os filmes apresentados, assistimos ao longa-metragem *A Vila* (2004) do diretor M. Night Shyamalan. A história se passa em uma vila onde aparentemente os moradores vivem de forma tranquila, isolada e harmonicamente. Os habitantes creem que existem criaturas misteriosas e perigosas no bosque que cerca o local. Tal fato gera medo nas pessoas de modo a evitar que ultrapassem os limites de onde vivem e não cheguem próximo ao desconhecido.

O filme nos chamou a atenção para reflexão desta pesquisa por apresentar uma analogia sobre vários fundamentalismos (religioso, político, social e cultural) que estão presentes na vida.

nos inquietou estudar o que tem corroborado para tanto nos lugares para a partir da educação geográfica, intervindo, procurarmos caminhos que colaborem para reverter tal processo.

Preferimos o caminho teórico que nos aponta para a compreensão de lugar consubstanciado à reflexão que nega essa visão de mundo restritiva e afirma o lugar enquanto relacional, relações fruto do entrelaçamento de trajetórias que podem acontecer dando o sentido de múltiplas histórias que ocorrem simultaneamente e se cruzam produzindo reflexos que se espalham. Os lugares receberiam, assim, influências múltiplas de outros lugares que contariam outras histórias afirmando a diferença que há entre eles e ao mesmo tempo a semelhança.

Neste movimento constante que percorre os diversos lugares é que se colocam as ideias para a compreensão dos mesmos enquanto abertos aos encontros e diálogos, o que é oposto ao exclusivismo que reivindica o lugar como pertencente a um único grupo social.

Essa aceção de lugar à que nos referimos está assentada no entendimento que Massey (2017) apresenta sobre o tema: “Temos em Geografia feito muito trabalho para minar a noção bastante romântica de lugares como entidades simplesmente coerentes, com características aparentemente eternas, singulares [...]” (MASSEY, 2017, p. 39).

Diante disso, ainda temos também aqueles que apontam questionamentos a respeito das consequências dos processos globais de circulação de dados, informações e comunicações para reivindicar direitos exclusivos a um lugar como contraposição ao externo, o que é de fora, o que não faz parte e assim, por sua vez, estariam se resguardando contra a ameaça externa. Tais afirmações como temos discutido, são contrárias às que entendemos contribuir para ver o lugar como aberto. Massey (2017, p. 39) afirma que: “Temos de várias maneiras, argumentado que é mais útil para compreender lugares tão complexos, tão diferenciados internamente, vê-los como lugares de encontro”.

Os lugares, dentro desta perspectiva, podem ser pensados como partes dessas histórias, dessas articulações, como processo e não como algo que já está acabado, mas em permanente mudança.

Refletindo sobre o caráter da multiplicidade que influencia na concepção atual de mundo, entendemos que a sobreposição de temporalidades (trajetórias) talvez abra caminhos para muitos sentidos e formas de habitar e viver o lugar, e também

para a formação de subjetividades. O lugar sendo conjuntos de histórias e encontros representa a existência da multiplicidade das vivências. Entretanto, o lugar no sentido de estabilidade, coerência sem problemas não existe, porquanto ele se insere nas interseções das relações a que nos referimos, mas também a possibilidade que se coloca de não realização dessas conexões, de não ocorrerem os encontros, das exclusões.

[...] lugares são, portanto, coleções dessas estórias, articulações dentro das mais amplas geometrias de poder do espaço. Seu caráter será um produto dessas interseções, dentro desse cenário mais amplo, e aquilo que delas é feito, Mas também dos não-encontros, das desconexões, das relações não estabelecidas, das exclusões. Tudo isso contribui para a especificidade do lugar. (MASSEY, 2015, p. 190).

Acreditamos que tais ocorrências, de modo a imaginar que pode acontecer a ruptura e fragmentação dos entrelaçamentos, levam o lugar a um quadro de instabilidade de cunho fechado, conflituoso, hermético e, no limite, conservador. Os processos geradores de tal cenário estariam associados à formação de relações sociais advindas de interesses em propagar a ideia da possibilidade de um único modo de vida e ao que se convencionou chamar de as especificidades do lugar.

3.2 Lugar como negociação da coexistência em Doreen Massey

Diferente das contribuições do racionalismo para a ciência geográfica, baseada numa ideia de modernidade científica analisada por Gomes (2014), situamos as reflexões e contribuições que Massey traz no pólo epistemológico do campo das contracorrentes que assumem que o sentimento, o afeto e a empatia são instrumentos fundantes do pensamento para além meramente do horizonte do raciocínio lógico formal. Desse modo a teoria do espaço de Massey assume uma ontologia do espaço relacional para pensar o lugar e suas articulações sociais. A partir dessa posição, abordar o problema do espaço não implica apenas dar conta de uma dimensão presente em toda atividade humana. Para Massey (2015), uma compreensão profunda da espacialidade é uma forma de abordar os processos pelos quais uma sociedade é constituída.

No conhecimento geográfico, segundo Massey (2015), a conceituação do espaço o coloca enquanto limiar do pensamento que embasa o mundo assim como

o lugar é a materialidade concreta, pontos de encontros em que se sustentam as próprias possibilidades de conhecer a posição de um objeto.

A relação entre o lugar (material) e o espaço (imaterial), constitui o quadro de referência que permite dimensionar as proporções, assimetrias e distâncias que remetem ao conhecimento posicional sobre as partes que compõem uma unidade geográfica. Em outras palavras significa tomar posição a partir de um lugar e suas relações.

Nos últimos anos, a preocupação com o aprofundamento de relações que permitem um mercado global que agrava e amplia as desigualdades econômicas têm influenciado na distinção entre uma posição local e global que passa a ser pensada a partir de certa tendência que valoriza o lugar e o local, em detrimento do espaço e do global. Em diversos momentos, Massey (2015) manifestou sua preocupação com esse olhar romântico sobre o local: “Pelo contrário, mas o que é especial a respeito do lugar não é algum romantismo de uma identidade coletiva preconcebida [...]” (MASSEY, 2015, p. 203).

Além disso, a experiência urbana contemporânea faz com que essas reflexões se manifestem vividamente em nossas atividades diárias realizadas pelo nosso movimento. A cidade, com suas rotas domesticadas, suas áreas perigosas e realidades socioeconômicas contrastantes, deixam claro que múltiplas relações de poder a percorrem, fazendo com que ela apareça diante de nós como uma montagem estranha e complexa.

Essa conjunção entre lugar e movimento que se vive em qualquer sociedade contemporânea é o que torna o espaço relacional e sua amplitude um dispositivo tão eficaz para a criação de uma ordem social. Como afirma Massey (2004, p. 8): “Sem espaço não há multiplicidade; sem multiplicidade não há espaço [...] multiplicidade e espaço são co-constitutivos”. No entanto, a cidade também pode ser palco de conflitos e lutas para transformar as relações de poder ali localizadas. O espaço não é apenas um meio para o exercício do poder, é também um arcabouço que pode ser transformado pela práxis e, portanto, uma medida de mudança.

O lugar pode, em algumas conceituações como em Tuan (2015), ser considerado com um sentido de abrigo seguro na cidade, como concreto que é em detrimento da abstração ameaçadora do global, que surge como vitimizador externo. O lugar considerado como local pode aparecer como vítima dos efeitos da desigualdade universal e do mercado global, ao mesmo tempo em que se apresenta

como portador de uma substancialidade única que deve ser protegida contra ataques de fora.

A preocupação de Massey não corrobora com isso e pode ser classificada como um problema tático/estratégico em que muitos riscos conceituais e políticos, para agora e para o futuro, ficam subjacentes a essa forma de imaginar o lugar o que pode dificultar uma política mais ampla. Uma política da negociação da coexistência.

Massey (2015) assume que cada lugar é uma posição dentro de um conjunto de redes e relações que lhe conferem seu caráter específico que também não pode ser algo simples, fechado e coerente. Ao contrário, cada lugar é um nó aberto de relações, uma articulação, uma rede de fluxos, influências, trocas. Ele deve operar nos interstícios que ligam o local ao global.

Isto é, se não há fronteira substancial entre o lugar e o quadro relacional que o sustenta, a prática política deve procurar descobrir as diferentes articulações que, a partir do local, o fazem uma posição. O global é então mostrado como o resultado de uma série de relações e interações que são sempre realizadas no nível local.

Se o espaço é conceituado como o resultado de práticas e relações sociais, se os lugares são nós de relações entrelaçadas dentro dessa geometria – esse arranjo – de poder social, considerando que o local e o global se constituem mutuamente, então segue que:

- a) Os lugares locais não são meros produtos nem vítimas da globalização;
- b) Cada lugar representa uma mistura diferente, um entrelaçamento de relações sociais dentro do qual um lugar pode ter uma posição autônoma, enquanto em outras relações tem uma posição mais ou menos subordinada;
- c) Em alguns lugares a própria ideia de redes globais se impõe enquanto verticalidade produzida, coordenada e orquestrada para dar legitimidade ao discurso único da inevitabilidade de um modelo de sociedade.

Para Massey (2015), os conceitos de geometria do poder e sentido global de lugar cumprem a função de gerar esse conhecimento posicional tão importante para a prática política. Em oposição ao romantismo do local, ela propõe outra forma de pensar o espaço e, portanto, a prática política. Será justamente a imbricação entre

os lugares e as relações de poder que os sustentam, a raiz que pode fazer das práticas políticas implantadas no nível local uma práxis transformadora da ordem.

Para fixar a especificidade do que Massey quer significar com o conceito de geometria de poder, partindo do pressuposto de que toda formação social carece de uma ordem previamente estabelecida, o foco analítico desloca-se para as práticas que permitem realizar tal ordem, para pensar sua contingência.

Nesse sentido, a inter-relação entre espaço e poder é a chave que nos permite apreender o processo pelo qual um lugar é também uma ordem. Massey (2015) interpreta o poder a partir de uma perspectiva relacional, ou seja, o poder é entendido como algo que só existe na medida em que é capaz de conectar objetos que de outra forma ficariam dispersos, sendo o mecanismo que possibilita a constituição de um espaço. Existem três características do espaço que permitem a Massey se situar nessa definição de poder:

1º. O espaço é o produto da existência de uma multiplicidade de relações, distâncias, redes, ligações e trocas. É um espaço relacional na medida em que encontra sua condição de emergência na complexidade das relações existentes;

2º. O espaço é uma dimensão da multiplicidade: sem ele não pode haver interação e, portanto, não há espaço. No entanto, a multiplicidade pura seria incompreensível, o espaço tem efeito sobre a multiplicidade, tornando-a inteligível; é por isso que eles são mutuamente constitutivos;

3º. O espaço, na medida em que é produto de uma dinâmica relacional, é sempre um processo. Em todo momento ele pode estar se definindo e, portanto, se transformando. Contrariamente à definição de espaço como algo dado e inerte, este é uma entidade dinâmica e aberta, suscetível a todo tempo de falhar (de faltar) e, portanto, de ser politicamente intervencionada.

O poder opera delineando formas, conjugando tanto os vínculos quanto a ausência deles (que também são um tipo de relação). O arranjo que deriva dessas múltiplas relações que compõem um todo social é o próprio objeto do conceito de geometria do poder. A redução das verbas, por exemplo, pela câmara de vereadores para a educação em Macaé mesmo a despeito dos repasses dos royalties do petróleo é uma geometria de poder. Percebemos que a sociedade seria composta

por vários padrões de relações desiguais; assim, cada parte da sociedade é vista como uma posição específica dentro de uma complexa rede de relacionamentos.

O que é dito como local é uma posição na medida em que é atravessado por múltiplas relações que aí encontram um enclave material concreto, o lugar e a escola, a saber. O global não pode então ser uma dimensão externa ao local, mas se basearia nos vínculos que, presentes no nível local, relacionam cada lugar a muitos outros lugares que se atravessam mutuamente formando a ideia da coexistência de mundo.

O arranjo posicional pode ser abordado a partir de sua forma resumindo a prática política que emerge da maneira de abordar a relação entre espaço/lugar em uma sensibilidade às relações que fazem de cada lugar um ponto da geometria do poder. A cidade de Macaé enquanto lugar é uma posição, a escola é outra posição. Assumindo a posicionalidade nesses lugares expressamos nossas ideias de mundo para negociarmos a política afirmando que não há um único caminho para realizar os modos de vida. As relações de poder e os enclaves locais onde ocorrem tornam-se, assim, um objetivo da práxis.

Como consequência para a prática política que assume uma concepção de lugar como a que tentamos aproximar ao conceito de "geometria de poder" (MASSEY, 2017, p. 38), concordamos que o espaço é um campo aberto à transformação das relações de poder que o constituem, evidenciando-se não apenas como o palco em que se desenvolve a práxis, mas como seu próprio objetivo. A transformação do espaço torna-se assim a meta de toda práxis.

Considerando os caminhos políticos disponíveis no mundo contemporâneo, nos é adequada a proposta de problematizar as interações concretas que fazem do lugar uma determinada posição. Se a práxis tem por objeto a transformação do quadro relacional que define um determinado arranjo de poder, qualquer mudança implica ou na transformação ou na criação de novas relações, o que supõe um efeito no espaço. E qual será esse efeito?

Isso significa que o devir-espaço seria o destino final de toda transformação. No entanto, nas experiências políticas assistimos constantemente às reformulações relacionais históricas que podem deixar intacta a unidade do espaço político. O lugar entendido assim aparece como a própria possibilidade de toda ação política, mas também como um desafio, na medida em que sua própria lógica faz com que seus

limites apareçam como um horizonte permeado pela dúvida, ampliando suas margens à medida que nos aproximamos.

Para elucidar este problema da ação política e sua luta, é necessário refletir sobre os mecanismos que fazem de um espaço relacional uma unidade estruturada, bem como especificar o tipo de unidade (lugar) que isso supõe. Aí reside aquilo que nos parece fundamental, quebrar as amarras de um espaço político único para na negociação da diferença compor novas trajetórias humanas.

3.3 Método da Cartografia

A concepção de mundo e por extensão de lugar que sustentamos como método para a pesquisa é a que se apresenta no formato de ramificações que se entrelaçam para compor sempre algo a mais, produzindo além do que está dado a priori uma multiplicidade que, segundo Deleuze e Guattari (2011), não é cópia das coisas.

Desta multiplicidade pensamos ser possível discutir o que pode ser uma característica de um lugar em que a cultura é fruto da experiência da nossa inserção no mundo. É o que no pensamento de Deleuze e Guattari (2011) se aproxima do que compreendemos por rizoma. Em outras palavras, no processo da produção dos fenômenos, nem o único e nem o geral, ele: “[...] conecta um ponto qualquer a outro ponto qualquer [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 43).

O conceito de cartografia, como método de pesquisa, tem suas raízes no livro *Mil Platôs* (DELEUZE; GUATTARI, 2011) em que é apresentada a característica do rizoma. Um rizoma pode ser definido como uma rede de relações de uma pessoa ou de várias pessoas entre elas mesmas ou entre elas e as outras coisas do mundo em que se situa em permanente transformação. Não há centralidade no rizoma, há pontos de entrada e saída múltiplos que podem se encontrar no mapeamento dessa rede.

A cartografia será o traçado do mapa do rizoma em questão: intuitivo em muitas de suas linhas, orientado por uma multiplicidade conectiva, mutável, significativa e também, em certos casos de desencontros. Todavia, não se trata de restabelecer dicotomias. O rizoma terá suas zonas de repetição, redundâncias, suas fronteiras. É um mapa imanente que construirá o caminho em seu próprio traçado, não preexiste nem se estende para além do desenho cartográfico.

No dizer de Deleuze e Guattari (2011, p.30): “[...] mapa e não decalque.”
Sendo assim:

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.30).

Da mesma forma, esse mapa não é independente do cartógrafo, pois opera por meio desse ponto de indiscernibilidade que é o afeto. O cartógrafo se envolve nas forças do que ele habita e as segue. Que linhas seguir, até onde continuá-las, quando elas se cruzam? Essas são as perguntas a serem feitas dentro de um rizoma e na construção de uma cartografia.

Todo rizoma está em conexão com um exterior que o atravessa. A cartografia não pergunta então sobre a essência de algo (o que é isso?), mas sobre seu funcionamento (com o que ela se conecta?).

Se tomarmos a escola enquanto um rizoma com suas diversas linhas podemos estabelecer várias direções em que ela se conecta em seu funcionamento naquilo que se propõem que é a produção de conhecimento. Mas qual conhecimento a escola e, sobretudo a geografia escolar, vem produzindo? Acompanhar esse processo e descobrir novos encaminhamentos é nosso objetivo e é aí que se coloca o uso do método da cartografia.

Para o estudo do método em questão, tomou-se por referência a obra “Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade” organizada por Passos, Kastrup e Escóssia (2020). Este livro é dividido no que os autores colocam enquanto “pistas” apresentadas em oito passos. Não é nosso objetivo aqui mostrar detalhadamente em ordem cronológica as oito pistas, e sim trazer as contribuições que conduziram nossas reflexões naquilo que buscávamos e ainda não havíamos encontrado para o nosso campo problemático que condiz com a perspectiva relacional de lugar e imagem na escola pública e suas implicações.

Passos e Barros (2020) discutem na referida obra, a cartografia como método de pesquisa-intervenção, baseada na contribuição da análise dos lugares, segundo nossos termos, discutindo a indissociabilidade entre o conhecimento e a transformação, tanto da realidade pesquisada quanto do pesquisador. Nesse

conjunto conceitual a cartografia foi a orientação para esse trabalho que não trouxe uma receita prescritiva pronta, com regras pré-determinadas e nem com objetivos previamente estabelecidos que implicasse em um caminho seguro naquilo que se pretende.

Ao mesmo tempo, não se trata de um trabalho sem direção, a esmo, mas uma proposta que valorizou antes de tudo o caminho para se chegar a algo. Segundo Passos e Barros (2020, p. 17): “O desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método – não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (*metá-hódos*), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas.”

Em outros termos, é não separar conhecer e fazer. É intervindo durante a pesquisa no campo de estudo para mergulhar na experiência que liga teoria e prática, sem a hierarquização da primeira sobre a segunda. Nesta direção, nos despidimos do que inicialmente havíamos planejado para a pesquisa que agora apresentamos. Assim, sabemos que:

O ponto de apoio é a experiência entendida como um saber-fazer, isto é, um saber que vem, que emerge do fazer. Tal primado da experiência direciona o trabalho da pesquisa do saber-fazer ao fazer-saber, do saber na experiência à experiência do saber. Eis aí o “caminho” metodológico (PASSOS; BARROS, 2020, p. 18).

A experiência da realização do fazer que vai constituindo o conhecimento dos modos de vida, nos acontecimentos e descobertas. Daí decorre que a cartografia, enquanto processo de pesquisa, design e produção, compreende todo um percurso que tenta atuar, revelar e expressar a complexidade das diferentes realidades (subjetivas e objetivas) dos lugares, a partir dos processos sociais em movimento.

Além disso, abrangeria toda uma globalidade múltipla por ciclos que iriam além do conhecimento do território existencial de cada um, para habitar outros territórios existenciais, estes entendidos enquanto o campo de pesquisa e saberes que pretendemos adentrar. Isto nos apresentaria a processos emergentes e ações coletivas que retroalimentariam o próprio saber em novos mundos possíveis.

O processo de construção e acompanhamento da cartografia afetiva nos apresentaria a processos cíclicos que ao se repetirem registram as mudanças da intervenção para um pensamento de caráter aberto e democrático. Como exemplo, podemos ver isso em uma aula de geografia ao adotarmos a ideia da composição,

montagem e posterior remontagem de um atlas para visualizar se alguma mudança aconteceu.

Este processo é indeterminado, contínuo, cíclico, reflexivo e revela as intenções e comportamentos dos diferentes atores sociais que habitam um lugar, desta forma apontar as potencialidades e fragilidades ou conflitos pode nos introduzir na construção estratégica de uma nova ação. É uma forma de compreender o significado cultural e político dessas ações.

Tal aposta metodológica da cartografia nos coloca lado a lado com a tradição das pesquisas qualitativas e daquelas que investem nas práticas de inclusão e de participação efetiva daqueles que, tradicionalmente, estariam apenas na posição de objeto/participante. Nesse sentido, a pesquisa pressupõe implicação (ALVAREZ; PASSOS, 2020 p. 142).

Corroborando a esta colocação para fins metodológicos destacamos no âmbito da pesquisa qualitativa a importância da presença do pesquisador como parte do processo onde o estudo é desenvolvido e neste caso, membro do campo, das narrativas, do lugar e seu conhecimento. Habitando assim um território existencial. Alvarez e Passos (2020) apresentam por meio do relato de uma pesquisa sobre o aprendizado da capoeira a importância da imersão do cartógrafo naquele território do capoeirista e seus signos, habitando e compondo aquele território existencial. Da mesma forma, habitar o território existencial dos estudantes e suas operações com a leitura e produção das imagens e suas manifestações na escola é fundamental.

A importância desta composição proposta e os afetos que se seguem, decorrem da confiança, ética e cumplicidade no saber e fazer de uma prática de pesquisa que, segundo Costa (2014), está misturada e se suja¹⁹ no seu próprio procedimento que não é neutro e nem distante dos problemas encontrados.

Esta cartografia enquanto metodologia para o trabalho com os dispositivos a quem recorreremos nesta direção: “[...] é uma prática de pesquisa suja, distante da assepsia e da limpeza que o método positivista nos impõe” (COSTA, 2014, p. 71). Neste sentido, esta proposta foi pensada no estar junto com os estudantes acompanhando-os, pois: “[...] sempre que o cartógrafo entra em campo há processos em curso” (BARROS; KASTRUP, 2020, p. 56). Desse modo, o

¹⁹ O ato de se sujar se refere ao entrelaçamento simultâneo do pesquisador com o próprio objeto da pesquisa ao ponto de estar tão próximo dele que se confunde com o mesmo.

pesquisador/docente pôde ajudar os alunos a comporem suas leituras, produções e interpretações de mundo, habitando, ao fim, este território existencial.

Destacamos nesse momento os mapas-dispositivos e suas imaginações produzidas fruto das operações com as montagens/atlas dos estudantes da pesquisa como processo importante que foi na produção de dados qualitativos, significando para nós conhecimentos imaginativos daquilo que é realizado a partir da vida diária nos lugares. Assim, de acordo com os materiais elaborados pelos estudantes e seus encaminhamentos, dialogamos nessas análises partindo da influência do conhecimento presente na Filosofia da Diferença e suas contribuições.

3.4 Conversa com a ideia de dispositivo

3.4.1 Educação geográfica e dispositivo

Procurando nos afastar da concepção de lugar enquanto único tomamos a ideia de dispositivo por um lado, dentro das geometrias de poder a que Massey se refere, para trabalhar a concepção política do termo, presente em Foucault (2021) em que o conhecimento nunca é uma verdade absoluta, mas conduz a heterotopias²⁰.

Escapamos assim do discurso único para reafirmar, por dentro, a partir de outras geometrias de poder em que a educação geográfica se constitui que podemos pensar o lugar e o mundo enquanto aberto a diferença com múltiplas possibilidades. Educação geográfica como dispositivo que aciona a reflexão no campo da teoria e da prática de educadores como heterotopias abertas que deslocam o lugar de seu centro estável e homogêneo para um ilimitado exercício do pensamento sobre a escola, a rua, a cidade, o mundo e seus pressupostos.

Partimos da ideia que reside na obra “Microfísica do poder” de Foucault (2021) para discutir a mensagem que o conceito de dispositivo trabalha. O autor indica o que ele pensa acerca de dispositivo delineando três características que constituiriam o conceito. Primeiramente, ele concebe o dispositivo como um todo heterogêneo. A segunda característica delimita o caráter da relação que se

²⁰ Heterotopias propostas por Foucault como lugares de diferenciação, que variam, que podem escapar daquilo que se quer controlar, que não é homogeneização, mas sim abertura. Segundo Batista (2020, p. 2): “Já de início podemos demarcar: a heterotopia ou utopia situada é o que Foucault chama de lugar real ‘fora de todos os lugares’”.

estabelece entre os elementos heterogêneos, já que, por exemplo, um discurso pode tomar a forma de um programa ou, ao contrário, pode ser o elemento justificador que esconde uma prática que permanece silenciosa, ou pode funcionar como uma reinterpretação desta prática e dar-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. É nesta característica que os dispositivos orientam a abertura para escapar do universal, do superconhecido e permite a composição e produção de novas racionalidades.

