

PAISAGEM, INFÂNCIA E CIDADANIA PAISAGÍSTICA: contribuições para o ensino de Geografia

**LANDSCAPE, CHILDHOOD AND LANDSCAPE CITIZENSHIP:
contributions to the teaching of Geography**

Ana Julia Lacerda Meira Menezes

analacerdamusica@gmail.com

Núbia Michela Clementino da Silva

nubiamichella@barreiros.ifpe.edu.br

RESUMO

O presente artigo busca contribuir para o debate sobre Ensino de Geografia e cidadania através do conceito de Paisagem. Para tal, articulamos as noções de Paisagem (BESSE, 2014a; 2014b; SANTOS, 2014), Cidadania Paisagística (BARBOSA, 2018; 2020) e Estudos da Infância (SARMENTO, 2006; 2018), procurando investigar práticas pedagógicas do ensino do conceito de paisagem e de que forma podem contribuir para a cidadania paisagística de crianças. Realizamos entrevistas com 4 docentes de Geografia do Ensino Fundamental, nas quais indicaram uma perspectiva crítica decolonial e dinâmica da paisagem, para além de uma noção pictórica. No entanto, para viabilizar o exercício da prática cidadã baseada no tempo presente, é importante que o(a) docente proponha ações de intervenção nas quais crianças e adolescentes têm a possibilidade de enunciar seus pontos de vista em diversos aspectos da vida pública relacionados à paisagem.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Paisagem. Cidadania Paisagística. Infância

ABSTRACT

This article seeks to contribute to the debate on Teaching Geography and citizenship through the concept of Landscape. To this end, we articulate the notions of Landscape (BESSE, 2014a; 2014b; SANTOS, 2014), Landscape Citizenship (BARBOSA, 2018; 2020) and Childhood Studies (SARMENTO, 2006; 2018), seeking to investigate pedagogical practices of teaching the concept of landscape and how they can contribute to children's landscape citizenship. We conducted interviews with 4 teachers of Geography of Elementary School, in which they indicated a critical and dynamic perspective of the landscape, in addition to a pictorial notion. However, to

enable the exercise of citizen practice based on the present time, it is important that the teacher proposes intervention actions in which children and adolescents have the possibility to enunciate their points of view in various aspects of public life related to the landscape.

Keywords: Teaching Geography. Landscape. Landscape Citizenship. Childhood.

1 INTRODUÇÃO

O Ensino de Geografia apresenta diversas possibilidades na atualidade levando em consideração a formação política e cidadã dos sujeitos e na busca de se incentivar o pensamento crítico decolonial nos(as) educandos(as). Há uma produção significativa sobre este assunto no campo do Ensino de Geografia, abarcando uma variedade de epistemologias, metodologias e vertentes. Apesar disso, na educação básica o despertar do pensamento crítico em crianças e uma postura que as compreendam enquanto detentoras de cidadania ainda é pouco explorado. Nosso artigo tem o intuito de contribuir com o ensino de geografia na educação básica com reflexões sobre o uso do conceito de Paisagem em práticas docentes. Procuramos compreender de que modo o uso desse conceito pode ser problematizado com o de cidadania paisagística, e assim tecer um diálogo que articule elementos como paisagem, cidadania e infâncias nessas práticas observadas.

A partir da escuta de quatro docentes de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental, elementos de suas práticas pedagógicas tornaram-se objetos dessa análise, bem como um pouco de suas trajetórias de vida, interações

no ambiente escolar e significados atribuídos à forma como ensinam. Todavia, centralizamos nosso foco nos usos da noção de Paisagem em Geografia enquanto uma ferramenta teórica que pode possibilitar a prática da cidadania paisagística de crianças e adolescentes no espaço público.

Articulamos as reflexões acerca da Paisagem do filósofo Jean-Marc Besse (2014a; 2014b) com o debate da Cidadania Paisagística, proposto por David Tavares Barbosa (2018; 2020). Para falar da participação social e política das crianças, trazemos ao diálogo a perspectiva dos Estudos da Infância, por meio das contribuições de Manuel Jacinto Sarmiento (2006; 2018).

De acordo com Manzini-Covre (1991), a noção de cidadania se relaciona com o direito à vida em um significado pleno, que pode se apresentar em diversas vias. É um acontecimento construído de modo coletivo e se desdobra em direitos civis, políticos e sociais. A cidadania paisagística, por sua vez, é um exercício democrático no qual os diversos grupos sociais podem participar ativamente das tomadas de decisão dos valores paisagísticos locais, levando em consideração aspectos individuais e coletivos (BARBOSA, 2018). Os aspectos individuais podem se relacionar com as experiências que atravessam os

sujeitos, e os coletivos com a vida comum no cotidiano.

As abordagens dos Novos Estudos Sociais da Infância compreendem crianças enquanto sujeitos nas suas interações sociais. Destarte, possui uma postura crítica à concepção moderna ancorada na desqualificação e colonização adultocêntrica dos modos de expressão e pensamento das crianças (SARMENTO, 2005). De acordo com Qvortrup, a ideia de infância não considera a criança individual em suas particularidades, mas sim certos arranjos legais, espaciais, temporais e institucionais que são voltados às crianças em uma determinada sociedade. Compreendemos a noção de infância como um fenômeno social, e por isto construído socialmente (QVORTRUP, 2010).

As crianças aparecem enquanto sujeitos políticos apartados de algumas tomadas de decisão no jogo democrático, como no caso do voto, por exemplo. Contudo, há diversas vias que podem contemplar a participação ativa das crianças na política na atualidade, e estas devem ser buscadas e asseguradas. A cidadania paisagística pode ser um terreno fértil para tal, pois pressupõe a participação de todos os sujeitos em tomadas de decisão concernentes a espaços comuns. Ao interpretar práticas adotadas pelos(as) docentes, buscamos incentivar a reflexão e o debate sobre a cidadania paisagística, pois acreditamos na mobilização para a construção de uma criticidade que deve ocorrer primeiramente no(a) docente.

Assumimos uma postura de crítica à concepção moderna que concebe as crianças enquanto sujeitos incompletos e incapazes, e

apostamos numa prática cidadã que inclui as crianças no debate público enquanto sujeitos de condições singulares em relação às pessoas adultas. Essas condições não devem impedir, contudo, o acolhimento coletivo dos pontos de vista e dos discursos das crianças perante os processos democráticos.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a maior contribuição da Geografia ao ensino fundamental seria o estímulo ao raciocínio geográfico, fomentando a representação e interpretação de um mundo em constante transformação. Nesse sentido, os principais conceitos abstratos e operacionais para a Geografia contemporânea adotados no documento são: Espaço, Território, Lugar, Região, Natureza e Paisagem.