A heterogeneidade dos elementos inclui tanto “o dito como o não dito” (FOUCAULT, 2021, p. 237), não exatamente o não dito, o oculto, mas o que se expressa na vida nos lugares, procedimentos, arranjos espaciais, formas arquitetônicas, etc. Estes elementos constituem uma rede de relações, e o dispositivo é menos composto dos elementos do que da rede que é estabelecida entre eles. Nesta rede as posições e funções são móveis porque entre os elementos há uma espécie de combinação e um equilíbrio que é variável.

Para Foucault (2021) o dispositivo está sempre inscrito em um jogo de poder e ligado a uma configuração de conhecimento que dele resulta e o influencia. Constituindo assim: “[...] estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles [...] (FOUCAULT, 2021, p. 238)”.

Na conceitualização de Foucault, estas são estratégias de relações de poder que apoiam e são apoiadas por tipos de conhecimento. Foucault mostra que o funcionamento do dispositivo integra as relações de força e visa orientá-las em uma determinada direção, ou mesmo bloqueá-las e estabilizá-las. Por exemplo, o confronto dos discursos pode levar, através de sua contestação, à desarticulação, modificação ou mesmo derrota de um dispositivo e à produção de outros. Isto também nos importa na processualidade da trajetória da pesquisa, perceber que a educação geográfica se forma como um dispositivo político que orientem outros dispositivos que acionem outras formas de olhar, pensar e conhecer os lugares, formas que relativizem os dispositivos hegemônicos e deem passagem ao encontro com a descoberta do diferente, do que é múltiplo.

3.4.2 Dispositivo cartográfico

Diferentemente da ideia de dispositivo apresentada acima, Girardi e Soares (2016), afirmam que ele pode ter a característica de um tipo de formação, cuja

função principal é ser uma resposta à urgência de um determinado momento histórico. Neste sentido, um dispositivo pode ser definido tanto como uma estrutura de elementos heterogêneos quanto como certo tipo de gênese, de princípio, de ponto de partida. Os autores colocam que o mapeamento, entendido enquanto dispositivo e não no seu sentido tradicional da cartografia científica, responde a urgência dos tempos atuais. É tributário a essa ideia que direcionamos nosso trabalho com as imagens dos mapas mentais e na composição da montagem/atlas destacando a cartografia afetiva, urgente nos dias de hoje, para se constituir enquanto dispositivo e mapeamento do que não é regular, ou seja, do que pode variar.

As metodologias de ensino padronizadas por um determinado modelo de ensino de geografia não contemplam os dispositivos cartográficos que permeiam as discussões da educação geográfica com a qual trabalhamos. Segundo Dal Pont (2018b, p. 30), o conceito de educação geográfica tem uma amplitude maior e pode ser entendido como:

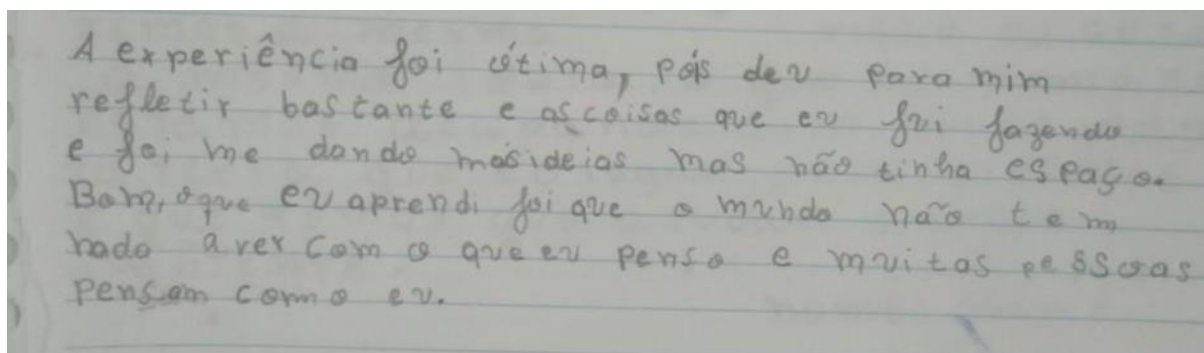
[...] uma derivação do ensino de geografia, mas que difere deste, pois toma os fazeres pedagógicos conectados às reflexões sobre os modos de se pensar o mundo e a produção crítica do espaço geográfico. Lida mais com os processos de produção dos conceitos e ferramentas de análise do que apenas com as descrições dos fenômenos geográficos; prioriza a compreensão desses fenômenos, em detrimento dos modos mecânicos de aprendizagem (DAL PONT, 2018b, p. 30).

Percebemos que os assuntos tratados nas salas de aula a partir de um ensino de geografia tradicional, em muitos casos, são colocados de maneira distante e poucas vezes fazem alusão à realidade, à vida e ao próprio contexto escolar dos alunos. Isto é, não se realiza uma educação geográfica, e sim um ensino meramente técnico e descritivo que não colabora para transformar o conhecimento empírico, fruto da curiosidade criativa e suas imagens em saberes e significações.

O que encontramos é que, em muitos casos, o ensino de conteúdos geográficos acontece tão somente como transmissão e reprodução de conhecimentos para representação de uma ideia de mundo expressa, por exemplo, nos livros didáticos e cadernos de orientações curriculares, não levando em consideração as experiências de vida que os alunos trazem, suas diferenças e anseios que são fundamentais para interligar o conteúdo com a realidade.

Mostrar caminhos diferentes desses na construção e elaboração do conhecimento é corroborar para que os estudantes tomem consciência de si mesmos, de seu protagonismo, dos outros, do lugar e da sociedade. É aí que construindo, por dentro das situações encontradas na escola, dispositivos que acionem o pensamento para outras margens, eles podem contribuir na educação geográfica. Na figura 9 temos o que um(a) aluno(a) escreveu após ter participado das aulas-oficinas que pode nos ajudar na compreensão sobre o papel dos dispositivos cartográficos.

Figura 9 – Escrita de aluno(a) (2)²¹



Fonte: Arquivo do autor.

Percebemos no texto acima que o dispositivo pode ser fundamental como ferramenta de fazer falar, dar passagem ao que se pensa quando o(a) aluno(a) diz que “o mundo não tem nada a ver com o que eu penso e muitas pessoas pensam como eu”. O que foi de fato esse pensar? Como se pensou e o que se pensou?

O(a) aluno(a) encerra a escrita e não dá continuidade ao texto para responder essas questões, talvez por timidez ou receio de receber alguma repreensão. É neste momento que o dispositivo pode agir criando situações em que os estudantes se sintam confortáveis para contar suas histórias e descobertas.

O dispositivo pode acionar uma “mudança de orientação” (KASTRUP; BARROS, 2020, p. 79), longe do eterno para o novo. O novo não como modismos, mas criatividade que varia de acordo com os dispositivos.

²¹ Transcrição:

“A experiência foi ótima, pois deu para mim [sic] refletir bastante e as coisas que eu fui fazendo e foi me dando mais ideias mas [sic] não tinha espaço. Bom, o que eu aprendi foi que o mundo não tem nada a ver com o que eu penso e muitas pessoas pensam como eu”.

Assim, cada dispositivo pode ser definido pelo que é novo e criativo sobre ele, é o que marca ao mesmo tempo sua capacidade de se transformar ou de se dividir imediatamente em favor de um dispositivo futuro, havendo um enfraquecimento da força das suas linhas mais rígidas. Na medida em que são liberadas das dimensões do conhecimento e do poder, as linhas de subjetivação parecem particularmente aptas a traçar caminhos de criação, que podem falhar, mas que também são, na mesma medida, retomadas, modificadas, até o colapso do velho dispositivo.

A cartografia afetiva coloca o desafio de conduzir a heterotopias: outros espaços, novos mundos, novas paisagens, novas relações, também novas formas de existência e subjetividade que permitam o exercício da liberdade - não como um ideal abstrato, fixo a priori, mas como uma prática concreta, como uma linha de movimento de um voo.

Destacamos enquanto direção o percurso da pesquisa-intervenção que acompanhou esse processo para subsidiar nossas análises e considerações. Passos e Barros (2020) refletindo sobre esse caminho apontam que:

[...] conhecer a realidade é acompanhar seu processo de constituição, o que não pode se realizar sem uma imersão no plano da experiência. Conhecer o caminho de constituição de dado objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho (PASSOS; BARROS, 2020, p. 30).

Pensamos que o acompanhamento atento e participativo dos processos que envolvem a identificação ou a negação dos lugares a partir do que os dispositivos podem gerar enquanto afetos possam nos trazer pistas de como o lugar é entendido e agenciado.

3.5 Mapas mentais como dispositivos cartográficos

O uso de mapas mentais nesta pesquisa como recurso pedagógico consistiu na concepção de que eles são imagens internalizadas ao se observar a realização das coisas e do mundo e do ato de pensar e formular ideias e proposições em uma linguagem imagética. Trata-se de outra cartografia de acordo com o que nos afeta nos lugares, uma cartografia afetiva.

Refletindo sobre as possibilidades que o trabalho com as cartografias afetivas nos trazem para nos auxiliar na abertura para pensar o mundo que queremos, Pereira (2016) afirma que:

Nessa dimensão, criar uma cartografia afetiva seria também construir histórias [...]. Assim, tornamo-nos autores e perceptores que trocam sonhos, ilusões, realidades, ficções, mas, principalmente, que buscam uma relação mediante cartografias impulsionadas pelo afeto, ora seu, ora do outro, que se constroem em modos de existir no mundo (PEREIRA, 2016, p. 98).

Essa maneira de fazer cartografia foge imediatamente ao que já está pronto de antemão, ao que se configura como meramente ilustrativo de espaços e coisas que são superconhecidas e que ao formar um produto imagético pode agir como clichê para influenciar uma dada visão de mundo.

Ao invés disso, pensamos na cartografia afetiva enquanto imagens produzidas por afetos que igualmente nos afeta nos lugares. Afetos que, ultrapassando o entendimento de amor, querer bem ou gostar, vão mais longe para promover subjetividades. De acordo com Hutta (2020, p. 64) esta afetação adquire um sentido mais amplo: “[...] tais como confiança, curiosidade, raiva, vergonha, nojo ou culpa”. Ou ainda alegria, prazer, medo, etc.

Cartografias essas que nos tocam e mapeia nossas linhas de existência e nossas construções cognitivas.

Afasta-se, assim, da ideia de que mapa mental é uma técnica que consiste em hierarquizar informações através da síntese de ideias com vistas a facilitar a identificação e a classificação das mesmas por meio de uma estrutura gráfica de registro visual.

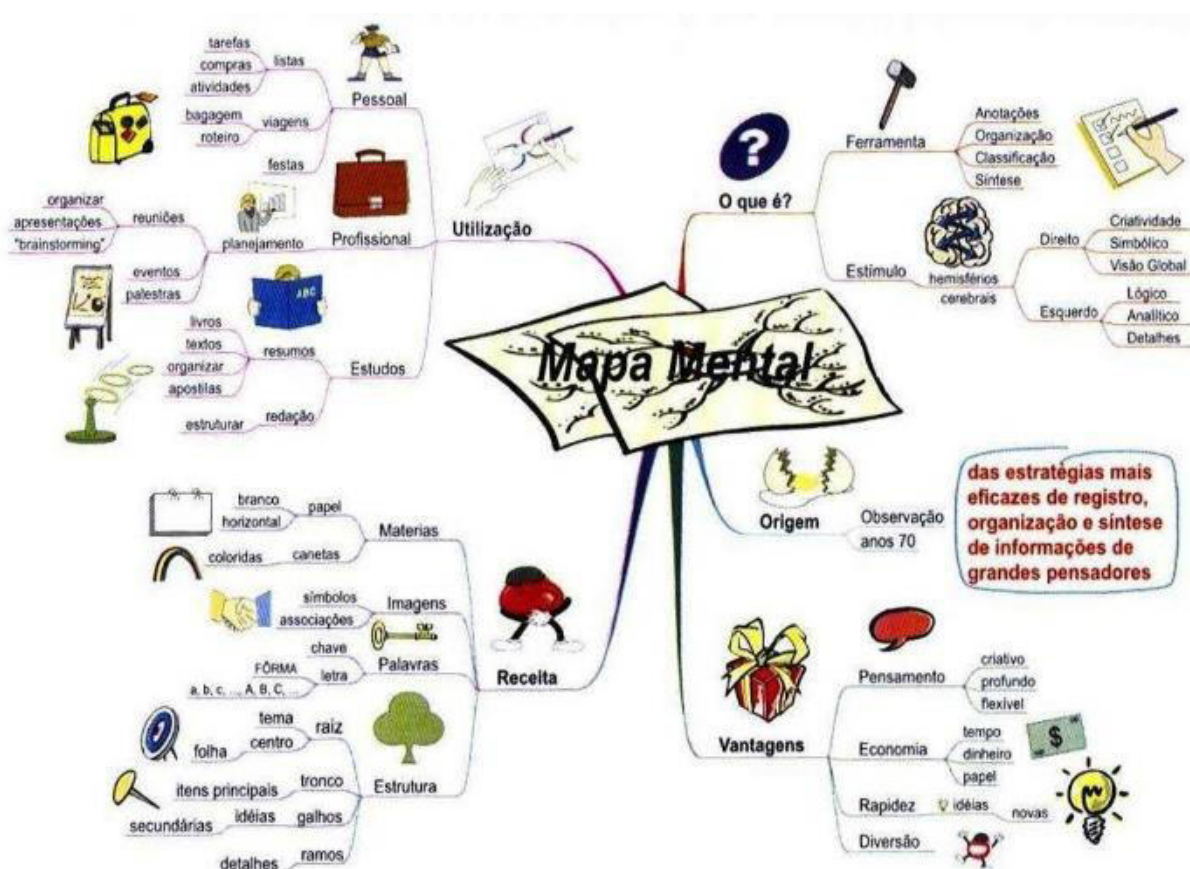
Nesta ideia clássica sobre o mapa mental, muito utilizada pelas ciências econômicas e da informação para o uso no auxílio da gestão estratégica e representação de ideias, ele é considerado com um determinado objetivo que é sistematizado para produzir uma representação gráfica sobre o que se pretende falar.

Esta forma de conhecer as informações e dados sobre determinado assunto, por vezes caminham para a disciplinarização do saber ao fragmentar os conhecimentos científicos. Isto pode promover a disjunção das ideias através da simplificação e redução da complexidade das realidades ao priorizar certa linearidade como modelo, podendo gerar o conformismo por meio de paradigmas já estabelecidos.

A não linearidade do pensamento potencializa o processo de conhecimento haja vista o entendimento do seu inacabamento, ampliando as possibilidades de transformações.

Com relação à concepção clássica, uma das explicações que surgiu foi o mapa mental derivado da abordagem de Tony Buzan²² (2005) segundo o qual, eles foram desenvolvidos para serem apoios de fácil elaboração em que a motivação principal é fomentar as competências de aprendizado e aprimoramento das virtudes e metas de gerenciamento em geral (Figura 10).

Figura 10 – Síntese de proposta de mapa mental



Fonte: Extraído de HERMANN; BOVO, 2006 apud WILLE, 2010, p. 51.

Com esse entendimento os mapas mentais encontraram um amplo espectro para sua utilização, seja nas diversas áreas de trabalho e recursos humanos ou como forma e método de estudos nas escolas.

De acordo com Buzan (2005, p. 34):

²² Durante a década de 1970, o psicólogo Tony Buzan, estudando sobre a aprendizagem focado no cérebro desenvolveu seu conceito de mapas mentais e como os registros gráficos organizados conceitualmente podem estimular a memória.

Os mapas mentais o ajudam a aprender, organizar e armazenar a quantidade de informações que desejar e classificá-las de formas naturais que lhe dão acesso fácil e instantâneo (memória perfeita) a tudo o que quiser.

Dessa maneira, seria possível criar esquemas gráficos representativos das ideias que se quer desenvolver para armazenar a informação e posteriormente facilitar o seu acesso, evitando o esquecimento.

Nas escolas comumente tem-se feito o uso de mapas mentais como esquemas explicativos para auxiliar os estudantes na aprendizagem dos conteúdos que serão posteriormente cobrados nos exames.

Figura 11 - Mapa mental para o estudo sobre o relevo



Fonte: Extraído de SILVA; RAMOS; SANTOS; FECHINE; ALMEIDA, 2020, p. 2178.

Vemos na figura 11 que o mapa mental foi produzido com o intuito de destacar conteúdos tidos como importantes na aprendizagem e assim servir como

uma espécie de guia para os estudantes memorizarem a explicação desses assuntos.

De modo semelhante há também no horizonte da cartografia escolar o trabalho com mapas mentais embasados pela geografia humanista e cultural que os admite como representações do mundo vivido, amparados pela circunscrição do limite gráfico de um papel.

Nesse campo de análise se inserem os trabalhos que utilizam o recurso ao mapa mental associado a aspectos representacionais de lugares tendo como referência o uso da memória para esboçar o desenho e o acesso à linguagem cartográfica como ferramenta.

Tais desenhos se assentam em um esboço gráfico que tem como construção a cartografia formal enquanto caminho para a produção do conhecimento e, portanto, conduz a ideia de que ele tem que ser o mais fidedigno possível tal como uma imagem que representa ou ilustra um lugar ou alguma coisa. Nesta direção, Nogueira (2015) fazendo referência a uma pesquisa sua, diz que:

A partir desses desenhos, passamos a discutir, além do conhecimento desses lugares, a noção de mapa, enfatizando aos alunos que essa representação da rua, do bairro e do percurso por eles desenhado poderia vir a ser um mapa oficial. [...] Concluimos essa pesquisa sugerindo que os mapas mentais fossem utilizados pelos professores como instrumento no ensino do mapa (NOGUEIRA, 2015, p.128).

Pensados desse modo os mapas mentais criam uma noção do mundo utilizando um sistema de signos, isto é, a representação é uma ação que codifica os objetos e os lugares para simular aquilo que é o real, fornecendo o conhecimento que vai conduzir a essência dos fenômenos.

Também nessa direção, encontramos na reflexão elaborada por Kozel (2018) uma proposta similar no campo da cartografia escolar ao discorrer sobre sua metodologia para o trabalho com mapas mentais:

Nesse processo propõe-se, a partir da análise espacial da forma, vislumbrar com que formas ou elementos a mensagem foi elaborada, ou seja, identificar as diferentes representações gráficas referendando-se formas como ícones diversos, códigos linguísticos ou letras como complemento, representações cartográficas ou mapas com o intuito de ressaltar a espacialização do lugar (KOZEL, 2018, p. 60).

A referida autora descreve os passos para a interpretação dos mapas mentais salientando a necessidade de verificação dos símbolos gráficos e dos ícones

presentes na representação para a compreensão do espaço resultante em um produto. Desse produto, seria possível extrair a ideia acerca do mundo através da decodificação apontada da seguinte forma:

- A - Interpretação quanto à forma de representação dos elementos na imagem;
- B - Interpretação quanto à distribuição dos elementos na imagem;
- C - Interpretação quanto à especificidade dos ícones:
 - representação de elementos da paisagem natural;
 - representação de elementos da paisagem construída;
 - representação de elementos humanos;
 - representação de elementos móveis;
- D - Apresentação de outros aspectos ou particularidades (KOZEL, 2018, p. 61).

Kozel (2018) propõem em sua metodologia verificarmos a forma de representação dos elementos na imagem destacando que é o primeiro passo quando se faz a leitura dos mapas mentais. A interpretação quanto à forma seria de acordo com o tipo de traço, isto é, se tem a forma de desenhos artísticos, escritos, mapas com a linguagem cartográfica, etc. Deve-se também observar a diversidade das formas representadas em cada parte do mapa mental e sua variação. Isso porque pode haver a presença de vários elementos juntos, agrupados no papel ou dispersos. Depois viria a interpretação quanto aos ícones detalhando o tipo de elementos que o lugar contém como itens relacionados a paisagem natural, itens da paisagem cultural e elementos móveis e humanos.

Na figura 12 temos um mapa mental produzido por um estudante da pesquisa que utilizamos para exemplificar como ficaria este tipo de interpretação.

Figura 12 - Mapa mental do(a) aluno(a) 1



Fonte: Arquivo do autor.

De acordo com o percurso proposto por Kozel (2018) identificamos na imagem (Figura 12) a forma de mapa com a perspectiva da visão vertical em que aparecem os veículos, a via e as edificações. Soma-se a isto um barco – aí não mais na visão vertical, mas no plano horizontal – com um pescador e sua rede de pesca. Quanto às especificidades dos ícones temos somente elementos da paisagem construída além dos elementos móveis (veículos) e humanos na figura do pescador. Outro aspecto ou particularidade é a referência clara ao princípio da localização ao deixar evidente o nome da cidade.

De posse desses referenciais o que se destaca na análise é o ordenamento que mais se aproxima de um inventário feito para tentar ler uma mensagem. Nesta leitura nos parece que há uma tentativa de transformar o mapa mental em texto ao invés de mantê-lo como imagem. Sob este ponto de vista, Kozel (2018) apresenta que:

Após identificar as formas e sua disposição ao compor a imagem, adentramos na especificação dos signos, elementos imprescindíveis na codificação de uma mensagem ou texto. E na perspectiva de desvelar o Mapa Mental como texto, num primeiro momento pensou-se nos elementos que compõem espacialmente a mensagem [...] (KOZEL, 2018, p. 60).

Aqui nos parece que ao entrar no âmbito do uso desse aporte metodológico se busca por aspectos representacionais e discursivos nos desenhos dos mapas mentais que são únicos de cada indivíduo, porém com características comuns a um dado grupo social que com o caráter científico da metodologia teria por finalidade ordená-los. Tais características comuns presentes na representação de um grupo social associadas a um lugar aproximam-se da ideia de que o próprio lugar é um artefato único (TUAN, 2012).

Avançando um pouco mais nessa discussão, tomamos um trecho de um artigo sobre o conceito de lugar que, de modo arriscado, anuncia, ao expressar a importância de considerar a visão dos estudantes em uma oficina, que:

[...] tal visão pode ser expressa, por exemplo, no mapa mental, uma representação própria dos estudantes que revela a interpretação desse sujeito, seus conhecimentos e, ao mesmo tempo, seus limites quanto à aprendizagem (LOPEZ, 2018, p. 393).

Pensar que a expressão de cada um a partir de um mapa mental pode servir para ver limites quanto à aprendizagem nos parece que é um entendimento equivocado enquanto encaminhamento metodológico tanto para o que concerne a educação geográfica quando para os demais campos da educação escolar.

Em outra análise sobre os mapas mentais Richter (2011), afirma que eles são entendidos como representações gráficas que os indivíduos elaboram ao se depararem com os lugares. O autor cita um estudo em uma escola em que os alunos participaram de uma atividade usando a linguagem cartográfica para mostrar seus saberes a respeito dos lugares da cidade em que moravam. Isto aproxima, obviamente, sua análise em cartografia escolar à dimensão dos conhecimentos científicos ensinados nas aulas de geografia. Segue-se a isto o que o autor ainda coloca: “Para ampliarmos essa discussão, destacamos o mapa como uma importante linguagem que colabora na formação e no desenvolvimento desse raciocínio geográfico” (RICHTER, 2011, p.17).

Desenvolvido dessa maneira o mapa mental é fruto dessa forma de pensar o espaço que está bem localizada no âmbito da produção cartográfica e seu campo discursivo que opera no espaço concreto. Ao concordar com esse direcionamento o autor acrescenta que: “[...] como surgem novos questionamentos sobre os diferentes

lugares do mundo, a Cartografia é requisitada para responder e contribuir para o conhecimento científico” (RICHTER, 2011, p.17).

No trecho acima o autor estabelece que há uma relação entre os mapas mentais e aqueles que constituem os mapas dos atlas, produtos da Cartografia formal, dependendo da experiência pessoal de cada um durante sua aprendizagem assim como a capacidade para compreender tanto a paisagem física quanto os aspectos socioculturais.

A concepção de mapa mental utilizada por Richter (2011) fica evidente se observarmos o seguinte trecho:

Desse modo, o mapa mental é analisado como um recurso que permite a construção de uma expressão gráfica mais livre, tendo a perspectiva que o estudante possa transpor para essa representação espacial os conteúdos geográficos aprendidos ao longo da educação básica (RICHTER, 2011, p.17).

Podemos perceber a vinculação da ideia de mapa mental enquanto representação de espaço subordinado aos conteúdos escolares, pautados na produção da ciência geográfica que embasa a cartografia escolar.

Sob esta perspectiva o trabalho com o componente curricular de geografia na sala de aula se torna um vetor de produção de um dado conhecimento que decorre da formulação de um mundo concreto e representável. Katuta (2015, p.138), a respeito desse vetor destaca a linguagem cartográfica afirmando que: “No que se refere a linguagem cartográfica, entendemos que é preciso tomar o mesmo cuidado. Muitos autores defendem que, para que um aluno leia mapas, é preciso que ele seja alfabetizado cartograficamente”.

Na proposta de Katuta (2015) vemos a aderência perceptível a uma concepção de mapa mental e cartografia que destaca e valoriza a linguagem técnica ao introduzir, enquanto possibilidade a noção de alfabetização cartográfica para produzir representações gráficas que façam parte de um conhecimento com uma metodologia clara de ensino.

Ainda nesse campo, nesta definição de mapas mentais, a sua importância está em apresentar a observação produzida pelo estudante e sua percepção efetiva da ocorrência dos fenômenos nos lugares e além de representar essa informação no papel usando a linguagem cartográfica. Através dessa tarefa, seguindo essa linha, o estudante poderia trabalhar com todos os elementos essenciais da cartografia

quanto a sua forma de expressão, através da linguagem gráfica. Sobre este aspecto Richter (2011, p. 18) diz que: “[...] além de utilizar a fala, a escrita, a imagem, ou o próprio mapa convencional/tradicional, o aluno terá a oportunidade de apresentar num mapa mental suas interpretações a respeito de um determinado lugar [...]”.

Analisando e interpretando a construção de mapas mentais, Richter (2011) apresenta o raciocínio geográfico formado pelos estudantes ao longo da educação básica, identificando e avaliando os conteúdos que os alunos possuíam de geografia a partir dessas representações e sinaliza como eles utilizam a linguagem espacial para expressar seus conceitos vivenciais e científicos.

Pensando acerca das concepções até aqui apresentadas sobre o mapa mental em que os resultados ou limites estão sempre em pauta, vimos que há uma tendência à noção que o coloca como uma prática de utilização de recursos e produtos gráficos frutos de roteiros mais ou menos pré-estabelecidos.

A análise desenvolvida em nossa pesquisa seguiu um caminho diferente. Buscou-se a direção em que a imaginação, a aprendizagem e as imagens dos mapas mentais são ilimitadas e não necessariamente expressas de forma gráfica.

Sendo assim, nossa concepção de mapa mental se assentou na interpretação de Deleuze e Guattari (2011) dos processos de produção de significações que propõem esquemas cognitivos de esquizoanálises²³ em que mapa compõem com o mundo e seus saberes múltiplos rizomas. Nesse sentido, o mapa mental não é uma expressão gráfica, e sim está no pensamento e na imaginação de quem o visualiza.

Na experiência educativa que propusemos na escola nas aulas-oficinas, apenas utilizamos com fins didáticos a ideia de composição de uma expressão gráfica dos mapas mentais. Esses esboços apesar de guardarem semelhança com outras propostas que também fazem alusão a um desenho como exemplo de produção de conhecimento do lugar, de fato, estão relacionados para nós, naquilo que permeia a cartografia afetiva. Desse modo, tal como encontramos em Pereira (2016), nos constituímos assim: “Nesse momento, comecei a compreender que as cartografias afetivas saiam do campo de um ‘produto material’ para aquele de uma força propulsora de encontros e acontecimentos no decorrer do processo” (PEREIRA, 2016, p. 12).

²³ A Esquizoanálise constitui mapeamentos da tessitura das linhas que formam as relações, uma dobra que une nossa dimensão coletiva e individual. “[...] a esquizoanálise recusa toda ideia de fatalidade decalcada, seja qual for o nome que se lhe dê [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30).

O mapa mental entendido dessa maneira está aberto ao imponderável, ao que não se pode ordenar de maneira estável e mensurável no domínio cartográfico científico. Aqui nos importa o pensamento no que não é quantificável e identificável porque ele é espontâneo e rico, diferentemente de uma receita a ser seguida.

Trago, como exemplo, o que ocorreu certa vez em uma aula, – realizada na turma de 6º ano do ensino fundamental que é parte dessa investigação – em que solicitei que os estudantes fizessem um mapa. Em um dado momento uma aluna queria que eu dissesse à sua colega (ela mesma já havia feito isso) que o mapa dela estava errado e que era apenas um desenho bobo e sem importância. Isso se deu após a apresentação dos mapas produzidos à turma. Como se tratou de uma atividade realizada no ambiente de sala de aula remota (plataforma Zoom²⁴) por conta da pandemia a menina fez a tarefa em casa no tempo reservado para isso e enviou rapidamente por aplicativo de mensagens.

Tratava-se de um desenho que remetia a um bucólico vale com montanhas em volta e um sol bem amarelo (Figura 13).

Nessa altura, como eu ainda não havia dito nada, a menina que denunciara o fato já estava brava na sua janela da tela do computador.

Figura 13 – Imagem elaborada por aluna do 6º ano



Fonte: Arquivo do autor.

²⁴ É uma plataforma de comunicações que permite a realização de videoconferências ou videochamadas para diversos fins, desde encontros, reuniões, aulas, e atividades de trabalho.

Na figura 13 percebemos que na imagem talvez esteja contida uma expressividade subjetiva formada da montagem do desenho com o fundo da toalha, compondo uma imaginação de um mundo acolhedor, que passa a ideia de alimentação. Diferente de um bairro agitado da periferia do Município de Macaé. Mas o que será que essa imagem dialoga com outras imagens semelhantes produzidas pelos estudantes? É possível aproximá-las para contar mais histórias?

Voltando para a indagação da aluna se isso era um mapa, respondi que sim e que havia muitas formas de se fazer mapas e não apenas uma e que os mapas estavam na nossa mente e no desenho, por exemplo, apesar de não visualizarmos, deveria existir um caminho que levasse até as montanhas. Perguntei quantas coisas que não apareciam visualmente no desenho também poderiam estar ali se imaginarmos. Então a menina que havia realizado a crítica disse que faria outro mapa diferente daquele que ela havia pensado, cheio de linhas e ícones copiados do aplicativo *Google Maps*²⁵ presente em seu aparelho celular.

Entendemos essa situação relacionada ao diálogo com o pensamento que Cazetta (2022, p. 64) nos traz acrescentando que: “Ao movimentar o pensamento por meio de um conjunto de materiais, o que mais importa são seus borrões, silêncios e alguns contornos quase imperceptíveis”.

Os mapas mentais agora compreendidos como dispositivos cartográficos podem ser pontos de partida para refletir sobre a construção imagética do mundo e seus pressupostos atuais. Daí decorre que dialogar com essas imagens e seus sinais, pode nos apontar qual é a relação que se está estabelecendo com o lugar e os acontecimentos naquele momento. Neste diálogo pensamos que a educação geográfica nos mostra a potência para tirar do lugar comum as ideias rígidas de mundo.

A docência traz consigo a responsabilidade em responder à urgência de nosso tempo, marcado por contradições, e a educação geográfica pode partilhar deste trabalho ao: “[...] criar condições para que crianças, adolescentes e adultos possam ler, compreender e questionar o mundo” (DAL PONT, 2021, p. 32).

Neste ponto nos apropriamos do conceito de educação geográfica apresentado por Dal Pont (2021). A autora coloca que ele deriva do ensino de geografia, entretanto é diferente por operar mais com os processos e conceitos

²⁵ É um serviço gratuito disponibilizado pelo Google para a realização de pesquisa e visualização de mapas e imagens de satélite de qualquer lugar do mundo.

formando ferramentas de análise para uma compreensão mais ampla dos acontecimentos em vez de se preocupar apenas com descrições dos fenômenos geográficos. Isso quer dizer que é ir além com outras cartografias, colocando em pauta e agregando a questão do afeto, a sensibilidade, a criatividade e a imaginação.

A produção da imagem da figura 14 nos fornece pistas e aponta para este caminho no trabalho com outras cartografias, as cartografias afetivas.

Figura 14 – Imagem da aula-oficina com os atlas (1)



Fonte: Arquivo do autor.

Aparentemente a figura 14²⁶ nos indica uma preocupação ambiental que discute a floresta e as queimadas. Que outras conexões podem propor essa imagem? Certamente isso nos remete a pensar em lugares múltiplos em que, por exemplo, a prática do fogo é uma constante utilizada para formar pastagens ou áreas agrícolas, o que deve ser uma preocupação.

Ao mesmo tempo, cabe indagarmos sobre a gente desse lugar: Cadê eles? Para onde foram? O que vai acontecer? Quem se responsabiliza? Que outras

²⁶ Essa imagem fez parte da aula-oficina do trabalho com colagens e elaboração de painéis com os estudantes do 7º ano. Sua confecção foi posterior à primeira atividade cujo recurso pedagógico foi a elaboração de mapas mentais com os alunos e alunas do 6º ano.

imagens de mundo ela vai acionar para pensarmos o lugar? Muitas seriam as possibilidades para responder a estas perguntas e ao fazê-lo teremos a ideia da composição que o atlas aciona e a conversa com as imagens mais amplificada.

Neste contexto, implicando-nos nesse meio, pensamos a compreensão e estudo dos mapas mentais enquanto disparador de pensamentos, uma linguagem que apresenta um modo que vai sendo construída pela nossa imaginação de como são as coisas e lugares que podem nos indicar o que está sendo realizado.

Retomando o entendimento de Deleuze e Guattari (2011), aproximamos o mapa mental ao que Girardi (2020, p. 71) propõem como: “imagem cartográfica como um nó de rizoma”. Isto é, olhar a volta e viver o movimento enquanto novas descobertas, colocar a imagem cartográfica como abertura e não como fixidez.

Abertura que ocorre analisando a vibração dos fluxos e suas linhas que circulam desde aquilo que é produzido como central, nos meandros intensos ou nas margens para não separar o que se é hoje do que pode vir a ser, heterogeneidade e multiplicidade. Trata-se de criar e manter as conexões entre os pontos – pessoas, objetos, espécies vegetais, animais, lugares, imagens – e nessa potência criativa vislumbrar novas possibilidades de vida. Nunca a fixidez do único como chamam a atenção Deleuze e Guattari (2011):

É preciso fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira simples, com força de sobriedade, no nível das dimensões de que se dispõem, sempre $n-1$ (é somente assim que o uno faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele). Subtrair o único da multiplicidade a ser constituída; escrever a $n-1$. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 43).

Não se procura por identidades únicas, semelhantes a outras únicas que criam constâncias, mas sim se move por desvios, variações e devir.

Nesta forma de proceder não há um mandatário dos processos ou quem vai decidir e direcionar apenas uma forma de realização dos estudos, das tarefas ou da condução da própria vida de cada um. Não se busca a unidade, mas dar movimento, dar passagem para experimentar as variações e procurar as diferentes trajetórias e linhas flexíveis dos acontecimentos, desejos e aprendizagens.

Neste momento podemos dizer que entendido enquanto dispositivo para a apresentação e compreensão de ideias sobre a realidade de um lugar é que os mapas mentais podem se constituir em aberturas para questionar o que está dado, o

que existe e o que pode vir a ser múltiplo no encontro entre o que se sabe sobre o mundo e o que não se sabe.

3.6 A imaginação geográfica, a montagem e o atlas

As transformações associadas à produção e disseminação das imagens, considerando a atual mundialização e alcance dos meios de comunicação e informação, nos colocaram a questão da velocidade com que tudo acontece, uma aceleração no modo de vida e na circulação de ideias. Sobre esse aspecto, temos a proposição de Bauman (2021) afirmando que:

A história moderna foi marcada pelo progresso constante dos meios de transportes. Os meios de transportes foram campos de mudança particularmente rápida e radical. [...] Desenvolveram-se de forma consistente meios técnicos que também permitiram à informação viajar independentes de seus portadores físicos (BAUMAN, 2021, p. 21).

Assim como os transportes os meios de comunicação e informação evoluíram rapidamente no bojo das transformações tecnológicas que marcaram o fim do século XX. No início do século XXI, com o aprofundamento das tecnologias da chamada quarta revolução industrial²⁷ temos uma grande disseminação de objetos tecnológicos – *notebooks, tablets e smartphones* – que fizeram com que as distâncias se tornassem mais acessíveis e relativas para a circulação de trocas de mensagens diversas bem como a produção e veiculação de imagens.

Da mesma forma, Amorim e Chaves (2022) assinalam como consequência dessas transformações tecnológicas a amplitude e o alcance destes processos:

No início do século XXI, intensificou-se o surgimento de diferentes redes sociais e, dentre elas, as mais populares são Facebook®, Instagram® e TikTok®. A pulverização dessas redes sociais entre as pessoas, das mais diversificadas faixas etárias, funcionou como um estímulo para a produção de imagens (AMORIM; CHAVES, 2022, p. 165).

As redes sociais exerceram uma enorme contribuição no papel da promoção da divulgação das imagens bem como na visualização das suas exposições seja na forma de filmes, fotografias, mapas, obras de arte, desenhos ou mesmo o que

²⁷ Entre outras coisas ligadas à indústria, ela está baseada em sistemas inteligentes que se integram com as organizações e pessoas. Também chamados de IOT – *Internet of things* (SILVA, 2017).

Cazzeta e Gonçalves (2021) chamaram de “videozinhos”. Vídeos curtos de fácil edição e divulgação em que:

[...] somos todos fazedores de audiovisual, ou ‘videozinhos’, nos tempos que vivemos. Utilizamos imagens e sonoridades para levar a cabo diversas tarefas rotineiras, desde o registro de momentos especiais até cotidianidades, tais como efetuar pagamentos, contratações e comunicarmo-nos das mais variadas maneiras. Podemos registrar e editar peças audiovisuais via gadgets pessoais, utilizando ou não de aplicativos conectados à internet, havendo aqueles com funções específicas voltadas para gravação e edição [...] (CAZZETA; GONÇALVES, 2021, p. 349-350).

Ao mesmo tempo, dentro desses processos muitas imagens que circulam nesse enorme universo mostram o mundo através de estereótipos que seriam tomados como verdade.

Estas situações podem nos remeter a fenômenos – deslocamento da ideia de coletivo para fundamentalismo de caráter individualista de cunho fechado – que criam a noção de comunidades locais que reafirmam a oposição entre aqui e acolá ou dentro e fora, tentando limitar as redes que nos formam. Mas isso não tem que ser assim, o processo de escolha das nossas leituras e imagens que formamos e nos formam pode ser a maneira de deixar o pensamento em aberto para desestruturar as imagens em clichês.

Por outro lado, não deixamos escapar uma compreensão da realidade em que as muitas práticas realizadas nos lugares, denotam uma dinâmica própria que, ao mesmo tempo em que produzem singularidades, fazem sua própria leitura de mundo abrindo para outros entendimentos. Quando nessas singularidades e leituras próprias de mundo emergem dúvidas e questionamentos a respeito das contradições na produção do lugar e suas formas, em muitos casos caóticos, é que o próprio lugar e sua vida tornam-se fundamentais como caminho de interpretação do mundo e seu sentido da coexistência.

Quando nas aulas-oficinas os estudantes trouxeram as suas dúvidas a respeito do lugar através de suas experiências e encontros para a confecção dos atlas, vimos a possibilidade, a partir da sua composição, de encontrar pistas de como o lugar traz significado para aqueles que o habitam e o realizam no emaranhado de suas relações.

Destaca-se nesse ponto, o conceito de imaginação geográfica que são as imagens do mundo as quais nos reportamos e que formamos durante nosso aprendizado sobre as coisas. Segundo Massey (2017, p. 37): “[...] muito da nossa

geografia está na mente. Ou seja, nós carregamos conosco imagens mentais do mundo, do país em que vivemos [...] da rua ao lado”.

Qual será a geografia então que pode estar na mente de cada um? Qual será a imaginação geográfica que emerge de um mundo marcado pela produção imagética permeada por clichês?

A esse respeito Desiderio (2018, p. 13) coloca que:

[...] o clichê age justamente na percepção, serve para classificar e adjetivar pessoas e lugares, para reproduzir discursos dominantes, age como uma barreira de contenção para a sensibilidade, acalma a força e os afetos dos encontros (DESIDERIO, 2018, p. 13).

Trabalhamos com o recurso às imagens, múltiplas que são, em uma concepção de conjunto para combater as ideias de mundo como clichê e fazer circular uma imaginação geográfica que supere os estereótipos e reafirme a elaboração e a montagem de atlas como dispositivos para contar as histórias sobre os lugares e os povos que neles habitam. Seria potencializar o pensamento sobre o espaço através da releitura em outras bases das imagens produzidas, transformar aquilo que já está dado enquanto se pretende realidade em outras formas de interpretação do mundo.

Outras formas que sejam múltiplas porque acreditamos que nesse momento atual em que vivemos, marcados pelos usos políticos das imagens e o que elas mobilizam, ser fundamental aquilo que Kastrup (2020, p. 44) destaca como um: “reconhecimento atento”. É a percepção de quais lentes usamos nas quais nossos olhares vão se conformando na leitura das imagens do mundo considerando de que maneira as imagens produzem afetos em nós: “E mais, que lentes acionamos e quais desabilitamos para podermos ver os ambientes invisíveis que se abrem na imagem?” (GUIMARÃES; SILVEIRA, 2021, p. 221).

De acordo com essa indagação procurar nos ambientes invisíveis nos educa de maneira a compor uma imaginação geográfica. As imagens que nos chegam das mais diversas formas nos afetam criando sentidos novos em nós, porém se elas reproduzem obviedades ou clichês seu potencial criador se reduz e não promove a abertura necessária para pensarmos diferente do que já está pronto.

Procurar nos ambientes invisíveis das imagens significa olhar para aquelas que nos permite acessar coisas que não estão dadas de pronto, aquelas que nos permitem imaginações e sonhos. Conforme, Guimarães e Silveira (2021):

Não nos parece ser qualquer imagem (qualquer fotografia, qualquer filme) disparadora de histórias e de sonhos. Pelo contrário, muitas delas já nos parecem apresentar um enredo fechado de antemão (os clichês?), ainda que possamos considerar que há espaços de recomposição, reinterpretação, a partir dos repertórios culturais e das experiências cotidianas que carregamos ao nos encontrarmos com uma imagem. (GUIMARÃES; SILVEIRA, 2021, p. 224-225).

No desejo de trabalhar com as imagens enquanto disparadora de histórias e sonhos é que nos situamos entendendo para tanto a importância de imaginarmos para produzir conhecimento. Neste desejo é que entendemos a educação geográfica num processo amplo que extrapola a sala de aula para através do trabalho com a elaboração, apresentação e reflexão sobre os atlas, compreender o que está sendo vivido pelos estudantes e contribuir para autonomia a partir da geografia escolar. Surge daí uma indagação: De que maneira os paradigmas da montagem e da imaginação sobre o mundo podem ser utilizados e contribuir na educação geográfica?

O filósofo e historiador da arte Georges Didi-Huberman inicia e desencadeia um modo de pensar as imagens e montagens como forma de expressão atemporal e de conhecimento. Ele elabora suas reflexões por meio de um método que destaca a composição e anacronismos sobre imagens e montagem na história dos acontecimentos e das artes (DIDI-HUBERMAN, 2017a). Expressar o mundo através da montagem de imagens torna-se uma metodologia e uma prática teórica para refletir sobre o mundo.

Compreendemos que as imagens não se limitam a fotografias, pinturas ou esculturas. Elas são todas as ações realizadas pelos humanos no espaço e no tempo. Assim, contempla-se tudo desde a ação apresentada em performances, arquitetura, cidades, instalações, imagens digitais, filmes, espetáculos teatrais, dança, música, livros, atlas, poesia visual, diários, estilos de vida, dentre outros.

De acordo com Didi-Huberman (2017b), a iconografia moderna historicista reduzia as imagens a simples ilustrações de fatos, assuntos, formas e significados. Contudo, elas são muito mais complexas do que quando esperamos tudo delas ou, ao contrário, quando não esperamos nada delas. Continuando esta reflexão o autor acrescenta indagando: “Isso significa que não há nada a imaginar porque não há nada – ou muito pouco – a ver?” (DIDI-HUBERMAN, 2017b, p.40).

Tomando as imagens no sentido em que nos apropriamos dela a resposta à indagação é não. Numa posição em que colocamos as imagens como criadoras de mundos elas possuem uma legibilidade.

Didi-Huberman (2017a) faz uma revisão do conceito de legibilidade de Walter Benjamin, que mostra como uma ótica dialética pode ser percebida em imagens de múltiplos efeitos, saberes e enunciados que se configuram entrelaçados com o olhar. Neste sentido, ver é saber. Para o autor, as imagens nunca são únicas, mas são sempre variadas.

Em seu trabalho e pesquisas, Didi-Huberman (2018) aponta que no momento em que colocamos diferentes imagens - ou diferentes objetos, como cartas de baralho - sobre uma mesa, estamos constantemente livres para modificar seu arranjo.

É possível, assim, desvelar outras analogias, novos caminhos de reflexão. Dialogando com a ideia de desmontagem presente em Brecht, Didi-Huberman (2017a, p. 90) apresenta que a modificação da ordem faz com que as imagens ocupem outros lugares: “[...] tal desmontagem [...] tem como efeito, muitas vezes, acentuar os choques e contrachocos, os saltos e as bruscas mudanças, isto é, as descontinuidades [...]”.

As imagens não são tomadas como mantenedoras de classificações claras, nem listas nem para catálogos – como nos dicionários, arquivos ou enciclopédias – mas para coletar fragmentos, vestígios da heterogeneidade do mundo, respeitar sua diversidade e sua variação.

Entender e aprender com imagens e as montagens e remontagens vai dar passagem na imaginação da composição de um atlas que pode se tornar o desafio pedagógico constante de releitura de nosso tempo e de outros. Diante disso, Didi-Huberman (2018) citando Aby Warburg e seu trabalho afirma: “O atlas de imagens foi, portanto, a *oficina* de um pensamento sempre potencial – inesgotável, tão potente quanto inacabado – sobre as imagens e seus destinos” (DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 91, grifo do autor).

Ainda nas palavras de Didi-Huberman (2018) encontramos o seguinte trecho para expressar nossa posição sobre a potência que a imaginação associada à produção de um atlas pode ter:

O atlas, por sua vez, é guiado por princípios moventes e provisórios, os quais podem fazer surgir *inesgotavelmente* novas relações – bem mais numerosas ainda do que os próprios termos – entre outras coisas ou palavras que, em princípio, nada parecia reunir (DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 20).

Dessa maneira, não podemos concordar que exista um só caminho para se chegar ao pensamento sobre as coisas que nos cercam, sobre como vivemos e imaginamos o mundo ou ainda que exista uma só forma de mapa e de atlas.

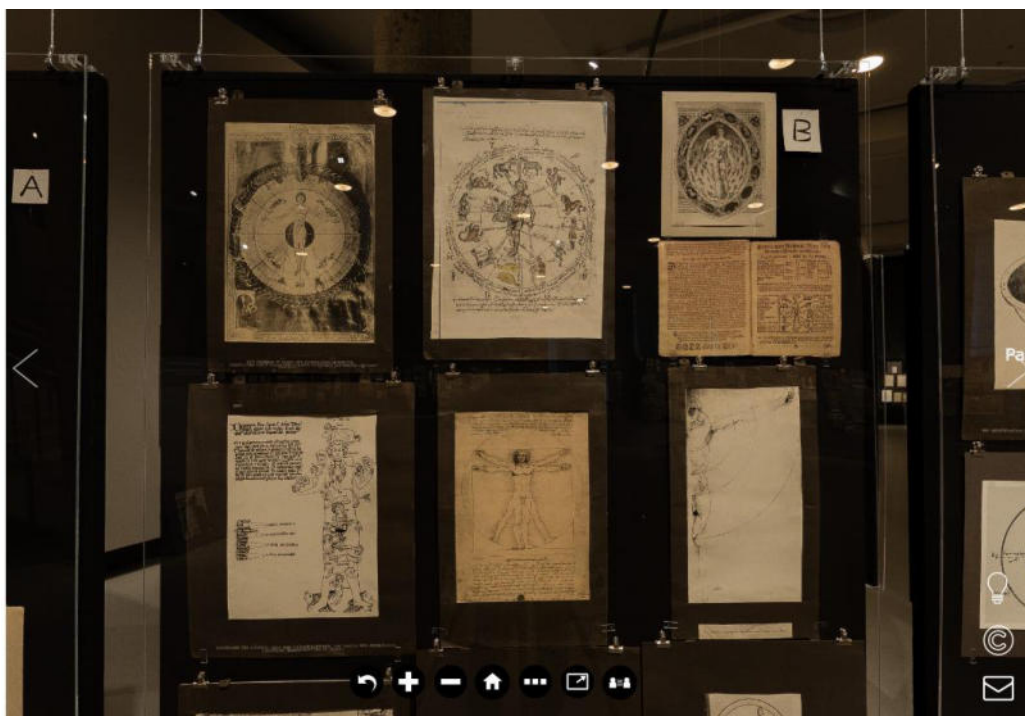
Destacamos que é inerente ao ser humano que a construção do conhecimento se dá de diversas formas e uma delas mais corriqueira é através da leitura. Em nosso caso, diferentemente, o atlas surgiu como outra forma de construir conhecimento. Entretanto, a leitura de um atlas difere-se das demais porque se dá de forma particular na descoberta.