A BNCC propõe que todas as unidades do Ensino Básico devem ressaltar o exercício da cidadania, com a aplicação de conhecimentos geográficos e o raciocínio geográfico em problemas do cotidiano dos/as estudantes. Exemplos desse exercício seriam ações de intervenção na realidade que visam a melhoria da coletividade e do bem comum, como estabelecer regras de convivência no ambiente escolar e na comunidade, com a discussão de propostas de ampliação de espaços públicos.

Para que abordagens críticas do conceito de Paisagem possam implicar em uma formação cidadã, é necessário investimento e apoio à(ao) profissional da Educação, visando à promoção de uma postura reflexiva e problematizadora que tenha reflexo na sua prática docente. Perante isso, nos questionamos de que maneiras o ensino de geografia, no que toca a dimensão da paisagem, vem sendo trabalhado por docentes? Como a

prática cidadã dos(as) educandos(as) tem sido estimulada, construída e abordada?

O objetivo do presente artigo é investigar práticas pedagógicas no que concerne o ensino da noção de paisagem por docentes de Geografia do Ensino Fundamental (Anos Finais) e de que forma estas abordagens podem contribuir para a cidadania paisagística de crianças e adolescentes. Ressaltamos que não pretendemos esgotar o tema, mas contribuir para o debate já existente acerca da cidadania e ensino de geografia.

No caso de nosso artigo, os sujeitos entrevistados são docentes de geografia que, no exercício de seus trabalhos, encontram ou não condições de abordarem os assuntos da disciplina em consonância com valores cidadãos. Após a análise das falas, podemos traçar uma reflexão sobre possibilidades do uso do conceito de paisagem em sala de aula para o exercício da cidadania paisagística.

2 PAISAGEM: NOÇÃO GEOGRÁFICA

O conceito de paisagem pode se relacionar com diversas interpretações. Dentre os debates estabelecidos na Ciência Geográfica, é forte a indicação de que “paisagem” seria uma noção associada a um conteúdo visual e representacional da paisagem, como aponta o geógrafo Marcelo Lopes de Souza (SOUZA, 2013). Teresa Barata Salgueiro (2001) fala acerca das concepções ocidentais no que concerne ao valor estético da paisagem, tendo surgido relacionado à

contemplação da natureza e sua representação nas artes.

A revolução científica implicou na mudança de paradigma sobre o conceito de paisagem, transformando-a em objeto de conhecimento e de meio de transformação da natureza pelo ser humano. Compreendendo a paisagem enquanto decifrável, enquanto produto de interações entre ser humano e natureza, caberia ao sujeito aprender a interpretar seus signos, para além de uma contemplação ou emoção. Esse pensamento está presente nas Ciências da Terra no século 19, especialmente a Geografia, que fez da Paisagem seu objeto específico, mas permeou outras áreas e especialidades, como a História, Sociologia, Arquitetura, Paisagismo e Planejamento Urbano (BESSE, 2014b).

Esse tipo de ordenamento e organização do espaço e do tempo em uma perspectiva linear e prospectiva é ancorada no pensamento moderno e colonial. Para Aníbal Quijano (2010), os eixos que orientaram o padrão capitalista de dominação mundial foram a Modernidade e a Colonialidade, assentados em relações de poder profundamente desiguais. A Modernidade seria a formalização de um determinado modo de produzir conhecimento em conformidade com as particularidades do capitalismo como, por exemplo, a medição, a objetificação, o controle e a vigilância.

A Geografia, nos seus primórdios enquanto disciplina, abarcou o projeto de modernidade. Como aponta Joseli Silva, a Geografia se estabeleceu enquanto um saber orientado pelos interesses europeus e burgueses,

visando suprir necessidades deste contexto.

A Geografia é um tipo de conhecimento científico da era moderna/colonial. Fruto dos interesses ocidentais/europeus, brancos do sexo masculino. Lembremos os personagens, considerados precursores da Geografia Moderna: Alexander von Humboldt e Carl Ritter, inspirados no positivismo de Kant e no romantismo de Herder. [...] Sem desmerecer a contribuição destes intelectuais na construção da ciência geográfica, o que se quer evidenciar aqui é que houve a disseminação de um saber eurocêntrico, um sentido único de abordagem dos chamados 'País da Geografia', pautados pelos valores e pela hegemonia dos povos ditos modernos, os colonizadores e civilizadores da humanidade. (SILVA et al, 2010, p. 4-6).

Contudo, por assumirmos uma postura crítica à Modernidade e Colonialidade, buscamos pensar aspectos do Ensino de Geografia que podem apresentar possibilidades de brechas e rupturas com a lógica hegemônica. Apesar de a Geografia ser um saber moderno, ocorreram críticas, problematizações, reflexões e transgressões travadas desde sua origem enquanto ciência disciplinar, o que acarretou mudanças em seu perfil. Além disso, as práticas docentes no cotidiano criam e recriam saberes geográficos constantemente, como percebemos em nossas entrevistas. Desse modo, a Geografia se apresenta enquanto um saber que é criado a cada momento e em toda parte (COSGROVE, 2012).

Para Jean-Marc Besse (2014a; 2014b), a paisagem se relaciona à percepção e sensibilidade, implicando em uma abertura aos elementos sensíveis do mundo. Pode ser compreendida como o acontecimento do encontro concreto entre o sujeito e o mundo que o cerca, se configurando enquanto uma experiência que sujeita a pessoa aos afetos e atravessamentos com o mundo ao redor, suas texturas, estruturas e espacialidades. É, portanto, uma experiência vivida e que tem uma potencialidade de ser narrada.

A paisagem também participaria da disputa de interesses sociais variados, através de lutas pelo direito de ver, ser e estar na paisagem. Como aponta David Barbosa (2020), a abordagem da Cidadania Paisagística se estabelece a partir do pressuposto de que a paisagem deve ter um aspecto ético e inclusivo, assegurando à população o direito de ver, ser e estar na paisagem, bem como o dever de participar de tomadas de decisão na seleção e/ou definição dos valores paisagísticos locais, de forma coletiva. Haveria uma qualidade política no aspecto visual do espaço, e o "ver e ser visto(a)" assume uma centralidade nas tomadas de decisão em um contexto democrático. (MACIEL e BARBOSA, 2021).