Usualmente uma leitura é encaminhada pelas argumentações em que são pautadas e, mesmo não sendo organizada por linearidades, busca-se partir de um início e chegar ao mais próximo daquilo que se compreende como momento final.

Já um atlas, fruto dessa ideia a qual nos apropriamos não tem esta mesma frequência, uma vez que sua leitura pode suscitar da provocação de uma ideia, problematização ou outras formas arbitrais. Por não ter uma forma definitiva, remete a algo a ser explorado, não podendo ser compreendido como uma sequência direta de acontecimentos.

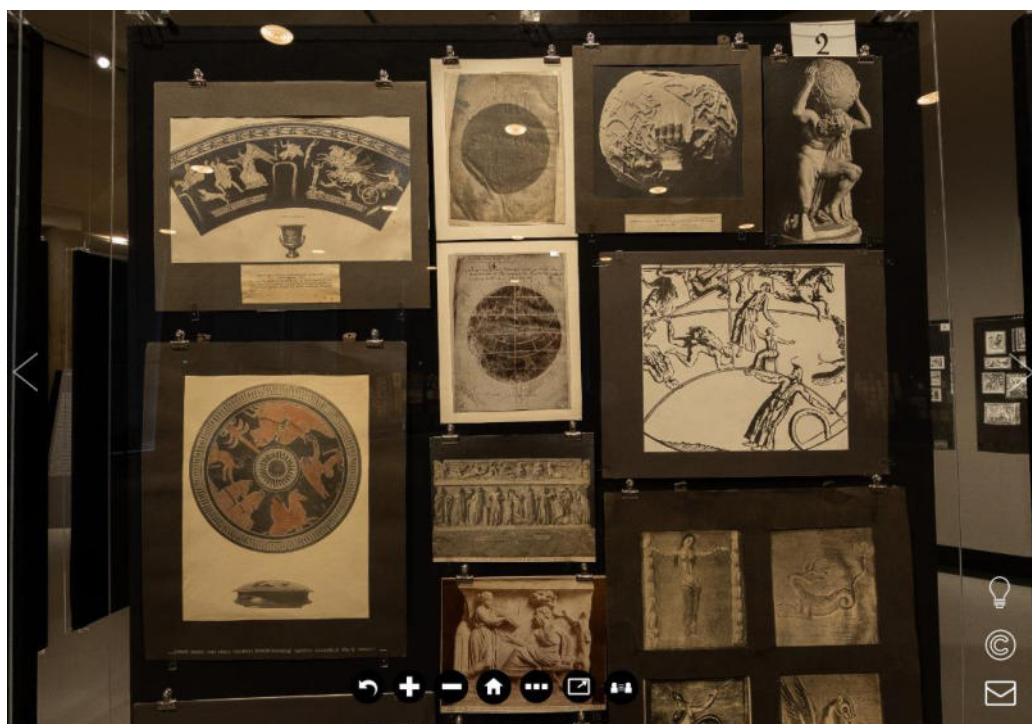
O que será que estas imagens presentes nos painéis expressos nas figuras 15 e 16 conversam entre si?

Figura 15 – Remontagem do Atlas *Mnemosyne* de Warburg (1)



Fonte: OHRT; HEIL, 2020.

Figura 16 – Remontagem do Atlas *Mnemosyne* de Warburg (2)



Fonte: OHRT; HEIL, 2020.

Por mais que tenhamos um objetivo primeiro ao ler o atlas a fim de obter uma determinada informação, a consulta a ele permite também que nosso olhar circule e percorra as imagens de modo a experimentá-lo, ampliando os sentidos em outras possibilidades seja naquilo que diretamente buscamos ou um caminhar sem destino que pode ou não provocar outros sentimentos.

Sob esta perspectiva, o uso que se dá ao atlas é orientado por princípios contrários aos pressupostos mais estáveis da ciência moderna visto que ele é paradoxal. Segundo Didi-Huberman (2018, p. 18):

O atlas é uma forma visual do saber, uma forma sábia de ver. Mas, para reunir, para imbricar ou *implicar* os dois paradigmas que supõe esta última expressão – paradigma *estético* da forma visual, paradigma *epistêmico* do saber –, o atlas subverte de fato as formas canônicas em que cada um destes paradigmas encontrou sua excelência e mesmo sua condição fundamental de excelência (DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 18, grifo do autor).

A ciência em sua forma padrão utiliza um modelo epistêmico em que o conhecimento inteligível é extraído do meio sensível (neste caso, de imagens), extração esta que representaria a purificação. Esta tradição da visão moderna apresenta que: “[...] as coisas (*Sachen*, em alemão) só encontram sua razão, suas explicações, seus algoritmos em causas (*Ursachen*) corretamente formuladas e deduzidas, por exemplo, na linguagem matemática” (DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 18). Assim, há uma hierarquização dos elementos gerando uma unidade regular estabelecendo uma lógica idealizada que corrobora para a conservação e a pureza da *Sache* e *Ursache*.

Em contrapartida, o atlas desestabiliza este modelo padrão de ciência ao inserir a impureza, ampliando as dimensões dos saberes e excluindo as verdades universais que desconsideram o sensível, o diverso, o hibridismo, o múltiplo. Consoante Didi-Huberman (2018), a inesgotabilidade do atlas como instrumento de possibilidades vem de seu princípio motor que é a imaginação. Cabe ressaltar que não se trata da imaginação fantasiosa, e sim da ideia de conhecimento transversal em que as descobertas permitem conduções e reconduções constantes para o novo, isto é, é inesgotável.

Desse modo o atlas estabelece continuamente novas relações que a princípio podem parecer sem conexões. A leitura, sob este ponto de vista, não precisa ser esgotada apenas em seu sentido denotativo (mensagens), mas ampliada com o sentido conotativo e imaginativo (montagens). Por isso, ler o mundo é: “[...] *reatar as*

coisas do mundo segundo suas ‘relações íntimas e secretas’, suas ‘correspondência’ e suas ‘analogias” (DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 22, grifo do autor).

Para realizar esta leitura de mundo teríamos a percepção do atlas em dois momentos complementares que Didi-Huberman (2018, p. 22, grifo do autor) define como “um aparelho da *leitura antes de tudo*” e também com um recurso para a “*leitura depois de tudo*”. O primeiro momento seria conhecer o objeto, contemplá-lo, compreendê-lo em seu estado fundamental antes da descoberta que se segue. Já o segundo momento, conhece-se pela imaginação.

O processo de elaboração de um atlas, tal como aparece em uma aproximação com Warburg e seu atlas *Mnemosyne*, nos encoraja a repensar o que já está elaborado atualmente e o que podemos remontar partindo do compromisso em iniciar do simples afastando-se de ideias já fechadas em si e que se tomam por definitivas (ideias estas exemplificadas como um quadro único em que tudo se encontra fechado nele próprio).

Na elaboração do Atlas *Mnemosyne*, Aby Warburg desenvolveu suas questões a cerca do mundo produzindo o conhecimento por meio da montagem, organizando 79 painéis com imagens dos mais diversos tipos montados e instalados conforme a sua escolha a partir de certa aleatoriedade e acaso do momento da sua decisão. Contudo, essa aleatoriedade e acaso significam a diferença do que originalmente estava dado nas imagens isoladas, porém ao estarem juntas, teriam o compromisso de uma composição original para novas proposições.

Didi-Huberman (2018) compara o momento inicial da composição do atlas a uma mesa, pois é nesta superfície de caráter relacional que se disporão imagens que possibilitarão encontros, transitoriedade de pensamentos e, ao mesmo tempo em que é depositado o que se tem, o trabalho é retomado e alterado não havendo hierarquia.

A unicidade do quadro dá lugar, sobre uma mesa, à abertura sempre renovada de possibilidades, novos encontros, novas multiplicidades, novas configurações. A *beleza-cristal* do quadro – sua centrípeta *beleza achada* fielmente fixada, como um troféu, sobre o plano vertical da parede – dá lugar, sobre uma mesa, à *beleza rompida* das configurações que nela ocorrem, centrífugas *belezas-achadas* indefinidamente moventes sobre o plano horizontal de seu platô (DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 25, grifo do autor).

Os objetos que são dispostos sobre a mesa nem sempre aparentarão num primeiro momento uma relação entre si, mas talvez estranhamento por serem

desiguais, desproporcionais e confusos a priori. É através do “*suporte de encontros*” (DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 25, grifo do autor) que surgem conhecimentos novos com complexidades inesgotáveis para reler o mundo. Portanto, o atlas *Mnemosyne* não é apenas uma síntese de imagens reunidas, ele é mutável e seu trabalho é um recomeço contínuo do conhecimento dialético.

Não sendo permanente, acabado, a noção de montagem e remontagem surge para dar força como um meio de criar outras perspectivas de olhar para os acontecimentos. Noção essa que ajuda com a composição do atlas e na sua compreensão para provocar novos olhares, significações e conhecimento.

Para entrar no que concerne ao mundo da montagem, é preciso antes de tudo recorrer às imagens, diversas, como já mencionado, que na maioria das vezes são apresentadas, contadas e entendidas em ordem temporal. Falar de conhecimento por meio da montagem permite resignificar o tempo cronológico, a visão e o espaço para perceber outras possibilidades de observar os fenômenos, os objetos e as situações.

Didi-Huberman (2017a) apresenta a ideia possível de remontar a história, em que não há uma perspectiva cronológica, mas anacrônica, em encontros e confrontos heterogêneos entre imagens, objetos, conhecimento e reflexão, questionando uma perspectiva estritamente linear. Sendo assim: “A montagem é uma *explosão de anacronias* porque procede com uma *explosão da cronologia*” (DIDI-HUBERMAN, 2017a, p. 123, grifo do autor).

A citação de Didi-Huberman nos ensina que a montagem destaca as descontinuidades temporais e históricas das imagens em seus efeitos e visualidades. Dito isto, por exemplo, no caso de uma obra de arte só porque ela foi composta no século XV não significa que só possa ser considerada em termos medievais. Pelo contrário, podem existir elementos alusivos a outros tempos, que permitem uma proximidade inesperada com outras obras de arte ou mesmo situações quotidianas e elementos contemporâneos. Montagens de imagens e tempos heterogêneos proporcionam aproximações e conflitos que podem gerar conhecimento.

A montagem pressupõe pensar na decomposição, na desmontagem para reconduzir as imagens e suas combinações, remontagens ao campo da abertura para o devir, o que pode transformar as marcas do nosso tempo, técnico como é, em novas imaginações geográficas. A desmontagem é essencial ao processo de

montagem das imagens, assim, a manipulação – o manuseio – é fundamental e segue a dinâmica da remontagem.

A remontagem e a manipulação das imagens apresentam duas potencialidades: desmontar a história contada dos acontecimentos perenes e montar um conjunto heterogêneo de descobertas.

Didi-Huberman (2017a) nos aponta que a montagem e remontagem é um trabalho que tem por base a descontinuidade em sua força e no seu ritmo e a combinação desses aspectos resulta em um conhecimento através da própria ação que vai culminar em novas montagens que vão substituindo as anteriores. Combinam, assim, a contemporaneidade e elementos já presentes no passado, ou a imagem e seu receptor, crises com os períodos de incubação. Montar é deixar se desfazer e se abrir, renovar-se. É como se estivesse quebrando algo para depois, em pedaços, reconstruir compondo-o novamente.

4 O PROCEDIMENTO CARTOGRÁFICO E AS AULAS-OFFICINAS

Voltando à questão de como fazer na educação geográfica e contribuir para entender o lugar e o mundo com uma imaginação geográfica múltipla é que realizamos aulas-oficinas trabalhando na elaboração de imagens com estudantes. No processo de produção dessas imagens, suas reflexões e desdobramentos o que fizemos foi pôr em movimento as ideias de acordo com o método da cartografia.

A fim de acompanhar aquilo que poderia estar acontecendo no lugar e suas imaginações, trabalhamos duas aulas-oficinas para a confecção de materiais que serviram de referência para nossas análises.

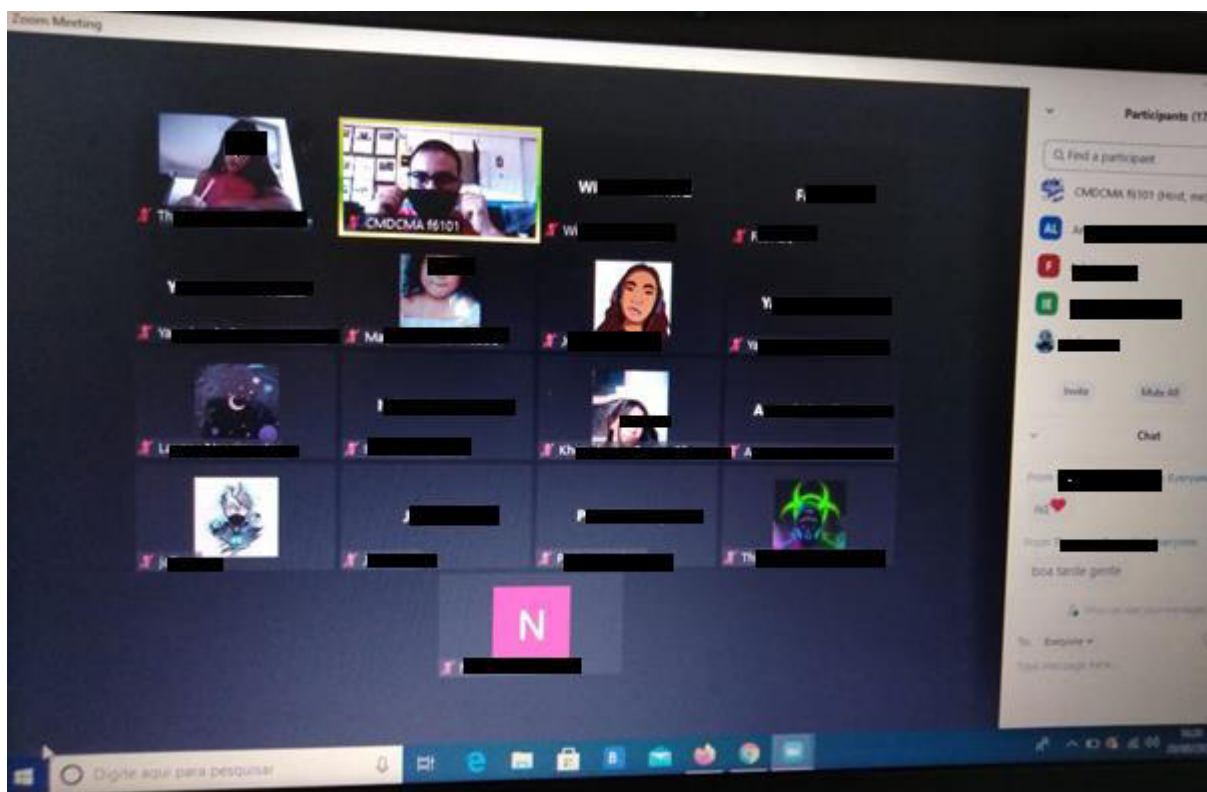
A primeira aula-oficina ocorreu em 2021 com uma turma de 6º ano através do formato de ensino remoto síncrono, já a segunda aconteceu de modo presencial em 2022 com a mesma turma que fez a progressão para o 7º ano.

Propusemos inicialmente na primeira aula-oficina aos estudantes a elaboração de mapas mentais para que estes pudessem compor imagens que evidenciassem suas impressões a respeito da construção de como se realiza a vida e a prática do lugar. Posteriormente, na segunda aula-oficina, da ideia inicial avançamos para uma proposta na qual trabalhamos com a montagem de painéis feitos pelos estudantes para formar um atlas a partir de novas imagens produzidas por eles.

A primeira proposta para discutir a elaboração do mapa mental foi solicitar aos alunos e alunas que criassem uma imagem sobre as suas observações da cidade de Macaé tomando como ideia lugares que tinham em mente, por algum motivo, e que de alguma forma conheciam. Nesse aspecto, o conhecer significou como tais lugares os afetavam, provocavam algum sentimento, sensações ou memórias e ao término fotografassem a produção realizada para o posterior envio por e-mail ou *WhatsApp*²⁸. Em termos de procedimentos, a imagem foi produzida em aula-oficina ministrada em junho de 2021 para a turma de 6º ano (turma F6201) do Colégio Municipal Dr. Cláudio Moacyr de Azevedo, onde atuamos como professor regente de classe. A plataforma virtual utilizada foi o *Zoom*.

²⁸ É uma rede social utilizada para comunicação e compartilhamento de mensagens de texto, áudio, vídeo e fotos.

Figura 17 – Aula-oficina com o 6º ano na plataforma Zoom



Fonte: Arquivo do autor.

Na referida aula-oficina (Figura 17), foi apresentado o seguinte tema para diálogo: o lugar e sua relação com o mundo. Procuramos indicar como ponto de partida que os lugares são múltiplos e possuem conexões entre eles para uma aproximação com o tema e com os estudantes. Dialogamos no sentido em que se sentissem seguros para pensar a noção de mundo tanto em relação ao que está próximo, que faz parte dos percursos diários, quanto em relação ao mundo como distante.

No dizer de Kastrup (2020) ficamos à espera, um rastreio, uma espreita para a localização de alguma pista sobre como se pensa o lugar e como nos ligamos a ele através de relações. Mas quais relações? Isto foi o que gerou a proposta de produção dos dispositivos cartográficos em que os mapas mentais se constituíram sobre os lugares percorridos e imaginados da cidade pelos alunos e alunas.

Nas figuras 18, 19 e 20 apresentamos algumas imagens produzidas:

Figura 18 - Mapa mental do(a) aluno(a) 2



Fonte: Arquivo do autor.

Figura 19 - Mapa mental do(a) aluno(a) 3



Fonte: Arquivo do autor.

Figura 20 - Mapa mental do(a) aluno(a) 4



Fonte: Arquivo do autor.

As imagens produzidas pelos estudantes não foram identificadas individualmente para que nenhuma preferência do pesquisador pudesse ser usada. O que pretendíamos era que as imagens produzidas não tivessem a marca do direcionamento, do enquadramento que uma ação pré-determinada pudesse ter para ver o que se passava. O que queríamos, sem saber ao certo o que teríamos como resultado era ver uma produção espontânea a partir da reflexão própria de cada um e o que ela poderia revelar sobre o conhecimento dos lugares. Neste momento nos interessou uma atenção ao que está sendo produzido sem focalizar em um roteiro específico e sim uma descoberta (KASTRUP, 2020).

O significado disso residiu em deixar em segundo plano aquilo que já é conhecido, o que já se sabe, para procurar no invisível da imagem o que não se conhece ao certo, o que não se sabe, embora possa estar ali na imaginação de quem se expressa e recria lugares produzindo com um mapa mental uma imagem.

Na figura 18 vemos a força imagética que o desenho do Clube Macaé tem visualmente. Logo ele se destaca na produção da imagem. Possivelmente a imagem traz e expressa o desejo de quem quer ir ou conhecer esses lugares porque enquanto imagem de clube – pense, por exemplo, como os grandes empreendimentos imobiliários trabalham a ideia de condomínio/clube – ela está em um regime de visualidade que valoriza e destaca quem frequenta esses espaços. Tal regime de visualidade, nesse caso, é formado pelo mercado imobiliário que diz

através dos materiais de propaganda que quem está mais perto desses lugares é uma pessoa de sucesso ou *status*.

Refletindo sobre a questão desses regimes visuais Desiderio (2018, p. 9) argumenta que: “É fundamental dialogar a respeito desse regime imagético na construção de memórias, na imaginação de lugares, e no quanto a prática com as imagens possibilita-nos ver e pensar o mundo de determinados modos”.

A questão não é desconstruir essa imagem composta pelo aluno (a), mas sim pensar em como ela pode se tornar uma posição para produzir diferentes agenciamentos políticos e educacionais. É saber que para ir a uma praia e se divertir não é preciso ir a um clube social, que existem outros espaços não privados de convivência e compartilhamentos. É também nos perguntarmos quais geografias podemos construir a partir dessas imagens.

Nas figuras 19 e 20 talvez o pensamento nos remeta a marcas, registros de quem quer ser criança – trabalho realizado pelos alunos e alunas do 6º ano – em que os lugares que aparecem com destaque são espaços de lazer como uma quadra, um parquinho, uma mesa com lugares para sentar e na figura 20 as próprias crianças estão em uma ação de brincadeira.

Na figura 21 ao termos a junção das três imagens (Figuras 18, 19 e 20) percebemos que elas revelam juntas a força do que havíamos dito anteriormente e é onde queremos chegar: outras formas de experimentar os lugares são possíveis e não há apenas uma forma de ver o mundo.

Figura 21 – Composição em novos olhares



Fonte: Elaborada pelo autor.

Separadas estas imagens podem nos trazer pistas sobre seus registros visuais e sobre a compreensão dos lugares em que foram pensadas. Contudo, nesta montagem elas ganham a força da multiplicidade, o que Oliveira Junior (2020) caracteriza como: “tropas de imagens”, para trazer novas possibilidades que se traduzam em atlas e suas potências para ver na partilha do sensível (OLIVEIRA JUNIOR, 2019, p. 4) outras formas de acesso e uso do lugar. De acordo com o autor:

Em outras palavras, partilhar o sensível seria, a um só tempo, a realização de recortes de partes do real e sua distribuição para somente uma parte de nós, partilhando o comum de maneira diferenciada, fazendo com que o mundo sensível a que temos acesso seja distinto entre as pessoas (OLIVEIRA JUNIOR, 2019, p. 4).

Justamente é partilhar aquilo que sabemos do que é a realidade, do que é o real, mas principalmente acionar aquelas construções subjetivas que na produção do conhecimento se torna devir para coletivamente também serem partilhadas. O mundo sensível distinto entre as pessoas que ganhe amplitude e reverberações.

O atlas a quem nos apropriamos agora compondo conjuntos de imagens para partilhar novos mundos possíveis “[...] desconstrói por sua própria exuberância, os ideais de unicidade, especificidade, pureza, conhecimento integral” (DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 19). É com essa dimensão do diverso que pensamos o atlas enquanto percurso metodológico.

A partir desse ponto são as imagens em conjunto que passaram a ser responsáveis pela potência da pesquisa. Continuando o movimento em busca de novas contribuições e pensando em outros materiais que se tornassem dispositivos para compor uma tessitura mais abrangente dessas cartografias para indicar de que maneira uma imaginação geográfica do mundo está sendo pensada e como pode afetar nossa vida é que transformamos a ideia inicial de mapa mental em atlas.

Neste sentido, propusemos a segunda aula-oficina em novembro de 2022 com o 7º ano (turma F7201) para seguir com nossos encaminhamentos analíticos das questões desenvolvidas. A prática consistiu na elaboração e montagem dos painéis que formaram o atlas.

No que se refere ao termo aula-oficina esclarecemos que as ações práticas ocorreram durante períodos de aulas, dada a condição do pesquisador ser docente regente de classe das turmas pesquisadas. A concepção de oficina adotada foi a de que se coloca como uma maneira de se fazer na educação atividades que se esquivam da lógica educativa tradicional de ensino e das metodologias prontas que se podem repetir (AUGSBURGUER; PREVE; RIBEIRO, 2021).

Nesses termos não é um acontecimento em que se ensina um conjunto acabado de técnicas para se chegar a um objetivo. É um encontro para no transcurso dos acontecimentos favorecerem uma abertura: “No cultivo dessa abertura, ela é, também, um modo pelo qual se pode pensar que a prática de uma ideia (quase sempre precária), enquanto estudo e fazer, pode trazer a tona algo novo em educação” (AUGSBURGUER; PREVE; RIBEIRO, 2021, p. 199-200).

Considerando tais pressupostos foi que pensamos em compor um tipo de atlas que configurassem painéis produzidos pelos alunos e alunas. Foi proposto aos estudantes que elaborassem desenhos na forma de imagens que pudessem apresentar seus saberes e pensamentos que refletisse aquilo que eles considerassem ser o melhor jeito de falar o que significavam os lugares e sua relação com o mundo. Aqui ao invés de usar a fala ou a escrita para explicarem seus pontos de vista era necessário comunicar-se com uma imagem.

Procuramos por aquilo que pudesse mobilizar e ser o disparador das imaginações para acionar a criatividade com base na ideia de dispositivo enquanto ponto de partida. Lembrando que a oficina não deve partir sem um início, um *start*, já que:

[...] não parte do nada, ela começa pelo meio, desdobrando-se de alguma materialidade escolhida pelo oficinairo – livros, filmes, músicas, mapas, fotos, um pedaço de papel – que encarne uma ideia e permita um fazer em torno dela [...] (AUGSBURGUER; PREVE; RIBEIRO, 2021, p. 199).

Nesse caminhar, com essa perspectiva de aula-oficina, recorremos a uma animação (Figura 22) da música Aquarela composta por Toquinho (AQUARELA, 2003) em que várias imagens de objetos, lugares e ações eram exibidas por um projetor na lousa branca da sala de aula que serviu de tela enquanto o áudio era reproduzido ao mesmo tempo (ANEXO A).

Figura 22 – Exibição da animação da música Aquarela em sala de aula



Fonte: Arquivo do autor.

Pesquisando sobre o uso educacional da música e da animação descobrimos que uma das recomendações feitas no *site* Curta na Escola descreve as possibilidades de trabalho a partir de um projeto, em que sugere os usos didáticos na área de Geografia: “Foram trabalhadas as localizações geográficas, das

idades/estados que aparecem na música: Havaí, Pequim e Istambul. Foram feitas também a localização das coordenadas geográficas e estudados os fusos horários” (CRUZ, 2004).

O que ficou visível é que há uma intencionalidade que vem da força da cartografia formal para se replicar enquanto campo de saber preponderante na geografia escolar.

Em nossas proposições, longe disso, nos afastamos desse meio para reforçar que o que vimos enquanto potência na música e na animação, mesmo considerando alguns aspectos representacionais, é a abertura para pensar o devir, o que pode vir a ser, e que está expresso na música ao dizer que no percurso da estrada da vida não sabemos ao certo o que virá.

Diante dessas considerações conversamos então com os alunos sobre quantas coisas haviam sido vistas na animação da música apresentada e que servia como impulso para falarmos sobre vários assuntos, sobretudo a ideia de que no mundo há muitos lugares, nós vivemos nesses lugares e eles são variados nos trazendo imaginações diversas e como eles podem ser.

Terminada essa etapa de exibição e conversa sobre a animação acrescentamos à atividade um texto (A menina que desenhava – Márcia Hazin) para a leitura individual e coletiva em que alguns alunos se candidataram para ler em voz alta e cada qual lia um parágrafo (ANEXO B).

A intenção era a mesma: mobilizar o pensamento para dar passagem às imagens produzidas na imaginação sobre o mundo no encontro com a realização da tarefa em sala de aula. Sobre o texto, o que se destacou na conversa foi a atitude da personagem da história que decidiu que não precisava concordar com tudo que estava acontecendo em sua cidade e que havia algo a ser feito a partir dos seus desenhos.

Após os debates sobre o texto foi então que solicitamos que os alunos fizessem imagens mantendo a proposta de pensar na ideia do que significava o lugar e o mundo para eles, tanto lugares próximos quanto distantes (Figuras 23 e 24). Esperávamos compor em nossa mesa, no sentido em que nos traz Didi-Huberman (2018), imagens que nos trouxessem pistas de como a imaginação geográfica desses estudantes estariam acontecendo.

Figura 23 – Orientações para a confecção do atlas



Fonte: Arquivo do autor.

Figura 24 – Estudantes elaborando as imagens que compuseram o atlas



Fonte: Arquivo do autor.

Posteriormente, com as imagens prontas, lançamos outro desafio que consistiu em realizarmos juntos a colagem delas em um tecido de TNT preto para formar os painéis, tendo como critério, dispor as imagens de modo aleatório sem um ordenamento pré-definido, mas tentando agrupá-las de modo que pudéssemos ver

alguma história que, pela produção coletiva, fosse de todos os envolvidos (Figuras 25 e 26).

Figura 25 – Colagens na montagem do atlas (1)



Fonte: Arquivo do autor.

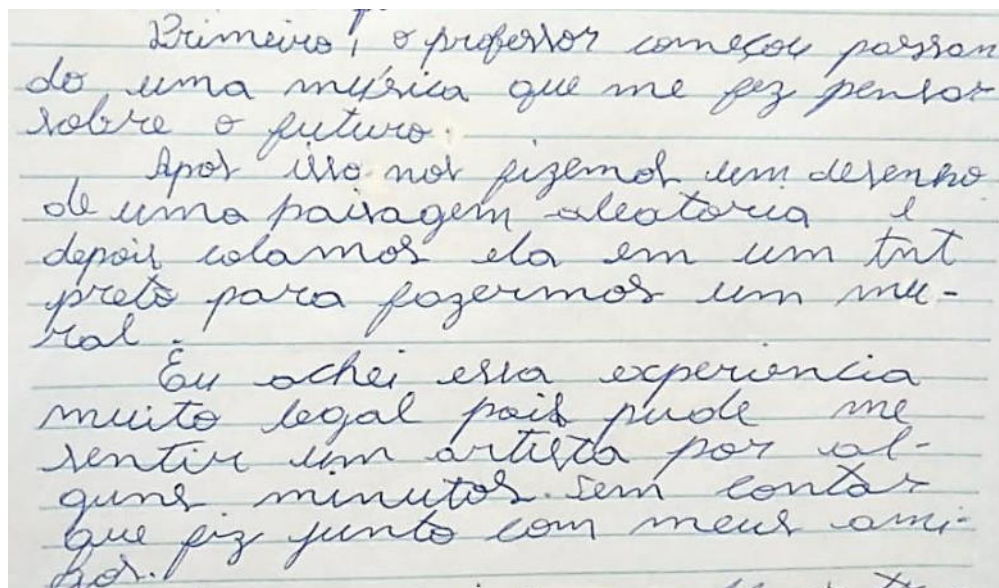
Figura 26 – Colagens na montagem do atlas (2)



Fonte: Arquivo do autor.

Em continuidade a aula-oficina um dos alunos participantes escreveu em sua avaliação sobre o processo de elaboração dos atlas a seguinte análise (Figura 27):

Figura 27 – Escrita de aluno(a) (3)²⁹



Fonte: Arquivo do autor.

Destacamos no texto do(a) aluno(a), contando como foi a atividade, que a criatividade aparece quando diz se sentir um artista por alguns minutos e que a composição foi coletiva. Ele nos sinalizou que entrou em movimento a ideia de que juntos podemos fazer muitas coisas criativas e o que o futuro é esta abertura neste momento mobilizado no processo de criação do atlas. Trabalhar com a técnica de colagem é uma possibilidade criativa de composição que dá lugar a diferentes formas de expressão para novos sentidos.

As criações que utilizam a colagem como processo técnico ganharam notoriedade a partir do século XX. Segundo Vargas e Souza (2011, p. 54) isso se deu através da incorporação de:

[...] diferentes linguagens artísticas [...] com o cubismo, o dadaísmo, o futurismo, o surrealismo e outros movimentos artísticos que viram no

²⁹ Transcrição:

“Primeiro, o professor começou passando uma música que me fez pensar sobre o futuro.

Apos [sic] isso nos [sic] fizemos um desenho de uma paisagem aleatoria [sic] e depois colamos ela em um tnt [sic] preto para fazermos um mural.

Eu achei essa experiencia [sic] muito legal pois pude me sentir um artista por alguns minutos. Sem contar que fiz junto com meus amigos”.

recurso uma possibilidade de experimentação e confrontação com a arte tradicional (VARGAS; SOUZA, 2011, p.54).

As contribuições destes movimentos artísticos às outras áreas de conhecimento nos permitem buscar em seus princípios elementos que colaboram para a vivência de estranhamentos, experiências, provocações e compreensões que se afastam de paradigmas pré-existentes.

Dal Pont (2018a) destaca a importância da Pop Art que, na década de 1960, ampliou o uso de colagem nas artes visuais, tornando extensivas as críticas à sociedade de consumo e, por conseguinte, introduzindo reflexões sobre os ícones produzidos pelo marketing e outros em determinado contexto cultural.

Ao problematizar a potencialidade do uso da colagem com a educação geográfica, Dal Pont (2018a) utiliza a exemplificação da imagem da obra de Andy Warhol³⁰ intitulada *Campbell's Soup*³¹ de 1962. A autora apresenta alguns conteúdos de geografia que podem ser trabalhados a partir da leitura da imagem em conjunto com a análise da obra e a sua contextualização. Sendo assim, afirma que: “[...] a colagem atua como linguagem estética e componente pedagógico junto aos processos de leitura e compreensão dos fenômenos geográficos” (DAL PONT, 2018a, p. 134).

Ao mesmo tempo em que se pode realizar este trabalho com as imagens da arte nas aulas de Geografia, Dal Pont (2018a, p. 134) ressalta que: “[...] ainda não é suficiente para demarcar a potência da colagem na educação geográfica”. Esta análise parte da ideia de que não há uma relação harmoniosa no processo de ensino e aprendizagem dada as disputas presentes no processo formativo que fragmentam o acesso ao conhecimento, tornando-o mecânico. O trabalho pedagógico com as imagens, neste sentido, por vezes fica sem a profundidade necessária que se deseja, pautando-se em leituras rápidas, de curta duração e de forma resumida.

Cabe destacar que durante o percurso formativo pautado numa relação dialógica, a posição ocupada pelo professor e o estudante permite estarem juntos no caminhar, na elaboração de novas aprendizagens. Isto rompe com a prevalência da prática tradicional em que o professor é o detentor de conhecimento.

³⁰ Artista norte americano que foi um dos expoentes da Pop Art.

³¹ Disponível em: <https://www.guyhepner.com/product/campbells-soup-complete-portfolio-i-by-andy-warhol/>. Acesso em: 26 ago. 2022.

Numa prática em que se faz uso de imagens, em suas diversas formas, são necessárias ações que promovam/provoquem a interação entre o autor e a obra, transpondo a compreensão aparente que ela possa remeter a um só pensamento. Consoante Dal Pont (2018a, p. 136):

Exercitar o pensamento através da potência da colagem na educação geográfica talvez esteja na experimentação decorrente de um processo formativo dado pelo emaranhado entre arte e educação geográfica. Algo ainda indefinido, provisório, não localizável nos manuais de metodologias de ensino (DAL PONT, 2018a, p. 136).

Em nossa aula-oficina o que pretendíamos com as colagens era compor imagens em conjunto, ou nas palavras de Oliveira Junior (2020) tropas de imagens que configurem um atlas, não no sentido tradicional escolar, mas similar ao proposto por Warburg no início do século XX e citado por Didi-Huberman (2018) na obra “Atlas, ou, O gaio saber inquieto”. O que desejávamos foi visualizar que histórias seriam contadas ali, que potências elas proporiem naquilo que estava entre elas.

Na proposta de criação do atlas inspirado na concepção warbuguiana, pensamos que ele pode se constituir em atlas dispositivo e não como um atlas produto (TREVISAN, 2019) para, dessa maneira, ler nas imagens produzidas aquilo que não nos é apresentado pela cartografia formal, mas constitui aberturas para pensar o mundo de modo múltiplo e não apenas de uma única forma que, por experiência na práxis educativa tem se conformado.

Ao questionar o atlas como um material exploratório limitado, constituído por dados selecionados a priori por seus elaboradores, o novo atlas apresenta-se como um instrumento de análise, percepção, troca e formulação epistemológica. Trata-se de um atlas em que distintos arranjos – ou “nebulosas” – façam-se capturados, decifrados, associados e registrados. Neste sentido, pensar e fazer por atlas, mais que uma relação unidirecional, estabelece uma interação pela qual seu leitor assume o papel de criador, de protagonista na geração de novos olhares, novas narrativas sobre determinado objeto (TREVISAN, 2019, p. 1).

Nesta trajetória, o pensamento é convidado a desviar-se das regras estabelecidas enquanto convenções para dar passagem à reflexão criativa, inventiva e imaginativa de novos olhares sobre os lugares. Assim, temos a possibilidade da mediação do conhecimento renovado a um campo problemático pelo qual outros modos de compreensão, visões e saberes sobre determinado tema poderão ser elaborados de maneira coletiva e colaborativa, bem como seu acesso.

Posteriormente, em outro momento, com os painéis expostos, propusemos aos estudantes que avaliassem e contassem sobre o processo de envolvimento e participação na produção de um trabalho que seria de, com e para todos. Como desdobramento dessa conversa, foram elaborados textos escritos para que eles expusessem seus pontos de vista sobre o que realizaram. No próximo capítulo falaremos sobre este aspecto.

5 DISCUSSÕES E RESULTADOS

A formação de processos de subjetividades ligados aos reconhecimentos dos lugares enquanto espaços de diálogos com a diferença é condição fundamental para recusarmos a reivindicação de certos grupos a um pertencimento de cunho fechado, que podem apresentar determinados fundamentalismos no Brasil em alguns casos, como vimos em nosso objeto de estudo. Inquietou-nos o estudo desses processos e o que se apresenta para corroborar no entendimento desses espaços e qual a contribuição teórica, para partindo da educação geográfica, procurarmos caminhos que colaborem para promover o debate sobre a urgência de nosso tempo em reafirmarmos como imprescindíveis os direitos humanos.

Neste desafio a educação geográfica pode contribuir para que os estudantes interpretem, ao seu tempo, essas contradições discutidas, recriando saberes próprios que apontem para uma leitura de mundo a partir da composição com as suas próprias imagens e com imagens outras, uma autonomia cada vez mais ampla para imaginar os lugares.

Seguindo nesta direção discutida, reverbera o que Cazetta (2012, p. 294) acrescenta colocando que a ideia é: “movimentar o pensamento”, para trazer questionamentos ao que parece natural e homogêneo e promover rasuras naquilo que está conformado enquanto imagem descritiva do mundo estável, de discurso do único e com pertencimento de modo fechado.

Desiderio (2018, p. 9) neste sentido afirma que: “As imagens ocupam um lugar na produção da realidade e participam de nossa imaginação sobre as grafias do espaço, por isso nos educam”. Como efeito, o desdobramento dessa prática é uma ação, um determinado modo de agir que pode escapar ao usual e ao que já está arraigado para produzir novos olhares.

Um ponto que se destaca neste momento consoante a reflexão acerca da potência que as outras cartografias podem revelar enquanto abordagem teórica de análise para a educação escolar é que elas não fecham o entendimento e tampouco as práticas nos lugares. Entendida como possibilidade processual para a imaginação sobre o mundo, esta cartografia afetiva nos faz pensar na multiplicidade dos diversos lugares, pessoas e objetos que se encontram para questionar padrões já constituídos e consagrados na sociedade os quais nos acostumamos e que ainda se fazem presentes na escola.

Neste contexto podemos tomar como análise, conforme discorreremos nesta pesquisa, alguns clichês que aparecem em livros didáticos de geografia que mostram imagens estereotipadas na forma de fotografias que procuram retratar a realidade de vários lugares. Obras com fins educacionais que estão longe de problematizar essas imagens em seus contextos e colocá-las enquanto relatividade em seus recortes. São imagens enquadradas por um determinado ângulo, que retratam parte de uma porção apenas de um lugar e ainda carregada da intencionalidade e objetividade de quem fotografou. Constituídas dessa maneira essas obras se situam no campo da reprodução de um viés que procura ressaltar apenas uma visão de mundo bem como sua forma de ensiná-la.

Um desses clichês, por exemplo, está no conhecimento que circula sobre a África. Apesar deste continente ser rico em seus recursos, cultura e que tem um legado de povos que deram origem a boa parte do conhecimento da humanidade essa ideia não encontra amplitude nos materiais didáticos, mesmo que em alguns trabalhos acadêmicos sua importância seja evidente: “A África jamais foi marginal, no passado nem no presente. O conceito da marginalidade africana é insustentável, teórica e empiricamente” (SARAIVA, 2015, p. 40).

Ainda vemos em muitos materiais didáticos a imagem do continente retratado apenas como pobreza e não enquanto possibilidade na mesma medida da sua riqueza. Adas e Adas (2015, p. 240) reforça essa situação: “A África é o continente com maior ocorrência de desnutrição. Tanto a fome crônica [...], como a fome aguda, caracterizada pela falta quase absoluta de alimentos [...]”.

Pensando sobre esses aspectos, Desiderio (2018) em sua obra “Composição de Fotoáfricas” procura explicitar o papel que tem sido dado ao continente africano: “Na geografia escolar, aos africanos, cabe uma localização geográfica e uma cor de pele, são pretos e pobres e habitam o território africano” (DESIDERIO, 2018, p. 8).

Reproduzidas em muitos lugares do mundo essas imagens têm a força de nos fazer crer que a África é homogeneidade, uma superfície encerrada em apenas um destino que desconsidera os encontros e conexões de uma multiplicidade não contada pela história oficial. Força que emerge de um regime visual, segundo a autora, do nosso tempo (DESIDERIO, 2018), que está a serviço de ficcionar e forjar o espaço a fim de torná-lo somente superfície para afirmar os privilégios dos vencedores sobre os vencidos.

Entendido somente como superfície desconsidera-se todos os modos e maneiras de ser e viver em um lugar, assim como toda a diversidade do ser humano nos lugares e em sua cultura. É fundamental compreendermos o lugar enquanto relacional, derivado dos muitos encontros que se cruzam quando estamos com alguém ou quando vemos a circulação em linhas de deslocamento que formam os diversos fluxos que movimentam o mundo.

Outra trampa geográfica, se assim podemos dizer, é que da mesma forma, ocorre que no Brasil muitos livros didáticos apresentam a Região Nordeste com uma ilustração da situação de pobreza e da seca no sertão para explicar a situação socioeconômica da região no Brasil. Longe disso, a Região Nordeste certamente tem problemas como as demais em nosso país, contudo tem uma riqueza muito diversa também.

Por sua vez nesses materiais quando se fala em riquezas, trabalho e produção o que sempre aparece é o Sudeste do Brasil, talvez por conta da força do estado de São Paulo e sua caracterização como centro econômico do país. Também aparece a ideia de que a Região Sul do país é mais avançada devido à associação que se faz aos imigrantes europeus e sua cultura atrelada a um suposto ideal de felicidade e prosperidade.

De maneira semelhante Desiderio (2022) aponta em um estudo que a Amazônia é pensada apenas no ideário de aspectos naturais representativos de conceituações que a colocam um tanto quanto que intocável por conter variadas espécies da fauna e flora e grande quantidade de rios:

Em um mundo da representação marcado pelo desejo da unidade e não da multiplicidade, a Amazônia é o lugar da floresta, dos rios e dos animais, da biodiversidade. Mas uma “biodiversidade” apenas vegetal e “animal” – excluindo-se, claro, a espécie humana (DESIDERIO, 2022, p. 182).

Vemos então neste modo de ver as coisas que na Amazônia não tem cidades, não tem gente, uma visão de mundo tributária às dicotomias que separam sociedade e natureza.

Vejamos na figura 29 o que apareceu sobre isto na escrita de um dos alunos da pesquisa:

Figura 29 – Escrita de aluno(a) (4)³²

Fonte: Arquivo do autor.

Quando o(a) aluno(a) escreve sobre a importância em dar valor a natureza e preservá-la, é uma imaginação que aparece enquanto motriz de um pensamento que a coloca como intocada fazendo parecer circular essa mesma ideia que discute Desiderio (2022) em que a natureza está de um lado e nós, a sociedade, de outro. Se voltarmos à figura 14, teremos essa ideia corroborada em que os povos não aparecem e raramente são pensados como habitantes e parte da natureza.

Essa imaginação segue em funcionamento, forjado pelos estereótipos que se espalham, assim como nos casos da África e do Nordeste brasileiro, e que operam, segundo a autora, pela repetição das ilustrações criadas pela política da geografia escolar.

A cartografia afetiva, por outro lado, pode relativizar estas imagens sem necessariamente levar em conta apenas sua forma gráfica, discutindo, por exemplo, outras práticas que sejam mais questionadoras daquilo que já está dado e nos aproximar da imaginação sobre o que não se conhece que, inerentemente, pode nos levar a programas de ação abrangentes que privilegiem formas participativas de trabalhar e cooperar nos processos educativos com todos os envolvidos.

Partindo desta ideia, situamos nosso trabalho para compor aquilo que consideramos possibilidades e implicações para, voltando a Massey (2017), discutir a importância da prática docente no campo da geografia escolar. A autora apresenta três pontos que julgamos apropriados nesse momento no que concerne ao trabalho com a educação geográfica e sua contribuição na escola:

a) Podemos ajudar os jovens estudantes a imaginar a natureza controversa do mundo. Para tanto, direcionamos nossa atenção para questionar as formas como uma ideia de mundo é construída e suas geometrias de poder;

³² Transcrição:

“Temos que dar valor a [sic] natureza e preservar ela pois é bonita demais para ser destruída [sic] por dinheiro e riquezas [...]”.

b) Questionar estereótipos relacionados às imagens que se formam em veículos de comunicação diversos que podem limitar nossa compreensão e imaginação múltipla do mundo;

c) Levar os alunos a explorarem como os lugares são complexos e variados, formados dos encontros com a diferença, entendendo que negar a diferença fecha as possibilidades para um pensamento mais aprofundado.

Daí decorre que, no campo problemático que constitui o uso das imagens na escola e a educação geográfica nossa reflexão reconhece que somos seres inacabados (FREIRE, 2011) em uma realidade histórica igualmente inacabada em que acontece um fazer constante que está sempre em transformação. Não estamos prontos ao ponto de não ser possível nenhuma outra história, ao contrário, temos muito a fazer. Esperamos estar contribuindo para realizar um devir constituído de sonhos. Mas não um sonho qualquer que se perde no anoitecer e amanhecer diários e que muitas vezes nem lembramos.

Os sonhos podem nos servir de guia a fim de orientar para as possibilidades apresentadas por Krenak (2019) ao se referir aos mesmos como uma busca diária a partir das nossas escolhas. Escolhas estas que constituíram nossa proposta de uso do atlas/montagem.

Tal pensamento deveu-se ao fato de que diversos fazeres e práticas presentes na escola pública estão atravessados por ações pedagógicas pautadas majoritariamente em modelos tradicionais que comumente engessam o trabalho docente. Em contrapartida, apontamos para outras relações entre escola, comunidade e as redes de multiplicidades que estão presentes nos lugares, com vistas a possibilitar relações novas para um futuro aberto.

Em consonância a esta ideia, Didi-Huberman (2018) discute sobre as aberturas que o atlas e sua composição podem realizar ao tornar possível a introdução de ideias que pouco a pouco trazem à reflexão aquilo que as imagens não apresentam de pronto, isto é, o diverso, o múltiplo, as formações resultantes de combinações, entre outros elementos. Sob este aspecto o atlas vai se afastando dos modelos tradicionais assentados em uma estética e epistêmica moderna nos modos de ver e de entender o mundo.

Frente à imobilidade que certo essencialismo fundamentalista coloca, pensamos que o ambiente de aprendizagem escolar necessita de um espaço

constante de interação, encontro e ação reflexiva, visto que este permite o surgimento da dúvida, a evidência da curiosidade e as relações entre as experiências de vida, questionamentos e respostas, configurando um espaço solidário de dialogicidade que permitam nos sonhos refletidos das imagens, como em Krenak (2019) e Didi-Huberman (2018), outras cosmovisões.

Quanto mais diálogo, quanto mais encontros existam na escola, mais possibilidades de aprendizagens se abrem na construção crítica de novos saberes diante da situação de nosso inacabamento. Essa é a realidade que demonstra uma prática de pesquisa, na condição de docente, que se pretende democrática, com respeito à construção da autonomia dos estudantes, cidadãos em busca de um processo de imaginação libertadora das amarras dos clichês. Isto significa sair daquilo que são estereótipos, que criam modelos ou imagens dos contextos para impregnar de modo fechado e fixo uma visão de mundo apenas.

Nos encontros, quanto mais aconteçam, vamos construindo conscientes ou não aqueles dispositivos que acionam nossa imaginação sobre o mundo nos seus mais distintos lugares e nos permitem lograr sair daquelas limitações. São eventualidades que permanecem com a gente e pode vir a tornar-se conhecimento, em criação de novos mundos, tal como intercessores na elaboração do nosso pensamento, do nosso discurso e da nossa criação.

As imagens e os olhares produzem afetos que se abrem para entrar na nossa imaginação conduzindo-nos para outras margens, para outra forma de entendimento das coisas reais ou virtuais que vão formular ideias às nossas impressões.

Entendimento que vai acontecendo na força dos encontros. Então, é no nosso encontro criativo com esse texto neste processo de pesquisa que também queremos intervir, entendimento que se mistura com seu objeto e foge da distância formal típica do racionalismo.