2.1 Cidadania Paisagística e Infâncias

A paisagem pode ser compreendida enquanto uma construção coletiva inacabada, e neste sentido é importante o fortalecimento dos valores democráticos. O caráter político da paisagem implica na necessidade da inclusão desta na prática da cidadania, pois a paisagem aparece no debate enquanto objeto e instrumento de reivindicações de grupos no espaço público, abarcando desejos de paisagem. Esses desejos são atravessados por trajetórias individuais e acontecimentos coletivos, envolvendo fatores como histórias, culturas e práticas cotidianas (BARBOSA, 2018).

David Barbosa (2020) acolhe um entendimento de cidadania relacionado com as experiências cotidianas e suas implicações políticas:

gostaríamos de reforçar essa abordagem dinâmica e relacional da cidadania, que se expressa nas experiências sociais cotidianas como resposta política às demandas igualmente políticas, e como exercício concreto dos direitos sobre o território. Considerar a cidadania como uma identidade social politizada envolve apreendê-la além do caráter jurídico-político-moral, mas através das formas de identificação intersubjetiva e de pertencimento criadas coletivamente nos conflitos e nas negociações cotidianas (práticas e simbólicas) (BARBOSA, 2020. p. 268).

A cidadania paisagística busca pensar a paisagem enquanto dispositivo

central em determinados processos de identificações culturais e políticas. Sua perspectiva é de uma paisagem mais inclusiva a partir de um exercício reflexivo acerca dos valores paisagísticos, indo além do sentimento de pertencimento e pondo em relevo o caráter prático da cidadania (BARBOSA, 2018).

Dessa forma, a cidadania paisagística envolve pensar o presente e o futuro dos espaços públicos levando em consideração as experiências individuais e os acontecimentos coletivos cotidianos, que de maneira complexa compõem um conjunto de desejos de paisagens, com suas diversas possibilidades e contextos (BARBOSA, 2018).

Incluir as expressões, os pontos de vista e experiências de crianças é essencial para o exercício da cidadania paisagística de uma comunidade, pois o espaço público pressupõe uma reunião de indivíduos e entes com diversas identificações, interesses, valores e projetos políticos. Ao ocuparem os espaços públicos, os indivíduos estão assegurados de seus direitos e exercem uma ação política na vida social. (GOMES, 2018). Como afirma Paulo César da Costa Gomes (2018), um fundamento da vida democrática é a livre expressão da heterogeneidade nos espaços públicos. Com respeito às crianças, o espaço público é um modo de inserção social diferente da escola ou da família (CASTRO, 2001).

As crianças não formam um grupo homogêneo de indivíduos devido aos diversos fatores como gênero, etnia, classe, origem etc. mas apresentam algumas singularidades no que concerne à construção cultural do conceito de criança. No Brasil, apesar de serem afastadas das tomadas de decisão por representantes através do voto, as crianças possuem opiniões e proposições acerca de situações que envolvem o debate público, e suas visões devem ser acolhidas na vida comum de uma forma mais frequente (SARMENTO, 2005; 2018).

A perspectiva moderna concebe a infância enquanto uma 'fase' da vida humana na qual haveria diversas ausências, incompletudes e negações de características que seriam próprias das pessoas adultas, que seriam "completas" em termos de desenvolvimento humano. As crianças são seres dependentes das pessoas adultas na provisão de condições básicas para a sobrevivência, e de acordo com Sarmiento (2005), esta dependência teria acarretado uma relação de poder assimétrica.

Na modernidade, a escola se estabeleceu enquanto uma instituição projetada e direcionada especificamente às gerações mais jovens, carregada de dispositivos pelos quais as crianças seriam "moldadas" de acordo com um status-quo. A educação tradicional, nesse sentido, lançou mão do exercício de poder disciplinador pela pessoa adulta, o que limitaria o exercício dos direitos participativos das crianças e adolescentes no espaço escolar (SARMENTO, 2005).

É por esse motivo que problematizar a relação social com o conhecimento se faz necessário para uma abertura à diversidade cultural e à construção e reconstrução dos saberes das crianças e adolescentes. A postura de incentivo ao comportamento democrático em contextos de ensino e aprendizagem se relaciona intimamente com a prática cidadã. Para além de um dispositivo pedagógico, a democracia é uma necessidade simbólica que integra um processo político:

a cidadania activa não é a conformidade social perante a estrutura social, mas a possibilidade do exercício do direito de contribuir para a mudança social. A participação dos alunos, como processo de conscientização, adquire, deste modo, uma iniludível natureza política: participa-se na decisão sobre a acção concreta realizada na escola como expressão do

direito de contribuir para a construção do espaço público, fazendo no mesmo gesto com que as instituições construídas pelo Estado para as gerações mais novas possam erigir-se como lugares de afirmação de direitos, em contextos frequentemente excludentes e violentos (SARMENTO, 2005, p. 35).

Em contextos democráticos e de busca de cidadania, nas escolhas dos valores paisagísticos deve-se investir na adoção de uma postura intergeracional, assumindo uma abertura à participação das diversas gerações nos processos de negociações. Essa atitude implicaria em novos desenhos da arquitetura e das vias públicas. Pesquisas recentes têm mostrado que as propostas de paisagens e de desenhos urbanos de crianças muitas vezes estariam fincadas nas experiências corporais no lugar, diferenciando-se das preocupações de grande parte das pessoas adultas (SARMENTO, 2018).

A cidadania paisagística, que pressupõe a participação ativa dos sujeitos, não pode deixar as crianças da comunidade apartadas do debate público, pois visa a busca do bem comum de uma forma coletiva. Nesse exercício cidadão, deve-se levar em consideração o presente e o futuro de todos os sujeitos envolvidos na luta por condições de vida mais justas e sustentáveis (BARBOSA, 2018; SARMENTO, 2018).

Para que haja a inclusão de fato das crianças, é essencial que estas sejam consideradas cidadãs e façam o exercício de sua cidadania, seja a partir da sua autoafirmação, seja a partir do reconhecimento desta condição por pessoas adultas (SARMENTO, 2018). Buscamos problematizar as práticas dos nossos interlocutores no que concerne o conceito de paisagem problematizando, refletindo e levantando pontos para a construção de novas práticas e reflexões

que conduzam a um ensino de geografia de forma mais democrática e cidadã através da cidadania paisagística.