O que propusemos é o que Krenak (2019, p. 25) chama de “compromisso com a vida” já que buscamos uma ampliação da visão dos lugares para além daquela que estamos acostumados a partir da aproximação, das ligações e das redes que nos formam para potencializar e estabelecermos nosso diálogo com o mundo, suas imagens e sua leitura reafirmando o direito dos povos.

Nossa trajetória afastou-se do lugar comum que coloca a produção das imagens enquanto representações de uma ideia de mundo que limita as possibilidades de diálogo sobre o curso dos acontecimentos atuais e seus

desdobramentos. Reafirmando este pressuposto pensamos em constituir alternativas que, segundo Dal Pont (2018a), sejam capazes de dar conta de criar narrativas que fujam da ilustração. Escapar meramente da ilustração, por si só, de fenômenos e da rigidez de sua fixação é uma tarefa ao qual acreditamos ser importante para lidarmos com os percursos formativos dos estudantes.

Dessa forma, as atividades na condição de encaminhamento prático na pesquisa buscaram estimular os estudantes com a educação geográfica, dando passagem às cartografias feitas por eles de modo a permitir o movimento da invenção em imagens de um devir criativo (PEREIRA, 2016).

Nos intrigou imaginar de que maneira os estudantes pensavam e estabeleciam suas relações cotidianas nos lugares onde vivem, passam, frequentam e habitam de acordo com aquilo que os afeta, que os atravessa, mas que não é mensurável e expresso em um mapa tradicional.

Tampouco nos parece que a cartografia tradicional, base dos ensinamentos cartográficos escolares está preocupada com essa abertura para admitir outras formas de cartografia: “Ou seja, as relações que os sujeitos criam através das experiências cotidianas com as ruas, os monumentos, as praças, as esquinas, os relevos, na sua maioria são negligenciadas num mapa oficial” (DAL PONT, 2013, p. 20). Os caminhos e lugares onde os alunos estão ou conhecem de alguma forma, além de como esses lugares estão ligados na imaginação a muitos outros formando o mundo não aparecerá se a abertura para isso não estiver presente.

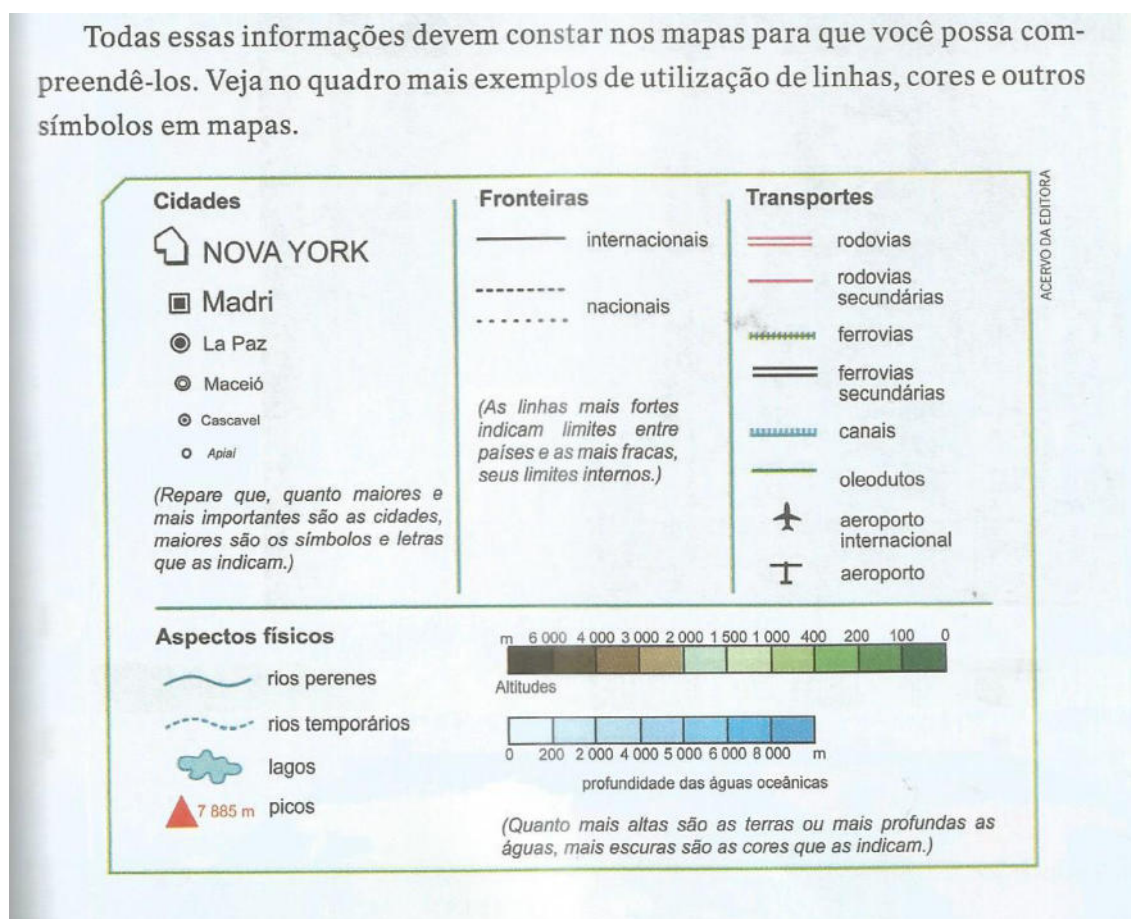
Sabemos que o uso de mapas tradicionalmente esteve associado à geografia escolar enquanto ferramenta técnica, contudo não se pode aceitá-los apenas como meras ilustrações sem que eles gerem novas expectativas de coisas diferentes acerca dos acontecimentos diários.

Durante a pesquisa o trabalho com a cartografia escolar nos encontros em sala de aula nos permitiu observar diversas realidades e experiências com as quais nos deparamos. Um exemplo disso é a situação questionadora com a qual lidamos e é muito comum entre os alunos: O que é realmente um mapa? O que ele tem que apresentar para ser mapa? O que não seria mapa de jeito nenhum? Discutir tais situações pôde nos colocar em uma posição, a partir da cartografia afetiva, que mostrou a abertura para falar da produção das imagens, suas composições e o diálogo com o que circula no lugar.

Pensar desta forma, como nos colocamos, nos remeteu para a ideia de uma cartografia processual que afirma que um mapa e um atlas (conjunto de mapas) escapam da definição clássica assentada na cartografia formal que procura estabelecer o que eles devem conter para serem assim considerados.

Decorre que nos escritos cartográficos escolares contidos na maioria dos livros didáticos de Geografia encontramos que um mapa necessita ter diversos aspectos tais como: linhas, formas geométricas, escala, título, legenda, rosa dos ventos e outros (Figura 30). O atlas, nesta perspectiva, seria o conjunto dos diversos mapas mostrando estados, regiões, países, etc.

Figura 30 – Convenções cartográficas apresentadas em livros didáticos



Fonte: GARCIA; MORAES, 2015, p. 89.

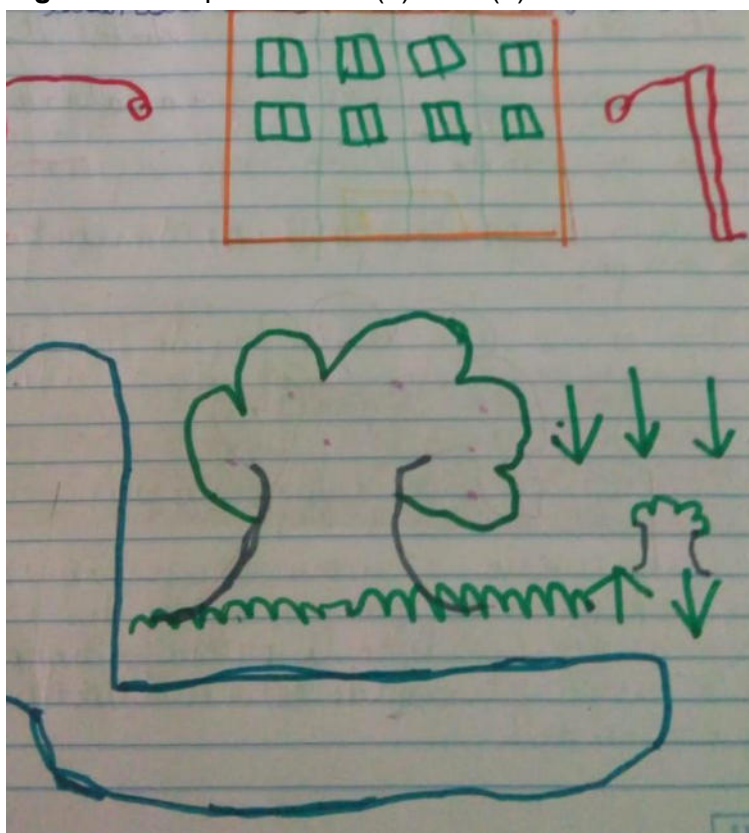
Em nossa experiência com a prática docente e com as leituras realizadas percebemos que, em muitos casos, os professores no ensino fundamental utilizam os mapas enquanto recurso didático para ilustrar aulas expositivas e, especialmente, localizar lugares sem trazer a tona uma problematização que estabeleça as pontes

que façam ligações entre conhecimento, realidades, lugares e possibilidades para compor com os encontros a multiplicidade de ideias.

Trata-se de construir, a partir da reflexão e discussão no campo problemático das imagens, os espaços, as redes, o lugar, o território existencial em que se trocam saberes, solidariedades e, assim, anunciá-los a partir de suas contribuições para a ação. Significa reconhecer que nos mapas, na sua variedade, não encontramos apenas fronteiras, símbolos, cores, linhas, realidades desconexas, mas caminhos, movimentos, trocas e processos complexos e criatividade que podem tornar visível uma vida melhor.

Voltemos a um dos mapas mentais já produzidos em nossa primeira aula-oficina já citada neste texto³³. De acordo com o que foi solicitado aos estudantes, pensando enquanto dispositivo mobilizador das ideias no intuito de conversar sobre suas impressões a respeito da construção de como se realizam os lugares em que cada um habita, é que foi produzida essa imagem (Figura 31).

Figura 31 - Mapa mental do(a) aluno(a) 5



Fonte: Arquivo do autor.

³³ Imagem resultante da atividade desenvolvida pelo autor e descrita na página 84 deste trabalho.

Difícilmente, pelos rumos tomados pela geografia escolar essa produção seria considerada um mapa ou algo que pudesse trazer discussões significativas. Há nessa imagem o que nos remete a ideia de movimento que são as setas, talvez indicando um caminho, uma passagem ou algo entre um meio construído e um meio relacionado à natureza. Nesse “entre” os dois meios, o caminho pode ser o da descoberta, quem sabe, de outro “meio” que afirme haver outros, e outros, e outros.

Normalmente essa produção seria tida apenas como um desenho de criança ainda não alfabetizada cartograficamente e que se não o fosse rapidamente, estaria fadada a reprovação e a consequente retenção no mesmo ano de escolaridade³⁴.

Diferentemente desta ideia pensamos ser possível dar visibilidade a essas produções assentadas na vida prática na escola reconhecendo-as como cartografias possíveis e, da mesma forma, importantes para pensar a realidade.

Neste sentido é que buscamos outros meios para pensarmos em outras possibilidades no uso das imagens recorrendo ao atlas, não no seu sentido usual tradicional, mas o atlas como força da expressão de um discurso visual e imaginativo sobre o mundo que revele sua diversidade e a multiplicidade nos lugares que, inevitavelmente, se relacionam entre si.

Por sua vez, o mapeamento que o atlas promove constitui-se em seus próprios dispositivos, produzindo novos movimentos de explicitação, que geram novos efeitos de produção-transformação (KASTRUP, 2020). Movimento que está entre um fazer e outro nas criações que realizamos no acompanhar das nossas relações, como diria Didi-Hubermam (2018), íntimas e secretas das coisas. Esse é o movimento de cartografar ou método da cartografia o qual utilizamos.

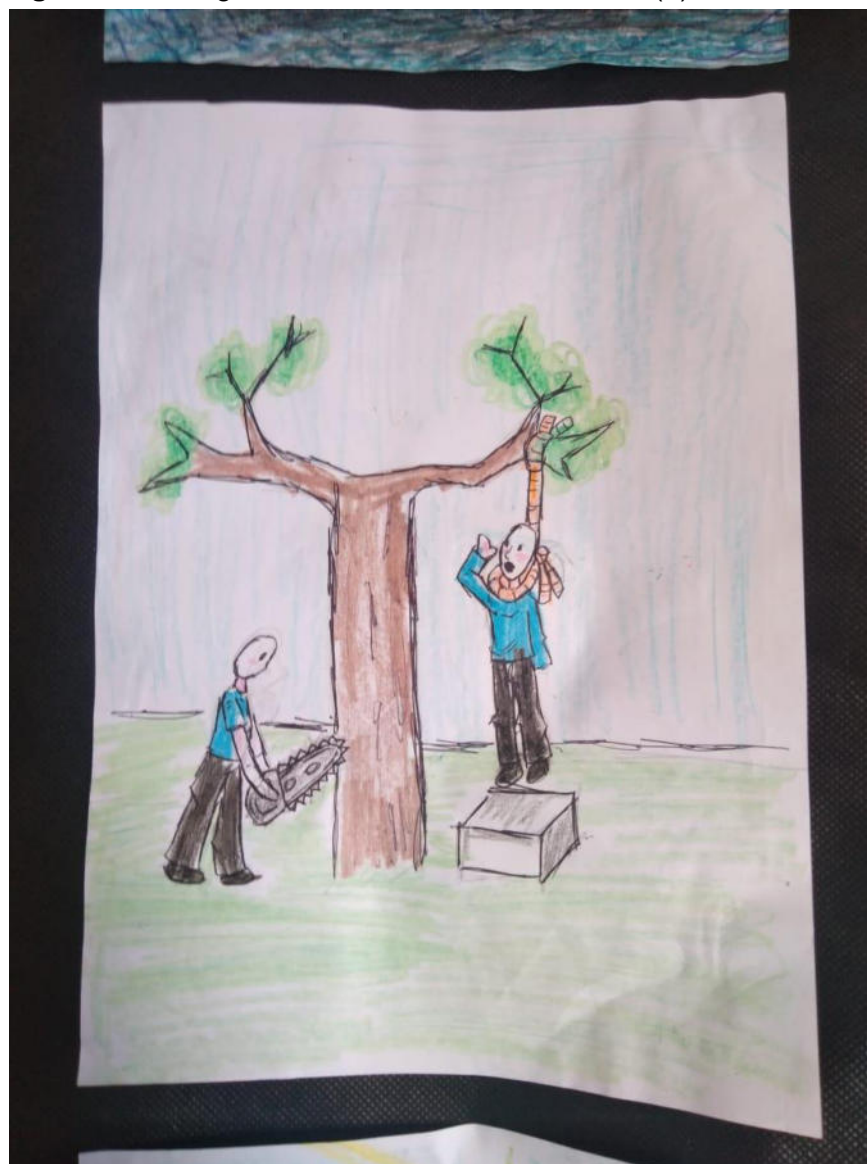
Nesse caminho o que tentamos foi, através da proposta do atlas, trazer à discussão uma alternativa que pusessem em evidência outra expressão cartográfica que viabilizasse ou mobilizar-se o pensamento para falar sobre as coisas do mundo, as que estão implícitas, e em muitos casos, as que não estão explícitas.

Em uma das imagens produzidas na segunda aula-oficina com os alunos e alunas para a confecção do atlas, apareceu na produção, por exemplo, algo semelhante a um enforcamento (Figura 32), porém podemos considerar que ao

³⁴ Falo aqui enquanto professor da educação básica atuando no ensino fundamental há vinte anos e que, recentemente, por força e implicação desta pesquisa pôde enxergar outros caminhos.

mesmo tempo alguém teve a atitude de cortar a árvore a fim de impedir que a corda esticasse e o ato se consumasse.

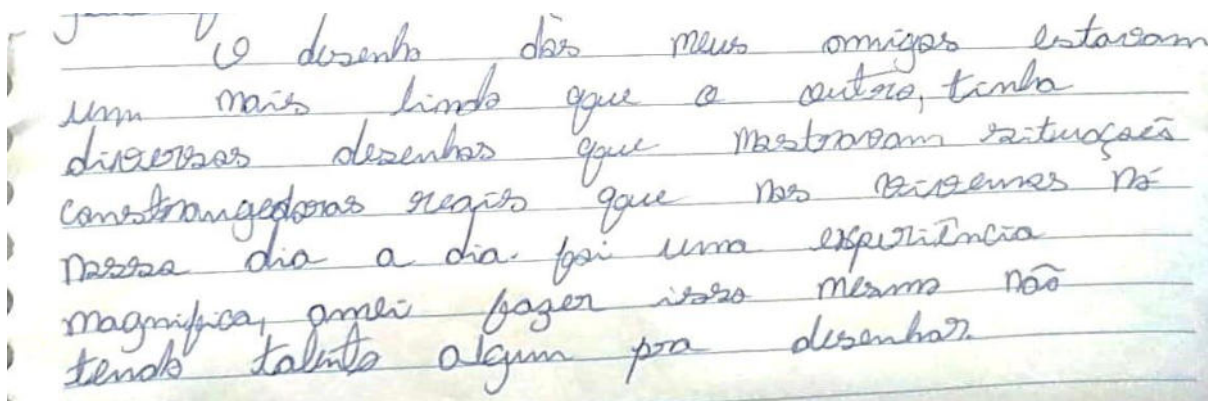
Figura 32 – Imagem da aula-oficina com os atlas (2)



Fonte: Arquivo do autor.

No diálogo estabelecido após análise dos painéis dos atlas expostos, um(a) aluno(a) em sua escrita referiu-se a essa imagem, entre outras, como situações constrangedoras (Figura 33). Tais situações suscitam discussões a respeito de quais pressupostos alicerçam nosso modo de vida.

Figura 33 – Escrita de aluno(a) (5)³⁵



Fonte: Arquivo do autor.

Se pensarmos que imagens como essa de enforcamento não são raras (figura 32), sobretudo a partir do Brasil Colonial em que muitos atos como este eram cometidos como punição, então a repetição delas parece rememorar um discurso implícito de afirmação da lógica da violência enquanto legítima, mas que também gera constrangimentos.

Didi-Huberman (2018) refletindo sobre o trabalho com os atlas de Walburg diz que certas imagens viajam e atravessam a barreira do tempo, isto é, elas migram, são moventes, mesmo pertencentes a outras épocas continuam presentes nos atravessando. Entretanto, podem aparecer nas remontagens atuais ressignificações, uma variação que neste caso foi a ação de cortar a árvore na imagem nos remetendo a abertura necessária para negar o discurso da legitimação da violência. “A possibilidade – ou melhor, o *recurso* inesgotável – de uma releitura do mundo.” (DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 27, grifo do autor).

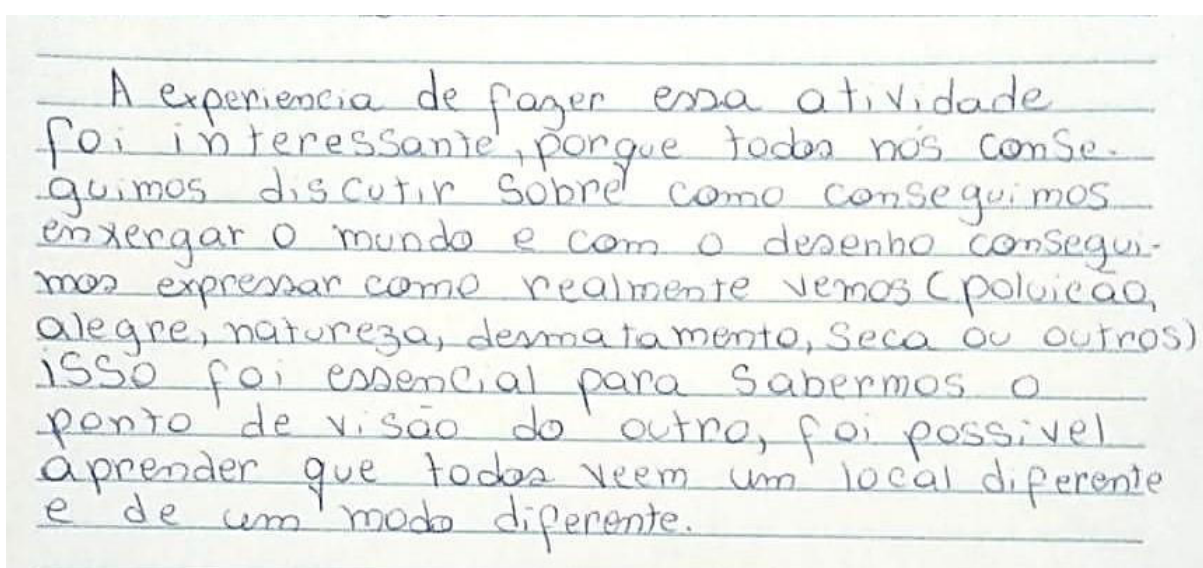
A violência presente e implícita na produção referente ao ato do enforcamento expresso na imagem migrante, inclusive usada no imaginário como possibilidade na prática da tentativa do ato de suicídio, é deslocada no movimento da ação e não mais se revela naquilo em que não está explícito que é a sua negação e o caráter humano que temos. Ao trazermos essa constatação afirmamos também que temos opção, a violência enquanto discurso, por exemplo, “do bandido bom é bandido morto” não pode ser um caminho aceitável.

³⁵ Transcrição:

“O desenho [sic] dos meus amigos estavam um mais lindo que o outro [sic], tinha [sic] diversos desenhos que mostravam situações constrangedoras reais que nos [sic] vivemos no nosso dia a dia foi uma experiência magnífica [sic], amei fazer isso mesmo não tendo talento algum pra desenhar”.

Reforçando o diálogo sobre o que fizemos nas aulas-oficinas em uma conversa em momento posterior de avaliação do trabalho realizado, recebemos o seguinte *feedback* de um estudante da turma (figura 34) ao escrever que: “[...] isso foi essencial para sabermos o ponto de visão do outro, foi possível aprender que todos veem um local diferente e de um modo diferente”. Para a produção desses textos foi solicitado aos alunos que escrevessem sobre o processo de confecção das imagens e visualizassem todos os trabalhos nos painéis que formaram o atlas.

Figura 34 – Escrita de aluno(a) (6)³⁶



Fonte: Arquivo do autor.

Para a nossa reflexão é importante destacar que há uma referência clara à diferença quando diz que “todos veem um local diferente e de um modo diferente”. Aí encontramos a abertura que discutimos para reafirmar a ideia do mundo como múltiplo que permite a coexistência de diferentes modos de vida.

Em outro texto produzido (Figura 35) em continuidade da conversa anterior sobre o processo que permeou a confecção dos painéis, um dos estudantes escreveu que: “Nossas ações mudam nosso mundo sejam elas boas ou ruins”. De acordo com essa afirmação pensamos que levando em conta o que apresenta a

³⁶ Transcrição:

“A experiência [sic] de fazer esta atividade foi interessante, porque todos nós conseguimos discutir sobre como conseguimos enxergar o mundo e com o desenho conseguimos expressar como realmente vemos (poluição, alegre [sic], natureza, desmatamento, seca ou outros) isso foi essencial para sabermos o ponto de visão do outro, foi possível [sic] aprender que todos veem um local diferente e de um modo diferente”.

imagem da figura 32 é de se supor que ela produza uma imaginação que se multiplica, negando a violência ou exacerbando-a.

Outro ponto importante que se destaca no texto do estudante (figura 35) é a escrita ressaltando que aprendemos a trabalhar em grupo, uns com os outros, trazendo para o debate o pensamento acerca daquilo que foi feito e o que pode ainda ser feito também, porque no processo não tem que haver uma terminalidade ou um fim obrigatório, o que por si só já coloca em movimento a ideia de coletivo e vai rasurando a lógica da violência inerente.