2.2 Conhecendo as/os docentes interlocutores da pesquisa

Fernando tem 32 anos de idade e mora em Natal, capital do estado do Rio Grande do Norte. Graduou-se em Bacharelado em Geografia em uma universidade pública em 2013, fez mestrado em Geografia e então prestou vestibular para Licenciatura em Geografia. Atualmente, é doutorando em Geografia. Iniciou sua atuação no ensino de geografia em 2010, ainda na primeira graduação. É professor de escolas públicas e leciona nos Anos Finais do Ensino Fundamental, na Região Metropolitana do Rio Grande do Norte, desde 2019. O que chamava a sua atenção em Geografia era que “tinha algo de ciências naturais, mas também era uma ciência humana”

Fernando se vê como um profissional que faz o máximo que está ao seu alcance. “Eu não me acho herói, nem quero ser, mas tento fazer um bom trabalho com as estruturas e as ferramentas que eu tenho, na medida do possível”. Ele não compactua com a “ideia de ter que me sacrificar ou ter que ser uma espécie de educador herói”, ao passo que busca “entregar aquilo que compete” a ele “enquanto professor e funcionário público.” Não gosta da concepção de “ser um educador”, mas tenta “transmitir uma maneira de pensar geográfica” e acha que “isso não tem muito a ver com, sei lá, coisa de educador”. Nas palavras dele: “quer dizer, tento ensinar, às vezes, é muito difícil de se ensinar, mas quem tiver interesse pode aprender.”

Nossa outra interlocutora é Catarina, que tem 35 anos e mora no município de Parnamirim, Região Metropolitana de Natal, no estado do Rio Grande do Norte. Estudou, no Ensino Fundamental e Médio, em instituições públicas. Assim como Fernando, primeiramente concluiu o bacharelado em Geografia e depois fez a licenciatura, ambas em universidade pública. Em 2011, começou a trabalhar enquanto professora de geografia em instituições privadas e públicas. Atualmente, é professora concursada em Natal, no Rio Grande do Norte, em duas instituições públicas, desde 2016, atuando no Ensino Fundamental e Médio.

Geografia não foi sua primeira alternativa após o término do Ensino Médio. Cursou Turismo por dois períodos, mas não concluiu. Escolheu Geografia no ano seguinte, e não se arrependeu. Ela se vê como uma professora “responsável” e “comprometida”, mas reiterou que “se eu pudesse me injetar um monte de mais informações na minha cabeça do ponto de vista geográfico, eu injetaria bem mais”, pois considera que a área de Geografia é dinâmica: “eu acho que a gente tem que se respaldar com muita informação, com argumentos também, e se preparar”.

Juliana tem 31 anos de idade e concluiu a licenciatura em Geografia em uma universidade pública no ano de 2014, e desde a conclusão leciona em instituições particulares. Tem um mestrado na área de Meio Ambiente e Sociedade e atualmente é doutoranda em Geografia. É professora de geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em uma escola particular em Paulista, Pernambuco.

Ela nos disse que escolheu cursar geografia “pela amplitude de olhar que a gente tem através dessa disciplina.” Para ela, Geografia era uma opção pedagógica abrangente e diversa: “eu pensava que eu queria estudar muita coisa, que eu queria entender muita coisa [...]. E de fato isso aconteceu.” Juliana se percebe como “uma professora dedicada e esforçada” para trazer aos seus alunos “recursos”. Ela fala que sempre busca o exercício crítico dos(as) estudantes. “eu sempre tento, dentro dessa minha disciplina, exercitar o olhar deles. A gente não pode falar de certos assuntos de uma maneira muito passiva”, e por isso “tenta sempre problematizar.”

Mônica tem 30 anos e cursou a licenciatura em Geografia em uma universidade pública, concluindo em 2014, e desde então leciona Geografia em escolas particulares na Região Metropolitana do Recife. Atualmente, é professora de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola privada no município de Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco.

Ela nos disse que “sempre soube que iria fazer geografia, desde pequena”. Na escola, costumava ajudar suas colegas nesta disciplina: “no ensino médio, eu dava aula de reforço de geografia para minhas amigas que queriam fazer medicina, e aí todo mundo tirava dúvida”.

Mônica pondera que seja uma professora “persistente” no aprendizado que tenta construir: “eu sempre tento incluir meus alunos, por mais dificuldades que eles tenham, porque nem todo mundo aprende no mesmo ritmo”. Por esse motivo, não quer “deixar eles esquecidos para trás”. Ela considera que, “enquanto educadora”, por mais que eles “não gostem” de Geografia, ainda assim gostam dela, “e eles criam aquele respeito de estar ali, né, de participar, dentro das limitações deles”.

3 METODOLOGIA

Essa pesquisa possui abordagem qualitativa e assume um caráter exploratório, a partir das experiências de práticas docentes relatadas. A pesquisa qualitativa foca em um nível de realidade que não é possível de ser quantificado, se interessando por elementos que não são passíveis à operacionalização de variáveis, como significações, valores, atitudes e aspirações dos sujeitos de pesquisa (MINAYO & GOMES, 2001).

Para Reis (2008), a pesquisa em educação é essencialmente qualitativa porque o foco das investigações de ações educativas se relaciona com uma realidade complexa, diversa e dinâmica. Assim, essas pesquisas devem buscar a interpretação e compreensão dos processos que atravessam seus objetivos, para além de uma

perspectiva metodológica quantitativa. É válido ressaltar, ainda, que isso implica assumirmos uma postura política, em consonância com a justiça social, sem a pretensão de neutralidade científica (REIS, 2008).

Foram realizadas quatro entrevistas individuais semi-estruturadas com docentes pertencentes a escolas públicas e privadas da Região Metropolitana do Recife e da Região Metropolitana de Natal. Os interlocutores foram contactados através da técnica metodológica 'bola de neve', a qual pressupõe que as pessoas convidadas inicialmente para a pesquisa indiquem novas participantes (BALDIN & MUNHOZ, 2011).

As entrevistas individuais, devido ao momento pandêmico de Covid-19, foram realizadas através de ferramentas digitais (google meet) e tiveram a duração entre uma hora e uma hora e meia cada, e todas as falas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Na análise dos dados, realçamos os principais marcadores relacionados ao nosso objetivo e elaboramos um quadro com tópicos principais. Após isso, procuramos refletir e compreender as informações articulando sempre, que possível, com a literatura específica e as problematizações advindas (BAUER & GASKELL, 2002).

Os (as) entrevistados(as) assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que está anexado ao final deste trabalho. De modo a preservar a identidade de nossos sujeitos da pesquisa, concordamos com estes em não utilizar os nomes reais, mas adotar nomes fictícios.