Figura 35 – Escrita de aluno(a) (7)³⁷

Confecção dos painéis

Hoje foi uma aula bem diferente, foi bastante legal e interessante, aprendemos a trabalhar em grupo, uns com os outros. De todos os Bimestres hoje foi o melhor de todas as aulas. Escutamos uma belíssima música "Aquarela", essa música fala sobre esperança em dias melhores, às vezes deixamos de fazer a coisa certa para fazermos a errada, mais nós aprendemos com os nossos erros. Depois de ouvirmos a música, fizemos um desenho para demonstrarmos como que nós seres humanos vemos o lugar, a cidade e o mundo, em que vivemos. Nós devemos conscientizar as pessoas para um mundo melhor, temos que cuidar do nosso planeta, nossa morada. Significou para mim diversas coisas, como falei acima. Queria que tivéssemos mais vezes algumas aulas desse tipo, assim poderemos ajudar e conscientizar as pessoas mais vezes. E aprendemos que nossas ações mudam nosso mundo que vivemos, sendo elas boas ou ruins. Para finalizar, eu admiro muito a matéria de geografia, pois podemos conhecer o mundo melhor em que vivemos, assim podemos viajar na nossa imaginação entre os países, estados, nações, continentes, e diversos outros. Desejo que nosso trabalho ajude as pessoas no dia-a-dia de cada um.

Fonte: Arquivo do autor.

³⁷ Transcrição:

"Confecção dos painéis

Hoje foi uma aula bem diferente, foi bastante legal e interessante, aprendemos a trabalhar em grupo, uns com os outros. De todos os Bimestres [sic] hoje foi o melhor de todas as aulas. Escutamos uma belíssima música 'Aquarela', essa música fala sobre esperança em dias melhores, às vezes [sic] deixamos de fazer a coisa certa para fazermos a errada, mais [sic] nós aprendemos com os nossos erros. Depois de ouvirmos a música, fizemos um desenho para demonstrarmos como que nós seres humanos vemos [sic]: o lugar, a cidade, e o mundo, em que vivemos. Nós devemos conscientizar [sic] as pessoas para um mundo melhor, temos que cuidar do nosso planeta, nossa morada. Significou para mim diversas coisas, como falei acima. Queria que tivéssemos [sic] mais vezes algumas aulas desse tipo, assim poderemos ajudar e conscientizar as pessoas mais vezes. E aprendemos que nossas ações mudam nosso mundo que vivemos, sendo elas boas ou ruins. Para finalizar, eu admiro muito a matéria de geografia, pois podemos conhecer o mundo melhor em que vivemos, assim podemos viajar na nossa imaginação entre os países, estados, nações, continentes, e diversos outros. Desejo que nosso trabalho ajude as pessoas no dia-a-dia de cada um [sic]".

A produção dos atlas e a mobilização daquilo que ele afeta, tal como mencionado no texto da figura 35, põem em movimento esse coletivo materializado nos painéis, mobilizando na educação geográfica o trabalho, não para criar a dicotomia entre vencedores e vencidos, mas para um saber e um modo de vida em que todos são relevantes.

Por outro lado, nos preocupou o fato de termos encontrado outro texto produzido pelos alunos em que aparece um vestígio da noção de fechamento do lugar apontando para certo fundamentalismo (Figura 36).

Figura 36 – Escrita de aluno(a) (8)³⁸

A menina que sonhava numa cidade melhor.

Num certo tempo, vivia uma garota chamada Thaís, ela adorava sua cidadezinha chamada Macaé, sua cidade era tão linda, que ela deu até um nome da cidade da perfeição, o centro da cidadezinha tinha ar tão puro quanto as nuvens do céu, as borboletas eram de diversos tamanhos, e muito mais. De repente foi chegando alguns emigrantes, que eram mandados pelo chefe do cruzeiro para destruir a cidade, que nos séculos passados elas tinham guerreado e a cidade de Macaé tinha ganhado a guerra. Então os emigrantes começou a destruir a cidade que a menina tanto gostava. No outro dia Thaís teve uma idéia de organizar um cartaz sobre conscientizar as pessoas para não ser influenciadas pelos emigrantes, eles fingiam ser pessoas boas mais na verdade elas queriam destruir a cidade, então as pessoas se tocaram que estavam sendo manipuladas pelos emigrantes da cidade. E juntos fizeram um protesto para mandar em bora os emigrantes e para preservar a cidadezinha. E depois a cidade conseguiu ficar linda como antes, e todos ficaram felizes de novo.

Fonte: Arquivo do autor.

³⁸ Transcrição:

“A menina que sonha numa [sic] cidade melhor

Num certo tempo, vivia uma garota chamada Thaís, ela adorava sua cidadezinha chamada Macaé, sua cidade era tão linda, que ela deu até um nome da cidade da perfeição, o centro [sic] da cidadezinha tinha ar tão puro quanto as nuvens do céu, as borboletas eram de diversos tamanhos, e muito mais. De repente foi [sic] chegando alguns emigrantes, que eram mandado [sic] pelo chefe do cruzeiro para destruir a cidade, que nos séculos passados elas tinham guerreados [sic] e a cidade de Macaé tinha ganhado a guerra. Então os emigrantes começou [sic] a destruir [sic] a cidade que a menina tanto gostava. No outro dia Thaís teve uma idéia [sic] de organizar um cartaz sobre conscientizar as pessoas para não ser [sic] influenciadas pelos emigrantes [sic], eles fingiam ser pessoas boas mais [sic] na verdade elas queriam destruir á [sic] cidade, então as pessoas se tocaram que estavam sendo manipuladas pelos emigrantes [sic] da cidade. E juntos fizeram um protesto para mandar em bora [sic] os emigrantes [sic], e para preservar a cidadezinha. E depois a cidade conseguiu ficar linda como antes, e todos, ficaram felizes de novo.

Em uma parte do texto temos alusão a uma suposta guerra entre “nós” e os “de fora” dizendo que os imigrantes destruíram a cidade de Macaé. O problema da cidade, fica evidente, seria o migrante que chega em Macaé e provoca mudanças negativas que vão impactando no modo de vida das pessoas que, então, são manipuladas. Quando os migrantes foram expulsos tudo voltou ao normal e a cidade ficou linda e preservada e “todos ficaram felizes de novo”.

Refletindo com o que a construção do texto apresenta (figura 36) e seguindo outra direção, trouxemos uma passagem do livro “Pelo Espaço – Uma nova política da espacialidade” (MASSEY, 2015) em que a autora comenta sobre uma rocha próxima ao porto na cidade de Hamburgo na Alemanha que suscitou debates sobre os imigrantes e seus direitos. A rocha havia sido deixada lá por conta de glaciações e uma vez que o gelo regrediu eis que ela estava lá em seu novo lugar.

Tal como a rocha não estava em seu lugar de origem, mas deveria permanecer ali, a cidade também recebia muitos imigrantes e o que a autora afirma é que eles têm o direito de viver lá e permanecerem juntos na cidade porque o lugar é uma constelação de trajetórias: “[...] Se até mesmo as rochas se movem [...] A porta de entrada através da rocha fala de abertura e de migrantes e coloca o desafio da possibilidade de viverem juntos” (MASSEY, 2015, p. 214-215). O que ressaltamos é que reverberamos o pensamento de Massey (2015) contra a noção de pertencimento de cunho hermético que faz uma aproximação com a xenofobia.

Como vimos no texto do estudante o incômodo da ideia de ter que partilhar o lugar parece que se coloca apontando culpados para as dificuldades que não são resolvidas. Contudo, considerando o rumo que esses debates podem tomar e com a velocidade cada vez maior dos acontecimentos e informações produzidas sobre eles, talvez a questão do pertencimento e suas exclusões bem como a necessária abertura para discuti-las passe despercebida em alguns contextos. Ao contrário, o que vimos na pesquisa é que essas discussões são latentes e respondem às vicissitudes do presente momento.

Considerando os materiais discutidos e o processo de produção dos atlas e sua montagem nos pareceu que dois caminhos apareceram enquanto distinções a que temos nos referido no campo da imaginação através das imagens:

a) Um caminho que coloca o mundo numa zona de imagens superconhecidas como a repetição do globo terrestre nos desenhos ou a forma da estátua do Cristo Redentor (ANEXO C) que pode dar margem a interpretação de que os clichês continuam ativos e representativos de uma ideia de mundo. Mesmo se considerarmos que essas imagens possam meramente também ser fruto de uma repetição por que o colega estava fazendo, a sua aquisição e escolha mostra a força que o regime visual dessas imagens podem ter. A formação de uma interpretação sobre o lugar recebe essas influências.

b) Um caminho que coloca o mundo como diverso cheio de histórias contadas diariamente realizadas e visualizadas uma em relação à outra no encontro da sala de aula com os procedimentos adotados no processo de produção dos materiais de análise.

Seguindo adiante, entendemos ser possível a consolidação de um saber não dual, que não apregoe a primazia de uns sobre os outros, que não separa o imediato e devir, natureza e sociedade, objetivo e subjetivo, fomentando um conhecimento que reconhece a necessidade de pluralidade e heterogeneidade. Entendemos que o segundo caminho contribui para que a geografia escolar resulte efetiva para inquietar nossos modos de ver.

Inquietações que ao proceder com o uso do atlas reverbera o pensamento de Didi-Huberman ao afirmar que: “O atlas faz, então, imediatamente explodir todos os quadros” (DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 19). Quadros tanto como moldura ou enquadramento, quanto aspecto situacional.

Encaminhando-nos para pontuar onde este trabalho de pesquisa pôde chegar, destacamos a potência que a montagem dos atlas puderam adquirir ao passo que eles são móveis, desmontáveis, remontáveis. Dada nossa limitação dentro do término do ano letivo 2022 e a aula-oficina ter acontecido no mês de novembro não foi possível trabalhar com a turma na produção de novos painéis fruto da desmontagem que os atlas proporcionam para remontá-los em outro momento. A técnica de colagem das imagens no painel usando cola de isopor permite descolar facilmente as imagens para que pudessem ser utilizadas na composição de um novo atlas e outros mais tanto quanto possíveis e a nossa imaginação permitir. Assim, fazer as leituras desses materiais e suas novas histórias remontadas permitiria novas aberturas para discutir o lugar e o mundo.

Para dar sequência no trabalho com os atlas recomendamos que a elaboração dos painéis seja realizada no início do ano letivo para que os eles possam ser desmontados e remontados de acordo com movimento que ele acionar.

CONCLUSÃO

Buscou-se estudar na pesquisa, considerando a cartografia afetiva, como os dispositivos acionam as subjetividades na produção de materiais feitos pelos alunos e alunas para refletir sobre as possibilidades na educação geográfica através de suas conexões com os arranjos múltiplos que se estabelecem em uma relação com o que lhes é externo, assim como com que lhes é interno.

Os diferentes tipos de imagens elaboradas pelos alunos e alunas modificaram/afetaram o conhecimento deles ao promover aberturas sobre o que pensam, uma abertura do olhar, apontando para outras imaginações. Isto serviu para compor novas formas de pensamento entre os questionamentos ao que já está pronto e aquilo que se vai descobrindo enquanto novidade desestabilizadora para produzir conhecimentos que escapem da reprodução de clichês.

Trabalhamos, assim, com a ideia de mapa mental e atlas enquanto dispositivos cartográficos com o objetivo de mobilizar e tirar do foco aquilo que é considerado como resultado de uma aprendizagem engessada pelo modelo tradicional que comumente prioriza o individual.

Os dispositivos enquanto presentes na educação geográfica podem apontar para um caminho que valoriza os processos de produção das leituras de mundo que envolve os conceitos e sua utilização. Não se trata somente da contemplação de fenômenos geográficos, mas pensar nossos dispositivos dentro de uma educação geográfica em que a compreensão do que acontece de uma maneira orgânica é diferente dos modos automáticos de aprendizagem.

Realizar a produção das imagens na montagem dos atlas em sala de aula para levantar dúvidas, prover rasuras no pensamento sobre o caráter normatizador de um determinado modo de ver o que já se sabe e mais ainda, o que não se sabe serviu para potencializar o que os alunos pensam acerca do lugar e do mundo e isso apareceu refletido nas imagens.

Nessa perspectiva, subverter padrões imagéticos representacionais significa produzir um saber docente que passa a pensar os estudantes como protagonistas produtores de conhecimentos e não como receptáculo apenas de saberes contado por uma história oficial e legitimados pela sociedade e pela escola.

O olhar docente voltado para os estudantes e suas imagens precisa reconhecer que os mesmos são produtores de conhecimento, de cultura, de valores,

isto é, são individuações que exigem outras geometrias de poder, outras formas políticas de educação, outro paradigma educativo, inaugurando outros diálogos na forma de uma educação que problematize a linguagem.

Nossa contribuição caminhou para uma reflexão em que a educação geográfica propôs o diálogo, a autonomia e a diversidade nos lugares enquanto necessidades que assegurem a liberdade como uma política e sinal de ação social. Pensando numa perspectiva prática da liberdade enxergamos uma ação humana, em prol das lutas por uma vida mais justa.

Em relação às práticas curriculares enquanto desafio, atravessadas pelos questionamentos do que ensinar e como ensinar, ressaltamos uma concepção de mundo e de educação em que se discute o protagonismo e a tomada de consciência de ser e estar no mundo por parte daqueles que fazem os encontros na escola, alunos e professores. Significa provocar o questionamento da realidade que coloca uma história como a única possível e que essa assegura a promoção de, segundo o senso comum, vencedores na vida.

A inclusão precária nessa lógica competitiva discursiva que promove vencedores e perdedores de acordo com o acesso às condições materiais e culturais de vida, aprofunda as desigualdades e contribui para que muitos estudantes e suas famílias pensem que é legítimo esse modo de operar na sociedade. Por isso, trouxemos para esta pesquisa o debate sobre fundamentalismo.

Para tanto, surgiu a seguinte indagação: O que desejamos para os nossos estudantes considerando o cenário atual?

Refletir sobre isso representou a tentativa de fazermos uma contribuição para o que se pensa sobre o cenário atual em que são construídas as relações entre alunos, professores e as políticas educacionais.

Sabemos dos limites que a nossa pesquisa possui visto que não representa todas as realidades. Foi uma maneira de discutir, a partir da práxis de um educador, as ações pertinentes e engajadas que se pode ter quanto à preocupação em se trabalhar atividades pedagógicas num ambiente de sala de aula em que todos importam, destacando a importância da construção do coletivo como trajetória de aprendizagem e modo de vida.

Por fim, nos apropriamos do pensamento de João Cabral de Melo Neto expresso no poema (Tecendo a manhã) apresentado na epígrafe para refletir que

sozinhos nossas palavras ficam restritas ou tem pouca reverberação, pois como diz o poeta “um galo sozinho não tece uma manhã”, ele precisará sempre de outro e de outro e de outro...

É no entrelaçamento desta voz com o diálogo com muitas outras vozes que se cruzam que pensamos ser possível abordar a realização coletiva como um esforço necessário para o entusiasmo da vida através de uma educação libertadora.

Da mesma forma entendemos que a vontade e o desejo de mudanças apenas da ideia de um professor, sozinho, não é suficiente, em muitos casos, para dar conta de todos os problemas envolvidos na educação e na sociedade atual.

São muitas as questões que se colocam nas escolas, tais como: infraestruturas, acesso, etc. Não foi nosso intuito nos ater a estes problemas, mas levar em conta as possibilidades de mudanças espontâneas de direção. Mudanças que, como em João Cabral de Melo Neto diz, nos encontramos do “fio de sol de nossos gritos”, anunciando, se vai incorporando para formar o amanhecer.

REFERÊNCIAS

ADAS, M.; ADAS, S. **Expedições geográficas – 9º ano**. São Paulo: Moderna, 2015.

ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

AMORIM, S.; CHAVES, A. P. N. Pandemia, telas e janelas: a produção de imagens como estratégia pedagógica de interação. *In*: GIRARDI, G.; OLIVEIRA JUNIOR, W. M.; NUNES, F. G. (org.). **Pegadas das imagens na imaginação geográfica**: pesquisas, experimentações e práticas educativas. São Carlos: Pedro e João editores, 2022.

AQUARELA. 2003. 1 vídeo (5 min). Produção: André Koogan Breitman e Andrés Lieban. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FH-8ydKbc08>. Acesso em: 18 out. 2022.

A VILA. Direção: M. Night Shyamalan. Produção: Sam Mercer, Scott Rudin e M. Night Shyamalan. [Burbank, Califórnia]: Walt Disney Pictures, 2004. 1 DVD (120 min), color.

AUGSBURGER, L. G.; PREVE, A. M. H.; RIBEIRO, D. S. Oficina, tentativa e cartografia intensiva: sobre o modo de fazer em educação. *In*: GIRARDI, G.; OLIVEIRA JUNIOR, W. M.; NUNES, F. G. (org.). **Pegadas das imagens na imaginação geográfica**: pesquisas, experimentações e práticas educativas. São Carlos: Pedro e João editores, 2022.

BARRETO, A. Macaé é minha vida, mesmo atropelada. *In*: GARCIA, M. P.; CARVALHO, M. R. (org.). **Macaé – Memórias recentes**. Macaé, RJ: Prefeitura Municipal de Macaé, 2019.

BARROS, L. P. de.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

BATISTA, F. Foucault e as heterotopias: espaço, poder-saber. **Griot: Revista de Filosofia**, Amargosa- BA, v. 20, n. 2, p. 1-16, jun. 2020.

BAUMAN, Z. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

BRASIL **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República [2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jul. 2022.

BUZAN, T. **Mapas mentais e sua elaboração**: um sistema definitivo de pensamento que transforma sua vida. São Paulo: Cultrix, 2005.

CANDAU, V. M. F. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul./set. 2012.

CAZETTA, V. A visualidade dos atlas geográficos escolares brasileiros e a ideologia visual do perspectivismo. **Revista Geografares**, Vitória, n. 12, p. 289-334, jul. 2012.

CAZETTA, V.; GONÇALVES, I. R. O dia que o audiovisual invadiu a aula de geografia e (des)nordeou o cinema. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 335-353, abr./jun. 2021.

CAZETTA, V. Pesquisar entre fronteiras: imagens, geografias e educação. *In*: GIRARDI, G.; OLIVEIRA JUNIOR, W. M.; NUNES, F. G. (org.). **Pegadas das imagens na imaginação geográfica**: pesquisas, experimentações e práticas educativas. São Carlos: Pedro e João editores, 2022.

COSTA, L. B. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 66-77, maio/ago. 2014.

CRUZ, L. **Sugestão a partir de uma experiência**. 2004. Disponível em: <https://www.curtanaescola.org.br/planodeaula/Default.aspx?movie=2039&lessonplans=165>. Acesso em: 18 out. 2022.

DAL PONT, K. R. Geografia de encontros! Incompreensões cartográficas na sala de aula e a invenção de resistências. **Linha Mestra**, Campinas, n. 23, p. 20-24, ago./dez. 2013.

DAL PONT, K. R. Embaralhar imagens. A colagem como exercício na educação geográfica. **Revista APOTHEKE**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 133-150, jan./abr. 2018a.

DAL PONT, K. R. **A (im)possibilidade do mapa**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018b. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/189033>. Acesso em: 12 nov. 2022.

DAL PONT, K. R. “Nada será como antes”: educação geográfica e docência na pandemia. *In*: MARTINS, R. E. M. W.; CHAVES, A. P. N.; PREVE, A. M. H. (org.). **Educação geográfica em movimento 2**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2021.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011. v. 1. (Coleção TRANS).

DEPETRIS CHAUVIN, I. Matéria vibrante. Recorridos sensoriales y producción de lugar em el documental *Homem-Peixe* (2017) de Clarisse Alvarenga. *In*: GIRARDI, G.; OLIVEIRA JUNIOR, W. M.; NUNES, F. G. (org.). **Pegadas das imagens na**

imaginação geográfica: pesquisas, experimentações e práticas educativas. São Carlos: Pedro e João editores, 2022.

DESIDERIO, R. T. Composições de Fotoáfricas: experimentações na educação geográfica. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 7-18, jul./dez. 2018.

DESIDERIO, R. T. “Na Amazônia não tem cidade”: imaginações geográficas na produção de imagens de (um) mundo. *In*: GIRARDI, G.; OLIVEIRA JUNIOR, W. M.; NUNES, F. G. (org.). **Pegadas das imagens na imaginação geográfica:** pesquisas, experimentações e práticas educativas. São Carlos: Pedro e João editores, 2022.

DIDI-HUBERMAN, G. **Quando as imagens tomam posição**. Belo Horizonte: UFMG, 2017a.

DIDI-HUBERMAN, G. **Cascas**. São Paulo: Editora 34, 2017b.

DIDI-HUBERMAN, G. **Atlas, ou, O gaio saber inquieto**. Belo Horizonte: UFMG, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2002.

GALLO, S. A vila: microfascismos, fundamentalismo e educação. *In*: GALLO, S.; VEIGA-NETO, A. (org.). **Fundamentalismo & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Temas & Educação).

GAMA, T. Prefeitura realiza audiência pública da Lei Orçamentária e Plano Plurianual. **Central de notícias**, 01 out. 2021. Disponível em: <https://macae.rj.gov.br/noticias/leitura/noticia/prefeitura-realiza-audiencia-publica-da-lei-orcamentaria-e-plano-plurianual>. Acesso em: 10 jun. 2022.

GIRARDI, G. Cartografias (in/im)possíveis: O Ilha. **Punto Sur**, Buenos Aires, v. 2, p. 64-74, jan./jun. 2020.

GIRARDI, G.; SOARES, P. Construção de um problema de pesquisa sobre o mapeamento como dispositivo. **Olhares & Trilhas**, [s. l.], v. 17, n. 2, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharestrilhas/article/view/35035>. Acesso em: 20 jul. 2022.

GOMES, P. C. C. **Geografia e modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

GOOGLE MAPS, 2023a. **C. M. Dr. Cláudio Moacyr**. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/place/Col%C3%A9gio+Municipal+Doutor+Cl%C3%A1udio+Moacyr+de+Azevedo/@-22.3380661,-41.7947741,13z/data=!4m6!3m5!1s0x96255a4679e979:0x8b8a01511ce8bc3d!8m2!3d-22.3380711!4d-41.7535754!16s%2Fg%2F1tdcn4tm>. Acesso em: 06 abr. 2023.

GOOGLE MAPS, 2023b. **Bairro Parque Aeroporto**. Disponível em: https://www.google.com.br/maps/place/Parque+Aeroporto,+Maca%C3%A9+-+RJ/@-22.340367,-41.7937603,11211m/data=!3m1!1e3!4m6!3m5!1s0x962fb2913395b3:0xc3ee256407fcea04!8m2!3d-22.3398832!4d-41.7536447!16s%2Fg%2F1ymvtf_17. Acesso em: 06 abr. 2023.

GUIMARÃES, L. B.; SILVEIRA, E. Imagens que atuam: entre sonhos, silêncios, ambientes. *In*: ALVES, N.; ANDRADE, N. (org.). **Sonhos de escolas**: conversas com Kurosawa. Petrópolis: Laboratório de Educação e Imagem, 2021.

HAESBAERT, R. Desterritorialização: entre as redes e os aglomerados de exclusão. *In*: CASTRO, I. E. (org.). **Geografia**: conceitos e temas. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

HAZIN, M. **A menina que desenhava**. Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2017/12/texto-menina-que-desenhava-com.html>. Acesso em: 18 out. 2022.

HIRATA, H. Classe, gênero, raça e movimentos sociais: a luta pela emancipação. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 22, n. especial, p. 143-158, set. 2018.

HOLLMAN, V. Entre impossibilidades y deseos: la fotografía, un dispositivo para aprehender e imaginar lo espacial. **Punto Sur**, Buenos Aires, v. 2, p. 42-63, jan./jun. 2020.

hooks, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HUTTA, J. S. Territórios afetivos: cartografia do aconchego como uma cartografia de poder. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, v. 2, n. 42, p. 63-89, jun. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **População estimada**. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população residente com data de referência de 1 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/macaee.html>. Acesso em: 20 maio 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Trabalho e rendimento – Macaé**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/macaee/panorama>. Acesso em: 15 dez. 2022.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

KATUTA, A. M. A linguagem cartográfica no ensino superior e básico. *In*: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (org.). **Geografia em perspectiva**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KEHL, L. R.; WAGNER, G. P. **A evolução das arrecadações de royalties e participações especiais e seus impactos orçamentários no município de Macaé, no período de 2013 a 2018**. [2018]. Disponível em: <https://macae.rj.gov.br/midia/conteudo/arquivos/1574435836.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2022.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KOZEL, S. Desvelando mapas mentais na perspectiva dialógica: metodologia Kozel, uma possibilidade. *In*: KOZEL, S. (org.). **Mapas mentais: dialogismo e representações**. Curitiba: Appris, 2018.

LOPEZ, A. R. C. O Lugar e os mapas mentais na Geografia escolar. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 8, n. 16, p. 391-410, jul./dez. 2018.

MACAÉ (Rio de Janeiro). Secretaria Municipal de Habitação. **Plano Local de Habitação de Interesse Social**. 2010. Disponível em: <http://www.macaee.rj.gov.br/midia/uploads/PLHIS-Consolidado.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2016.