Ainda, ressaltamos que buscamos a construção futura de uma oficina pedagógica enquanto um

desdobramento da presente pesquisa. As finalidades de uma oficina pedagógica focam na articulação de conceitos e noções teóricas com situações concretas que são vivenciadas pelas pessoas que participam da oficina (PAVIANI, 2009). Este momento também é uma possibilidade de devolver para a comunidade os saberes partilhados, possibilitando a construção de novos saberes, o que significa ir além de devolver apenas dados. Torna-se, de algum modo, um exercício também de uma postura ética-cidadã que inflexiona a relação pesquisadora-pesquisado(a), ao abrir novos diálogos.

No presente trabalho, as entrevistas proporcionaram questionamentos e variáveis passíveis de serem trabalhadas no momento da oficina. Com a postura reflexiva e a troca de experiências, buscaremos aprofundar o entendimento e a elaboração de propostas didáticas que visem tratar a prática da Cidadania Paisagística nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

4 RESULTADOS E ANÁLISE

A dimensão da paisagem vem sendo trabalhada pelos(as) docentes entrevistados de formas diversas, mas duas vertentes nos chamaram a atenção: o aspecto da experiência sensorial na percepção paisagística e a dimensão política e cidadã a partir da experiência de paisagem. Em ambas as vertentes, os(as) professores(as) tomaram como base para suas práticas pedagógicas o cotidiano dos(as) educandos(as), se aproximando da ideia de uma educação libertadora como aponta Paulo Freire (1987), em contraposição

à educação bancária na qual o docente “depositaria” no estudante os conteúdos disciplinares.

Para Juliana, é possível ressaltar os elementos que constituem o conjunto da paisagem dentro da própria sala de aula, em contextos rotineiros:

eu sempre digo pra eles que paisagem é percepção, então se você percebe esse vento aí que está batendo na janela e está assanhando o seu cabelo, o friozinho que está fazendo quando você sai da sua casa para ir para a escola porque você acorda muito cedo, o calor que faz quando você sai da aula de educação física...

Fernando compreende a noção de paisagem como um “encontro” do sujeito “com o espaço geográfico, com o mundo”. Ele também valoriza outros sentidos, para além da visão, ao abordar na sala de aula o conceito:

Geralmente os livros didáticos dão ênfase a paisagem e lugar no sexto ano, e abordam inicialmente paisagem como algo muito relacionado à vista, e eu tento expandir isso pra todos os sentidos, o próprio tato, mas também até mesmo o paladar, o olfato, o som né, e eu tento trabalhar paisagem relacionando a questão da memória né, sons, cheiros e gostos que remetem a determinados lugares né, a determinados afetos dos alunos.

A discussão acerca da dimensão sensorial da paisagem para além da visão se mostrou como algo importante na prática docente. Por exemplo, Juliana, comenta que tem “alunos que não enxergam, outros que

tem baixa visão, outros alunos que têm limitação até mesmo dos membros.” e este fato a impulsiona ainda mais a “exemplificar de outras formas o próprio conceito de paisagem.”

Para Jean-Marc Besse (2014a; 2014b), a Paisagem seria primeiramente sensível, uma vez que implica em uma abertura aos elementos sensíveis do mundo, no encontro entre o sujeito e o mundo que o cerca. A paisagem sugere movimento, sem necessariamente pressupor um ato de enraizamento em um lugar ou a delimitação de um sentido sobre um espaço. O conceito de paisagem é, dessa maneira, relacionado à noção de experiência.

Essa reflexão acerca da experiência paisagística se relaciona com o que Juliana fala das percepções sensoriais para além da visão, que é o sentido mais comumente associado à paisagem. Em consonância com a cidadania paisagística, é essencial que o(a) professor(a) evidencie as diversas possibilidades de se perceber, ser e estar em uma paisagem, sem apartar do debate pessoas com deficiência

Para Larrosa (2002), experiência seria o que se passa, toca e acontece no indivíduo. Mesmo que em todos os momentos aconteçam coisas, é raro o acontecimento nos sujeitos, pois se trata de um momento peculiar: experiência não é igual à informação, mas quase que o seu oposto: o sujeito da informação faz uso de boa parte de seu tempo em busca de obtenção do saber, mas esse desejo intenso pela informação por si só traria como consequência a ausência de acontecimento no sujeito.

A experiência, de acordo com Larrosa (2002), tem algo de subjetivo, e seria baseada no presente, de

maneira provisória, sensível e sem ordenamento, assim como a própria vida. Por esse motivo, comenta este autor que a ideia de experiência teria sido desprezada pelas Ciências Modernas, pois o pensamento científico autointitula-se universal.

Supostamente a intenção de Juliana e Fernando é permitir que a paisagem possa ser compreendida não apenas enquanto uma categoria fechada e estática, mas incentivar com que os/as estudantes construam seus próprios conceitos de paisagem a partir de seus cotidianos e da inserção do seu corpo no mundo em múltiplas escalas, seja em lugares distantes ou a partir da própria sala de aula.

Porém, as paisagens encontram-se permeadas por discursos e relações de poder, e essa foi uma dimensão trabalhada pelos docentes de nossa pesquisa de forma enfática, como, por exemplo, quando a professora Juliana nos fala a respeito dos afetos que as paisagens evocam ao serem contempladas, o que acarreta implicações políticas. Em seu relato, houve momentos nos quais estudantes manifestaram que certas paisagens são mais bonitas que outras e, perante isso, a professora procura estratégias para incentivar a valorização da paisagem local:

a gente começa a mostrar fotos da floresta temperada, e aí todo mundo acha lindo. “Nossa, a floresta temperada, cores muito vibrantes, esse laranja, esse vermelho, é muito sensacional, eu queria que tivesse aqui!”. Aí eu digo pra eles, minha gente, olha, não seria muito massa se a gente tivesse aqui uma árvore rosa choque choque? Aí a galera: pô, seria muito doido, eu nunca vi isso. Eu digo:

vocês não perceberam não que aqui na frente tem aquele pé de jambo, geralmente em novembro, cai tudo, aí você tem ali na sua calçada que fica rosa choque! Os carros vão passando rosa choque!

Essa reflexão trazida pela professora dialoga com uma prática de demorar-se na contemplação da paisagem, destacando a possibilidade de perceber elementos do cotidiano que não são percebidos pelos sentidos por causa de uma postura “acostumada”. Este exercício, além de promover a criticidade, fomenta a invenção de novas formas de se perceber a paisagem, o que implicaria outras formas de estar e ser paisagem.

Já Mônica, quando o debate é sobre o espaço vivido dos(as) estudantes, diz perceber neles(as) um desprezo pelas paisagens locais: “eles acham que o lugar que eles moram não é nada. E aí eles fazem a pergunta: “e o meu bairro? E aqui é paisagem? As casas são feias”.