MACAÉ arrecada quase R\$ 1 bi a mais de royalties que o previsto em 2021. **Click Macaé**, 21 fev. 2022. Disponível em: <https://clickmacae.com.br/noticias/19114/macaee-arrecada-quase-r-1-bi-a-mais-de-royalties-que-o-previsto-em-01>. Acesso em: 20 maio 2022.

MANHÃES, A. L. P. Análise do espaço geográfico do município de Macaé-RJ com apoio da cartografia temática. *In*: SILVA, S. R. A.; CARVALHO, M. R. (org.). **Macaé do caos ao conhecimento: olhares acadêmicos sobre o cenário de crise econômica**. Macaé, RJ: Prefeitura Municipal de Macaé, 2019.

MASSEY, D. Um sentido global de lugar. *In*: ARANTES, A. (org.). **O espaço da diferença**. Campinas: Papiрус, 2000.

MASSEY, D. Filosofia e política da espacialidade: algumas considerações. **Revista GEOgrafia**, Niterói, v. 6, n. 12, p. 7-23, 2004.

MASSEY, D. **Pelo espaço**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

MASSEY, D. A mente geográfica. **Revista GEOgrafia**, Niterói, v. 19, n. 40, p. 36-40, maio/ago. 2017.

NOGUEIRA, A. R. B. Mapa mental: recurso didático para o estudo do lugar. *In*: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (org.). **Geografia em perspectiva**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

OLIVEIRA, M. (org.). **Obra completa** – João Cabral de Melo Neto. São Paulo: Nova Aguilar, 1995.

OLIVEIRA JUNIOR, W. M. Fotografias, geografias e escola. **Signos Geográficos**, Goiânia, v. 1, p. 1-15, nov. 2019.

OLIVEIRA JUNIOR, W. M. Tropas de imagens partilham o (não) saber geográfico: territórios contestados de poder. **Punto Sur**, Buenos Aires, v. 2, p. 5-19, jan./jun. 2020.

OHRT, R.; HEIL, A. **Aby Warburg: Bilderatlas Mnemosyne. The Original**. [2020]. Tour Virtual, color. Disponível em: <https://warburg.sas.ac.uk/virtual-tour-aby-warburg-bilderatlas-mnemosyne-exhibition-haus-der-kulturen-der-welt>. Acesso em: 22 jul. 2022.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PEREIRA, J. C. **Cartografias afetivas**: proposições do professor-artista-cartógrafo-etc. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

PROJETO Político Pedagógico. **Colégio Municipal Dr. Cláudio Moacyr de Azevedo**, Macaé, 2018.

RESSIGUIER, J. H. B. **Atividade petrolífera e impactos no espaço urbano do município de Macaé/RJ – 1970/2010**. 2011. Dissertação (Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades) – Universidade Cândido Mendes, Campos dos Goytacazes, 2011.

RICHTER, D. **O mapa mental no ensino de geografia**: concepções e propostas para o trabalho docente. São Paulo: Cultura acadêmica, 2011.

SARAIVA, J. F. S. **A África no século XXI**: um ensaio acadêmico. Brasília: FUNAG, 2015.

SEEMANN, J. **Carto-crônicas**: uma viagem pelo mundo da cartografia. Gurupi: Veloso, 2012.

SILVA, A. G.; RAMOS, R. B. G. A.; SANTOS, R. L. P.; FECHINE, J. A. J.; ALMEIDA, R. S. Mapas mentais: uma ferramenta de ensino em benefício a educação na disciplina de Geografia em uma escola pública do Alto Sertão Alagoano. **Diversitas Journal**, Santana do Ipanema, v. 5, n. 3, p. 2169-2183, jul./set. 2020.

SILVA, D. G. **Indústria 4.0: conceito, tendências e desafios**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Trabalho de Conclusão de Curso em Tecnologia em Automação Industrial) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2017. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/.../1/16889/1/PG_COAUT_2017_2_02.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

TAVARES, M. T. G. Uma escola: texto e contexto. *In*: GARCIA, R. L. (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TELLES, V. S. **Pobreza e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

TUAN, Y. **Topofilia**. Londrina: EDUEL, 2012.

TUAN, Y. **Espaço e lugar**. Londrina: EDUEL, 2013.

TREVISAN, R. Atlas, uma aposta e o dispositivo-atlas. **VIRUS**, São Carlos, v. 1, n. 19, p. 1-12, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://vnomads.eastus.cloudapp.azure.com/ojs/index.php/virus/article/view/200>. Acesso em: 25 ago. 2022.

VARGAS, H.; SOUZA, L. de. A colagem como processo criativo: da arte moderna ao *motion graphics* nos produtos midiáticos audiovisuais. **Revista Comunicação Midiática**, Bauru, v. 6, n. 3, p. 51-70, set./dez. 2011.

VEREADORES cobram mais investimentos na rede pública de educação. **Câmara Municipal de Macaé**, 14 jul. 2022. Disponível em: <https://cmmacaee.rj.gov.br/vereadores-cobram-mais-investimentos-na-rede-publica-de-educacao%20-%20acesso%20em%2014/07/2022>. Acesso em: 15 jul. 2022.

VIEIRA, R. M. Porque a memória tem que ficar. *In*: GARCIA, M. P.; CARVALHO, M. R. (org.). **Macaé – Memórias recentes**. Macaé, RJ: Prefeitura Municipal de Macaé, 2019.

WILLE, M. F. C. **O uso do mapa mental como um facilitador para criação de conhecimento**. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciência, Gestão e Tecnologia da Informação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

ANEXOS

ANEXO A – Letra de Música utilizada na aula-oficina

Aquarela (Toquinho)

Numa folha qualquer
Eu desenho um sol amarelo
E com cinco ou seis retas
É fácil fazer um castelo
Corro o lápis em torno da mão
E me dou uma luva
E se faço chover, com dois riscos
Tenho um guarda-chuva
Se um pinguinho de tinta
Cai num pedacinho azul do papel
Num instante imagino
Uma linda gaivota a voar no céu
Vai voando, contornando
A imensa curva norte-sul
Vou com ela viajando
Havaí, Pequim ou Istambul
Pinto um barco a vela branco navegando
É tanto céu e mar num beijo azul
Entre as nuvens vem surgindo
Um lindo avião rosa e grená
Tudo em volta colorindo
Com suas luzes a piscar
Basta imaginar e ele está partindo
Serenos e lindos e se a gente quiser
Ele vai pousar
Numa folha qualquer
Eu desenho um navio de partida
Com alguns bons amigos
Bebendo de bem com a vida
De uma América a outra
Consigo passar num segundo
Giro um simples compasso
E num círculo eu faço o mundo
Um menino caminha
E caminhando chega no muro
E ali logo em frente a esperar
Pela gente o futuro está
E o futuro é uma astronave
Que tentamos pilotar
Não tem tempo nem piedade
Nem tem hora de chegar
Sem pedir licença muda nossa vida
E Depois convida a rir ou chorar
Nessa estrada não nos cabe
Conhecer ou ver o que virá

O fim dela ninguém sabe
Bem ao certo onde vai dar
Vamos todos
Numa linda passarela
De uma aquarela que um dia enfim
Descolorirá
Numa folha qualquer
Eu desenho um sol amarelo
Que descolorirá...

ANEXO B – Texto utilizado na realização de aula-oficina

O LUGAR, A CIDADE E O MUNDO EM:



Em uma cidadezinha do interior, vivia uma menina chamada Isabela.

Isabela morava com seus pais e seu irmãozinho. Ela adorava desenhar, vivia desenhando.

Sua cidade era muito bonita, tinha um parque cheio de árvores, pássaros e um lago com muitos peixinhos coloridos. Isabela adorava a natureza que havia a sua volta.

O céu de lá era de um azul tão azul, mas tão azul, que contrastava com aquelas nuvens tão branquinhas! E o

ar? O ar dava gosto de respirar de tão puro.

Mas a medida que Isabela crescia, sua cidade também crescia. Mas tinha um problema; a cidade crescia desordenadamente, e por isso foi acontecendo uma coisa horrível. De repente as árvores foram desaparecendo e em seus lugares foram surgindo prédios, foram surgindo fabricas, lojas e outras coisas mais.

Então, Isa começou a ficar muito preocupada, pois aquelas cores que ela tanto gostava, o verde das árvores, o azul do céu, o vermelho das flores, aos poucos foram desaparecendo. Foi aí que ela teve a grande ideia; antes que todas aquelas cores deixassem de existir, ela foi desenhando e pintando, quer era pra não esquecer nunca mais de como era toda aquela natureza que um dia existiu ali.

Ela começou pelo parque. Fez então um desenho lindo, com todas aquelas árvores bem verdinhas. Foi ótimo, pois, no outro dia, destruíram o parque para fazer um shopping no lugar.

Então, ela fez um desenho daquele céu azul, com aquelas nuvens branquinhas. Foi bem na hora, pois no outro dia inauguraram uma fábrica que soltava uma fumaça terrível e a cidade não viu mais aquele céu azul.

Depois Isabela resolveu desenhar o lago com os peixinhos. E sabe que no outro dia resolveram despejar o esgoto da cidade justamente neste lago? Ainda bem que tinha um riozinho que ligava esse lago ao mar e foi por aí que vários peixinhos fugiram inclusive “Biu”, o peixe-boi que morava lá. Infelizmente os que não conseguiram fugir acabaram morrendo.

A menina começou a prestar atenção nas pessoas que moravam na cidade e observou que elas não tinham mais aquela alegria de antes, viviam preocupadas, sempre com pressa, e até meio cinzentas. Nem tempo para contar ou ouvir estórias elas tinham mais, coitadas...

Isabela sabia que as pessoas estavam daquele jeito porque não tinham mais aquelas cores em suas vidas, foi aí que ela teve outra grande ideia; para que as pessoas pudessem lembrar como era bonita sua cidade, ela ampliou e espalhou seus desenhos para que todos vissem.

Naquele dia aconteceu uma coisa extraordinária; as pessoas realmente pararam para ver os desenhos, a fábrica parou, os carros pararam, e todos ficaram

super emocionados lembrando de como eram felizes vivendo com toda aquela natureza por perto.

Aconteceu então, que as pessoas perceberam que tinham de fazer alguma coisa para trazerem as cores de volta. Decidiram que iriam replantar as árvores, organizar as fábricas para que elas não poluíssem o meio ambiente, resolver de outra forma o problema do esgoto para que os peixinhos voltassem. Decidiram então tomar todas as providências para que a natureza não fosse outra vez tão esquecida.

Tudo isso foi feito e aquela cidade voltou a sorrir. Sabe o melhor?

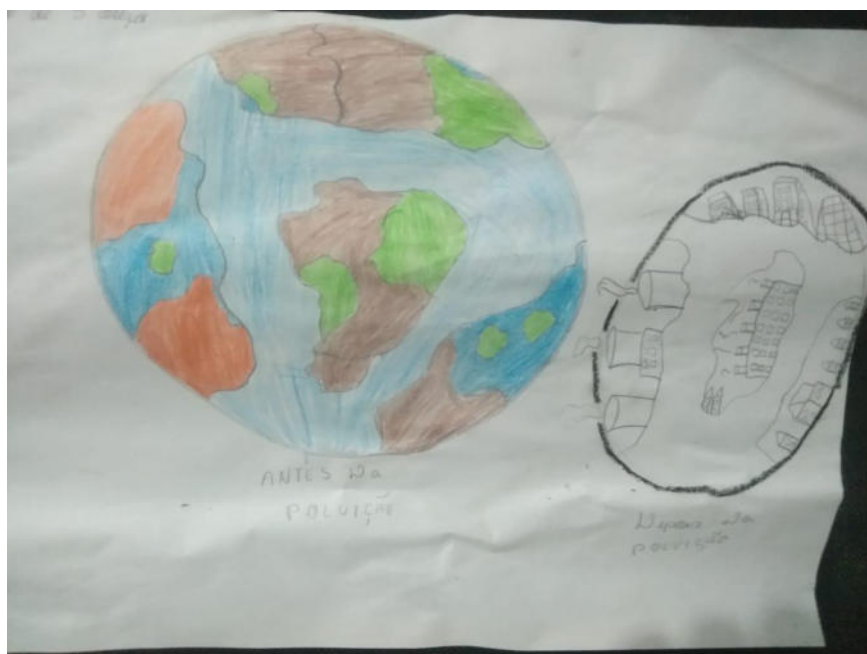
Isabela, a menina que desenhava, entrou para a história daquela cidade, pois fizeram uma estátua para ela no meio da nova praça, cheia de árvores e pássaros. Sabe o que mais?

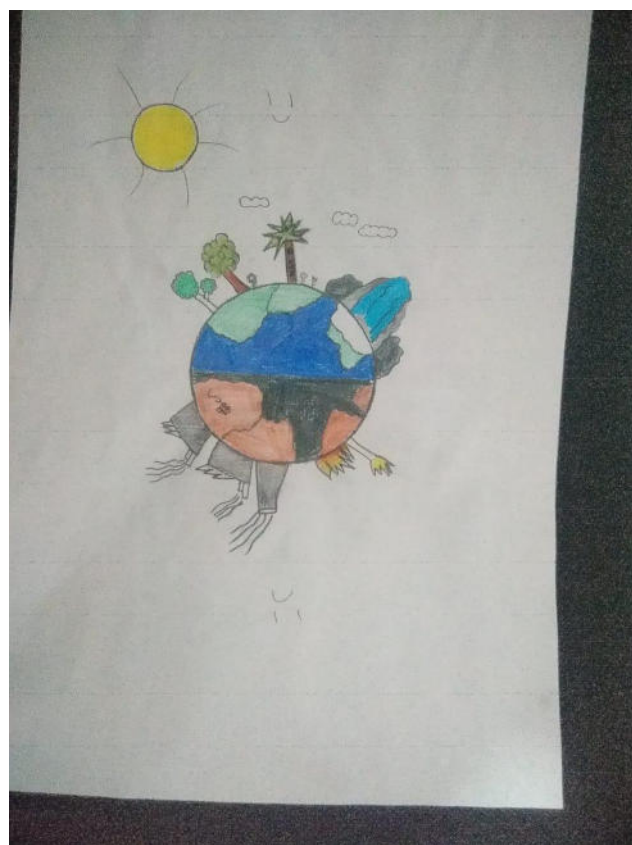
Biu, o peixe-boi, voltou para o lago e trouxe toda a sua família.

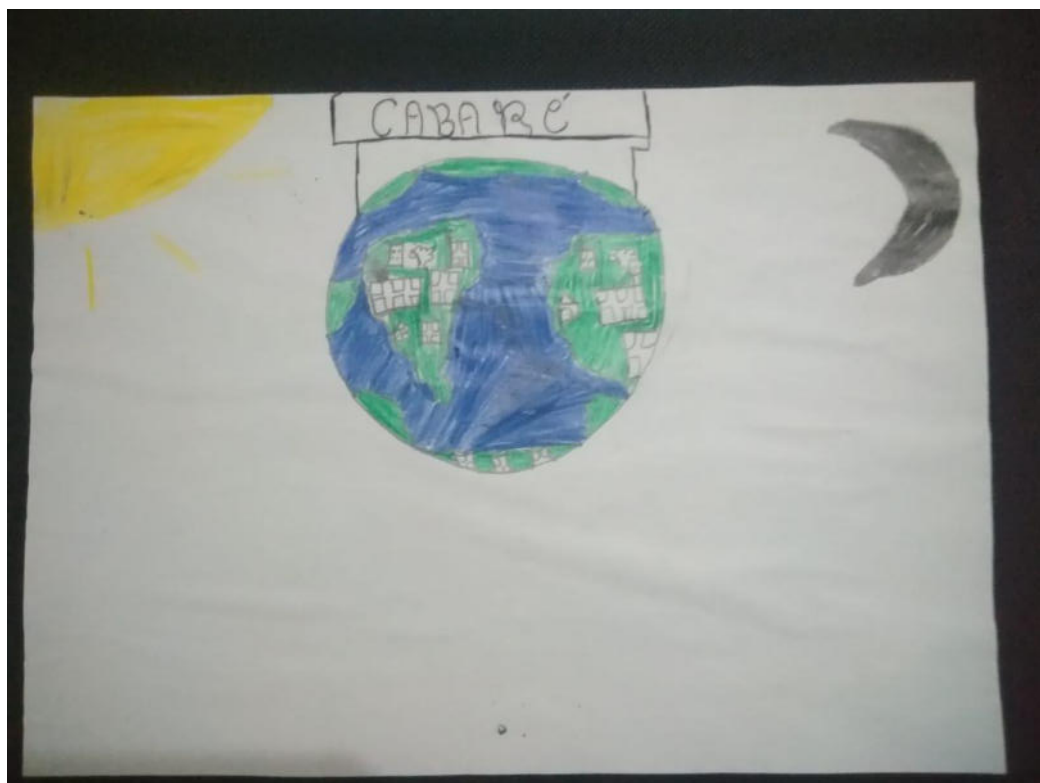
Márcia Hazin

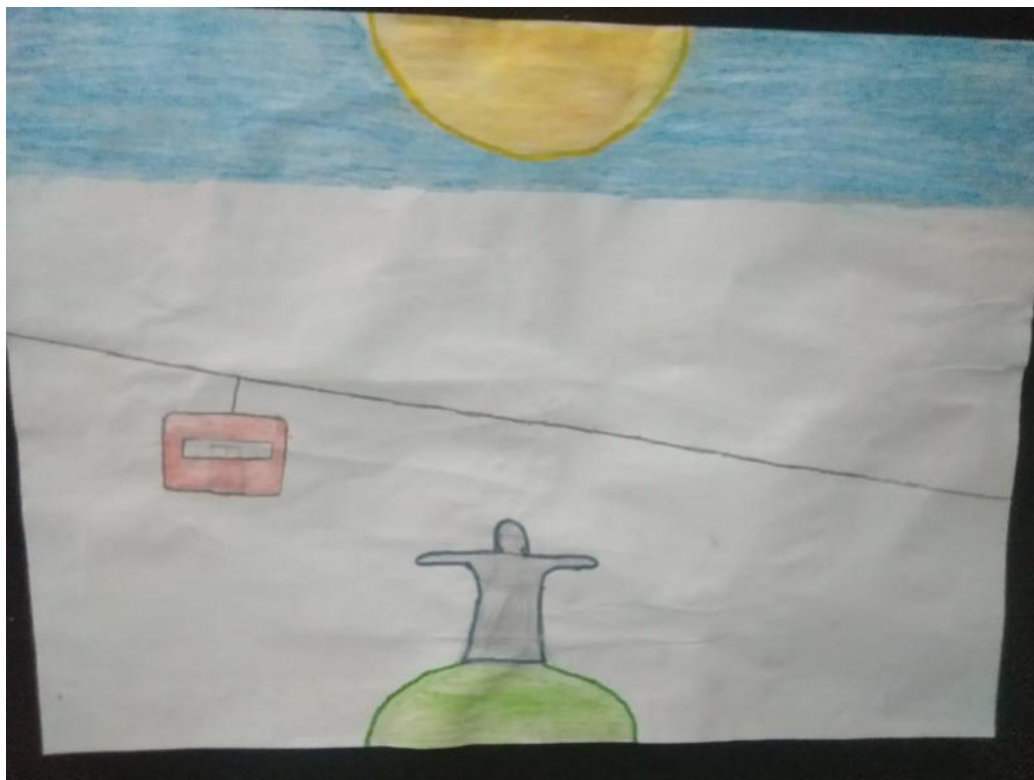
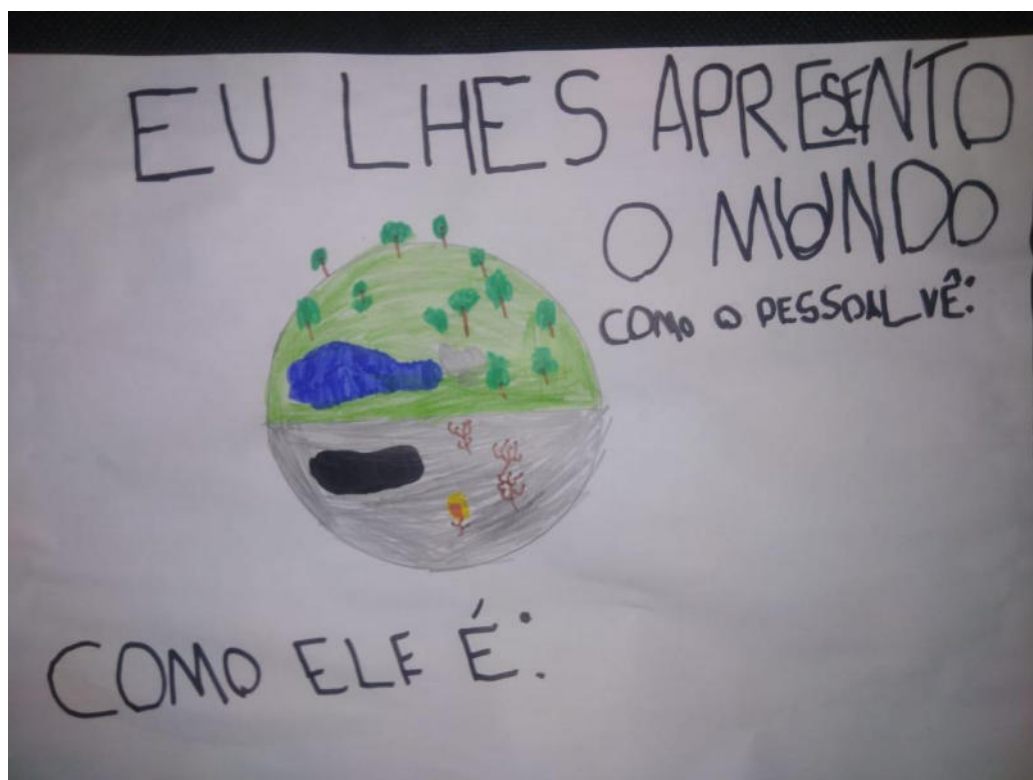
<https://armazemdetexto.blogspot.com/2017/12/texto-menina-que-desenhava-com.html>

ANEXO C – Imagens que se repetiram na confecção do atlas

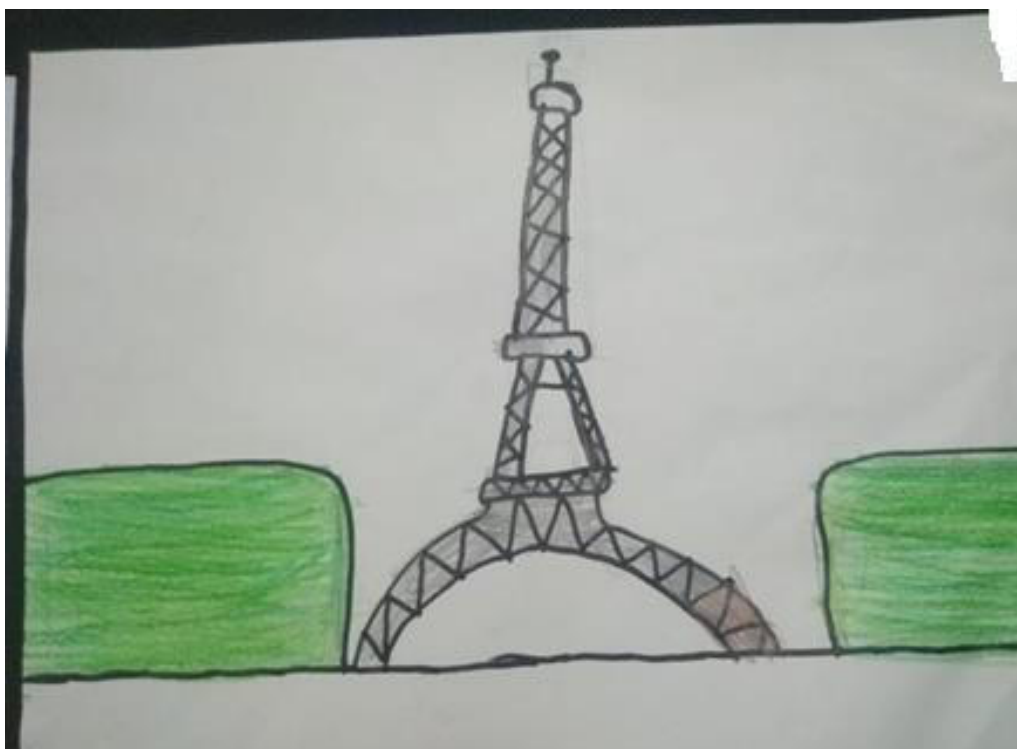














ANEXO D – Painéis do Atlas