Esta professora narrou um momento no qual uma estudante do oitavo ano comentou que seus primos vieram da Califórnia, nos Estados Unidos, para visitar Jaboatão dos Guararapes, em Pernambuco, e acharam o local ‘lindo’, e “tiraram um monte de foto para mostrar o que acharam diferente”. A estudante, então, indagou: “como é que eles acharam lindo?”

Esse comentário da estudante, ao ser trabalhado e problematizado pela educadora, pode proporcionar um momento de reflexão com toda a turma acerca dos valores paisagísticos e a noção de cidadania. Momentos como esse podem ser brechas para um processo de desconstrução de

valores estéticos ocidentais destinados, inclusive, à enquadrar a paisagem em associação ao mercado e ao seu valor de troca.

Há uma educação que subjaz as percepções paisagísticas dos sujeitos, e estas podem acontecer de diversas formas. Há as formas hegemônicas, derivadas das maneiras ocidentais de se perceber paisagens. A experiência paisagística ‘clássica’, como menciona Besse (2014b), seria uma visão panorâmica do ambiente do ponto de vista de uma topografia mais elevada, na qual a paisagem se desenrola como um espetáculo para quem a percebe.

Há estudos que discutem o caráter colonial e imperialista na estrutura visual da arte paisagística ocidental: esta teria participado na construção de um imaginário espacial que pressupõe uma subalternização de povos e lugares compreendidos enquanto “exóticos” para os sujeitos europeus (SOUZA, 2013). Em uma perspectiva anticolonial, a proposta educativa deve centrar na ênfase de que os valores coloniais como esse são permeados por buscas por apagamentos de resistências.

A maioria das escolas envolvidas em nossa pesquisa se localizam em espaços periféricos e/ou suburbanos. O imaginário mais veiculado de periferia recorre a uma narrativa que a considera um “espaço banal”, e assim recebe constantemente um determinado conteúdo ideológico de ‘outros’ sujeitos distantes, que a objetivam enquanto um lugar atrasado, sem atrações e “distante” (CASTRO, 2004).

Ao lançar o convite para perceber as periferias e espaços menos privilegiados enquanto paisagem, como fez nossa interlocutora, o(a)

docente incentiva a busca por cidadania e lutas por direitos no que diz respeito ao espaço público a partir de grupos subalternizados no processo da modernidade e colonialidade. Isto porque busca desconstruir o imaginário de cidade e paisagem eurocêntricas e passa a viabilizar a atenção para elementos da paisagem que podem ser problematizados e superados através de processos políticos democráticos.

No Ensino de Geografia enfatizar que paisagem não é apenas uma visão panorâmica ou pictórica, mas uma intersecção entre materialidade e abstração, abarcando até mesmo aquilo que possa ser considerado ‘feito’ por não corresponder em termos estéticos ao imaginário de paisagem derivado das Artes Visuais europeias. Essa problemática está ilustrada na frase de uma estudante que disse: “mas isso não é paisagem, isso é Recife!”

eu fiz um trabalho com eles que a gente fez uma pesquisa no jornal (...) E aí eu coletei todos os materiais de fevereiro e levei pra eles acharem a paisagem no jornal. (...) Eles viam ali as imagens, que eu já deixei prontas as imagens. “Mas isso não é paisagem, isso é Recife!” (...) “Agora você vai dizer pra mim o que tem na paisagem!” E eles diziam “casa, carro”, “ah, mas só isso?” “mas o que você pensa da paisagem?” “O que ela me diz? Ela tem que dizer alguma coisa, né? Será que ela é um centro? É um centro de que?” E aí eles diziam “ah, professora, tem umas casas velhas né”, eles falam assim, “umas casas velhas, professora!”

Para além dessa discussão, as partilhas de experiência das professoras Juliana e Mônica nos chamam a atenção para as potencialidades do debate das críticas à colonialidade/modernidade no que diz respeito ao Ensino de Geografia. Suess e Silva (2019) ponderam acerca da valorização de determinadas paisagens em detrimento de outras para o sistema capitalista. Na perspectiva anticolonial, isso deve ser superado e abolido, para que haja uma justiça e equidade social.

A paisagem participa da disputa de interesses sociais variados, através de lutas pelo direito de ver, ser e estar na paisagem. Determinados enquadramentos e ‘representações’ da paisagem podem moldar as formas pelas quais são valorizadas determinadas localidades, relacionando-se com padrões de relações de poder. Evidenciar desejos de apagamento da existência de pessoas mais pobres e “menos privilegiadas” da ‘cena’ hegemônica faz parte de uma luta política em prol de uma justiça social (PRICE, 2013).

Como aponta Barbosa (2020), existem ações que atravessam questões relacionadas com identidade e valoração de paisagens, na qual a luta por direitos se expressa nos desejos de paisagem: “uma vontade crescente expressa por grupos diversos de se sentirem representados nos horizontes paisagísticos e ter seu estar no mundo, marcas territoriais e expressões simbólicas reconhecidas e valoradas.” (BARBOSA, 2020. p. 269).

A professora Catarina buscou fomentar a discussão acerca de processos históricos participantes na construção de paisagens. Mais uma vez, a paisagem trabalhada é a do

cotidiano, comum à maioria dos(as) estudantes:

quando a gente tá trabalhando com paisagem e com espaço geográfico, gosto de tirar eles da sala de aula, irem para uma grade que tem, eles continuam dentro da escola, mas eles conseguem visualizar a Avenida. [...] E aí eu peço para eles levarem um caderno e irem anotando o que eles percebem de diferente ali, naquela paisagem.

Catarina nos compartilha uma proposta pedagógica que visa discutir mudanças no espaço público ao longo de gerações:

eu passei um trabalho [para os estudantes] nessa semana passada (...) para eles conversarem com pessoas mais velhas: pai, avô, tio, para dizer o que que essas pessoas perceberam de modificação da paisagem ao longo do período que eles moram no lugar que moram, para quem viveu muito tempo nesse lugar.

Um aspecto relacionado à cidadania é o incentivo à compreensão de que as paisagens não são estáticas, mas podem mudar por motivos naturais ou culturais. Faz parte de uma educação para a cidadania paisagística destacar na sala de aula os fatores políticos que interferem nas construções das paisagens, os quais podem resultar de uma luta democrática, de um planejamento mercadológico ou outro poder atuante no planejamento urbano. Nessa reflexão, as crianças e adolescentes podem tecer reflexões sobre valores paisagísticos no local

onde habitam, situações que existiram nas experiências pedagógicas acima mencionadas.

Assim, a prática pedagógica de Catarina e o seu olhar se mostram em consonância com o entendimento de que a paisagem é um ente em constante movimento, como pontua Doreen Massey (2013). O autor Milton Santos (2014) considera a paisagem enquanto um palimpsesto: são acrescentadas camadas que se sobrepõem no espaço, sendo substituídas de acordo com a produção do espaço. Assim, a paisagem é interpretada enquanto produto de interações e combinações de condições naturais e humanas que se acumulariam com o tempo, configurando testemunhos de tempos passados.

Desse modo, instaurar movimentos nos quais as crianças ou adolescentes teriam a possibilidade de se apropriarem da ideia de que é possível tornar o espaço público um espaço de garantia de direitos através da política torna-se salutar para o estabelecimento de uma formação cidadã a partir da escola.

Outra atividade apontada pela professora Catarina para trabalhar paisagem foi a atividade intitulada: “descrevendo o espaço do meu bairro”, no qual enfatizou a história do espaço geográfico, contemplando a percepção paisagística: “que construções eles [estudantes] percebem, tem um lugar movimentado, se tem muita gente passando, se tem muito carro, sistema do comércio, a dinâmica.”

Nessa atividade, após o momento de campo em seu bairro, o/a estudante foi convidado a escrever um texto que tivesse a descrição do espaço e a discussão acerca da

importância de alguns elementos como posto de saúde, posto de gasolina e padaria, se a rua é calçada, ou se tinha muita poeira, por exemplo. Além disso, o texto deveria conter a opinião sobre a relevância de alguns componentes da paisagem para a vida do(a) estudante. Com essa atividade, a professora buscou incentivar a observação e descrição dos elementos do espaço, visando a construção de um pensamento crítico.

Pela ótica da Cidadania Paisagística, essa prática pedagógica de Catarina visa mobilizar uma atenção direcionada à presença dos serviços essenciais para a população, bem como as condições de infraestrutura do espaço público. Nesse sentido, é possível identificar nessa prática um caminho para a reivindicação de direitos concernentes a todos os sujeitos que circulam no local, integrando o processo da prática cidadã.

A professora Mônica também costuma buscar a vivência de bairro para trabalhar a noção de Paisagem: “eu sempre busco o bairro. [...] E aí eu vou mostrando pra eles a ‘realidade’ do bairro deles.” A professora busca se aproximar dos(as) educandos(as) a partir do que lhes é próximo, integrando inclusive com as redes sociais: “uso muito o Instagram da prefeitura para dar os exemplos”. Para Mônica, não é frutífero investir apenas no que seja abstrato dentro do currículo. Isso porque “as apostilas trazem coisas de paisagem que nem têm aqui, e aí o menino, ele olha, né, aí ele diz “uma coisa que está longe de mim”.

Nos relatos dessas professoras, o próprio cotidiano - a sala de aula, a paisagem percebida por meio da escola, o bairro e o entorno - são

potencialidades para se trabalhar o conceito de Paisagem no Ensino de Geografia. Ao investir na construção do conceito a partir da prática e não apenas na transmissão dele, os professores dialogam intimamente com a construção coletiva da cidadania na e a partir da escola.

Logo, ao articular as práticas cotidianas e os desejos de paisagem, o(a) docente pode viabilizar a reflexão acerca das potencialidades da paisagem do cotidiano para a reivindicação de direitos e a participação política de diversos grupos, incluindo crianças e adolescentes. Apesar da possibilidade de que paisagens locais, em especial as urbanas, serem consideradas “feias” pelos(as) estudantes, o(a) docente pode encontrar neste ensejo a proposta de enfatizar que as paisagens não são estáticas (MASSEY, 2013), portanto estão sendo construídas a cada momento. E que, além disso, são construídas por diversos sujeitos, e estes podem exercer o ato político de pensarem formas de se promover as “paisagens do desejo”, no bojo do exercício da cidadania paisagística (BARBOSA, 2020).

Assim, perante situações didática como essa, seria possível explorar outras reflexões: quais seriam as diversas paisagens desejadas por crianças e adolescentes? Como os espaços públicos podem ser inventados e reinventados? Quais pensamentos estariam presentes nas escolhas dos valores paisagísticos? Pensamos que o(a) docente pode possibilitar momentos de enunciação de desejos de cidade no bojo de uma prática de cidadania paisagística dentro da escola, mas que reverbera para além desta instituição.

Salientamos ainda a reflexão que Fernando trouxe sobre o estudo da paisagem “distante” da realidade dos estudantes, ou seja, não só a cotidiana. Através do livro didático adotado, esse professor procura “relacionar o próximo e o distante”, ao tentar “aguçar a curiosidade para características, para os aspectos de outras partes do mundo”. Para ele este exercício seria, inclusive, um dos diferenciais da Geografia na Educação Básica: apresentar um pouco de outros contextos e outras paisagens para o estudo.

Ao procurar fomentar a curiosidade dos estudantes e explorar outras paisagens, o professor também relaciona sua prática com a construção da cidadania, pois proporciona aos(as) estudantes o encontro com outras formas de se organizar o espaço, sejam modos sustentáveis, que servem de inspiração, ou não, sejam modos que sirvam de alerta para o que não deve ser incentivado na hora de se escolher os valores paisagísticos de um local. Colocar em encontro o local e o global é um desafio que deve ser trabalhado.

4 RESULTADOS E ANÁLISE

Nosso trabalho buscou contribuir para o Ensino de Geografia com a perspectiva da cidadania paisagística, compreendendo as crianças e adolescentes enquanto sujeitos ativos na sociedade, que atuam na cultura continuamente, e não apenas enquanto reprodutores das ordens sociais e culturais elaboradas pelos sujeitos adultos (SARMENTO, 2005).

A noção de cidadania dos educandos em nossa pesquisa tem sido estimulada, construída e abordada, em grande parte, a partir do cotidiano dos(as) educandos(as), pois percebemos nas falas de nossas

interlocutoras uma busca pela aproximação da abstração do conceito de Paisagem com assuntos rotineiros. Percebemos que o conceito de Paisagem pode ser trabalhado em consonância com a Educação Libertadora proposta por Freire (1987), fomentando a atuação ativa dos(as) educandos(as) nas paisagens.

Nossos(as) interlocutores(as) expressaram em suas falas o exercício de práticas pedagógicas menos conteudistas e mais participativas, ressaltando o protagonismo dos educandos no processo educativo. Algumas pistas que os(as) docentes nos deixaram acerca da abordagem cidadã de paisagem são as seguintes: a paisagem deve ser trabalhada para além da visão, que é o sentido mais comumente associado à paisagem desde sua origem enquanto conceito; a paisagem não é uma categoria fechada e imutável, mas os sujeitos constroem seus próprios conceitos de paisagem a todo momento; as paisagens podem ser transformadas a partir de diversos processos; é preciso perceber de forma crítica a presença ou não de serviços essenciais à população na paisagem; as paisagens do cotidiano devem ser consideradas paisagens, mesmo que sejam diferentes das representações pitorescas de origem europeia.

As práticas cotidianas das crianças no espaço público ressoam em seus desejos de paisagem, e nesse sentido o(a) docente de geografia pode apresentar uma ideia não estática, anti-colonial e cidadã da paisagem. Como vimos, se um(a) educando(a), por exemplo, não considerar que uma paisagem local pode ser considerada “paisagem” porque seria “feia”, ou esteticamente distinta da paisagem ocidental, a cidadania paisagística se

torna apenas uma utopia. Contudo, ao trabalhar o cotidiano e associá-lo à ideia de paisagem, os(as) professores(as) interlocutores(as) sinalizam que seja possível mobilizar aspectos políticos deste conceito.

As abordagens de paisagem no ensino de geografia expostas nas entrevistas com docentes são potentes para uma formação cidadã das crianças e adolescentes, mas para além de fomentar a percepção da paisagem, seja a partir da experiência sensorial, seja a partir de um exercício analítico, é salutar o investimento na inventividade e participação das crianças e adolescentes nas propostas para os valores paisagísticos dos espaços públicos. Para tal, é preciso levar em consideração e valorizar o presente desses sujeitos, não só o futuro no qual a idade adulta pressupõe uma participação política mais efetiva. É preciso viabilizar o entendimento de que as crianças e adolescentes têm a possibilidade de reivindicar espaços de enunciação de seus pontos de vista em diversos aspectos da vida pública.

Em atividades de intervenção, nas quais é possível expressar suas visões e opiniões em debates coletivos, as crianças e adolescentes podem deparar-se com imaginações, utopias, invenções, criações e propostas de mudanças pontuais. É importante que o(a) docente destaque a importância desta atitude participativa para além da escola, pois integra um processo mais abrangente de participação da criança na comunidade de forma democrática.

Enquanto expressão da cidadania, a paisagem envolve a possibilidade de que todos os cidadãos possam desfrutar dos entornos paisagísticos, levando em consideração

entendimentos acerca do bem-estar e da sustentabilidade (BARBOSA, 2020). Nesse sentido, é preciso, desde a educação básica, investir no reconhecimento da diversidade de ver, ser e estar na paisagem, bem como os modos de se viver e de se querer as paisagens.

Queremos concluir a reflexão reiterando que dentro do ensino de Geografia no ensino fundamental, é possível que as crianças e adolescentes se percebam enquanto

grupo que, apesar de diverso, apresenta algumas singularidades no que concerne à limitação na participação nos debates públicos de modo efetivo. Porém, a cidadania paisagística pode ser um caminho de participação e de cidadania. Para tal, é preciso abordar o conceito de paisagem de modo ético, crítico e inclusivo, tomando por base as experiências pessoais e coletivas do cotidiano.

REFERÊNCIAS

BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira M. Bagatin. Educação ambiental comunitária: uma experiência com a técnica de pesquisa snowball (bola de neve). REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. 27, 2011.

BARATA-SALGUEIRO, Teresa. Paisagem e geografia. Finisterra, v. 36, n. 72, p. 37-53, 2001.

BARBOSA, David Tavares. Cidadania paisagística. Revista de Geografia (Recife), v. 35, n. 1, 2018.

BARBOSA, David Tavares. Ver, estar e ser na paisagem: cidadania paisagística e o direito à paisagem na cidade do Recife/PE. Tese (Doutorado em Geografia - Programa de Pós Graduação em Geografia. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 310 p. 2020.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Editora Vozes Limitada, 2017.

BESSE, Jean-Marc. O gosto do mundo: exercícios de paisagem. Rio de Janeiro: eduerj, 2014a.

BESSE, Jean-Marc. VER A TERRA: SEIS ENSAIOS SOBRE A PAISAGEM E A GEOGRAFIA. São Paulo: Perspectiva, 2014b.

BRASIL . Base Nacional Comum Curricular. Ensino Fundamental. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 24 set 2021.

CASTRO, Lúcia Rabello de. A aventura urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro. 7Letras, 2004.

CASTRO, Lúcia Rabello de. Crianças e jovens na construção da cultura. NAU Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

COSGROVE, Denis. A geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas. CORRÊA, Roberto Lobato, ROSENDAHL, Zeny. Geografia Cultural: uma antologia. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 219-237, 2012.

GOMES, P.C.C. Espaço público, espaços públicos. GEOgraphia, v. 20, n. 44, p. 115-119, 2018.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista brasileira de educação, n. 19, p. 20-28, 2002.

MACIEL, Caio Augusto Amorim; BARBOSA, David Tavares. PAISAGEM. GEOgraphia, v. 23, n. 50, 2021.

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. O que é cidadania. In: O que é cidadania. 1991.

MASSEY, Doreen. Pelo espaço: uma nova política da espacialidade. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MINAYO, M. C. S.; GOMES, S. F. D. R. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. CONJECTURA: filosofia e educação, v. 14, n. 2, 2009.

PRICE, Patricia L. In: JOHNSON, C. et al. (Eds.) The Wiley-Blackwell Companion to Cultural Geography. Chichester: Wiley-Blackwell Ed., 2013. p. 118-129.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B.S.; MENESES, M.P. Epistemologia do Sul. São Paulo: Cortez, 2010. p.84-130.

QVORTRUP, Jens. Infância e política. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 141, p. 777-792, 2010.

REIS, Marília Freitas de Campos Tozoni. Pesquisa-ação em educação ambiental. Pesquisa em educação ambiental, v. 3, n. 1, p. 155-169, 2008.

SANTOS, Milton. Paisagem e espaço. In.: Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. 6 ed. São Paulo: EdUSP, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania ativa. Perspectiva, v. 23, n. 1, p. 17-40, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Participação social e cidadania ativa das crianças. In RODRIGUES, Davi (Org.) Inclusão e Educação. Doze Olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo. Summus Editorial. 2006

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância e cidade: restrições e possibilidades. Educação, 41(2), 232-240. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.31317>. 2018.

SILVA, J.M. et al. A visibilidade e a invisibilidade feminina na pesquisa geográfica: uma questão de escolhas metodológicas. Abordagens Geográficas. v 1, n.1, p. 23-41, out./nov. 2010.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial. 2013.