

**O DEBATE SOBRE O ESPAÇO
GEOGRÁFICO: Composições
curriculares para um novo velho
mundo na educação básica**

**THE DEBATE ABOUT GEOGRAPHIC
SPACE: Curricular compositions for a
new old world in basic education**

**EL DEBATE SOBRE EL ESPACIO
GEOGRÁFICO: Composiciones
curriculares para un nuevo viejo
mundo en la educación básica**

Resumo: Este artigo tem por objetivo tecer um desenho de um currículo vivido dentro de uma escola localizada no município de Nova Iguaçu/RJ no que se refere ao ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entre vozes e reflexões, esse trabalho procura trazer as táticas curriculares subversivas do corpo docente frente aos documentos norteadores que insistem em pensar a Geografia de forma estancada da realidade num viés tradicionalista pautados na mera memorização de conceitos abstratos. Enquanto trilha metodológica, o texto caminha com a metodologia de conversas e a pesquisa narrativa. Como conclusões e na contramão do movimento instituído politicamente no âmbito do ensino de Geografia, o texto procura reconhecer toda a força que a escola pública vem exercendo todos os dias.

Palavras-chave: Currículo. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Narrativas docentes. Geografia.

Recebido em: 11/07/2023
Aceito em: 15/09/2023
Publicação em: 08/10/2023



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v16i3.67295

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

André Luís de Abreu

Graduado em Pedagogia

Professor da Educação Básica na Rede
Municipal de Ensino de Nova Iguaçu,
Brasil.

E-mail: andreluisdeabreu@gmail.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2657-4400>

Raquel Falcão

Graduada em Pedagogia

Orientadora Educacional na Rede Privada
de Ensino, Brasil.

E-mail: rakafalcao.rf@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-2555-963X>

Patrícia Raquel Baroni

Doutora em Educação

Professora da Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Brasil.

E-mail: narrativasdocampo@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1570-9816>

Como citar este artigo:

ABREU, A. L.; FALCÃO, R.; BARONI, P. O DEBATE SOBRE O ESPAÇO GEOGRÁFICO: Composições curriculares para um novo velho mundo na educação básica. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 3, p. 1-10, Ano. 2023 ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i3.67295>.

Abstract: This article aims to design the curriculum lived within a school located in the municipality of Nova Iguaçu/ RJ regarding the teaching of Geography in the early years of Elementary School. Between voices and reflections, this work seeks to bring the subversive curricular tactics of the faculty against the guiding documents that insist on thinking of Geography in a stagnant way of reality in a traditionalist bias based on the mere memorization of abstract concepts. As a methodological trail, the text walks with the methodology of conversations and narrative research. As conclusions and against the politically instituted movement in the field of Geography teaching, the text seeks to recognize all the strength that the public school has been exerting every day.

Keywords: Curriculum. Early Years of Elementary School. Teaching Narratives. Geography,

Resumen: Este artículo tiene como objetivo diseñar el currículo vivido en una escuela ubicada en el municipio de Nova Iguaçu/RJ en relación con la enseñanza de Geografía en los primeros años de la Escuela Primaria. Entre voces y reflexiones, este trabajo busca acercar las tácticas curriculares subversivas de la facultad contra los documentos rectores que insisten en pensar la Geografía en una forma estancada de la realidad en un sesgo tradicionalista basado en la mera memorización de conceptos abstractos. Como recorrido metodológico, el texto camina con la metodología de las conversaciones y la investigación narrativa. Como conclusiones y frente al movimiento políticamente instituido en el campo de la enseñanza de la Geografía, el texto busca reconocer toda la fuerza que la escuela pública viene ejerciendo día a día.

Palabras clave: Currículo. Primeros Años de Educación Primaria. Narrativas Didácticas. Geografía.

1 ESCOLA: UM LOCAL DE PRODUÇÃO?

O presente artigo se inicia com uma provocação que se relaciona à pesquisa que aqui desenvolvemos. É a partir desta provocação de caminharemos na introdução deste texto, porém já adiantamos que muitas outras serão aqui apresentadas. Em um vídeo curto divulgado por uma rede social, um influenciador digital parou onze pessoas aleatoriamente numa rua da cidade de Rio Claro, região do Médio Paraíba do Estado do Rio de Janeiro, e perguntou a cada uma delas : “quem nasce no Estado do Rio de Janeiro é o quê?” A resposta esperada era “Fluminense”. Todavia, das onze pessoas perguntadas, apenas uma forneceu a resposta considerada “correta”. A outra dezena de pessoas que aparece no breve vídeo informa que a resposta seria “carioca”.

Se por um lado, enquanto professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental “fluminense” termos o registro em memória da resposta sistematizada como correta, o mesmo não acontece com a maior parte dos participantes do vídeo. Por outro lado, professores-pesquisadores que somos nos sentimos convidados a refletir acerca do que realmente é importante ser trabalhado nas escolas na disciplina de Geografia. Em especial, somos provocados a refletir naquilo que vem sendo apresentado dentro das escolas após a implementação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Dessa inquietação nasce esse trabalho, cuja escrita não se corporifica baseada nos conceitos que naturalizamos enquanto fundamentais para a aprendizagem da Geografia. Nossa produção se firma em práticas de ensino do dia-a-dia que, de modo (trans)formador, desenham e tornam possível o (re)encantamento da educação na Educação Básica. Nesse sentido, nossos olhares se voltam para os descaminhos curriculares referentes ao ensino de Geografia e nas composições possíveis enquanto prática curricular. Tal como apontam Costa & Lopes (2022), consideramos uma alternativa potente pensar o currículo como uma subjetivação política, ou seja, um sujeito político contingente e precário que acontece, sempre contextualmente, em resposta a um questionamento.

Nesse caminho contra a forte corrente epistemológica dominante optamos neste texto em ouvir a escola. Oitiva feita não por meio de entrevistas, mas que se constrói nos diálogos e nas interfaces possíveis no correr dos dias, nos encontros entre portas, nas filas das máquinas copiadoras, por exemplo.

Visando (re)conhecer essas práticas num sentido investigativo, no qual se tensiona quanto ao alinhamento (ou não) com os descritores instituídos na BNCC, este artigo tem por objetivo problematizar as “verdades” num inscritas em um currículo “comum”, indagando também acerca das demais possibilidades epistemológicas. Sobre isso, destacamos o alerta feito por Garcia, Reis e Baroni

(2020) de que:

A compreensão eminentemente técnica e objetificante de currículo e conhecimento, além de interesses políticos e econômicos externos aos sujeitos e internos aos setores conservadores e a um nicho de mercado convergiram para a promulgação da BNCC em 2017.(GARCIA, REIS, BARONI, 2020, p. 81)

Portanto, procuramos desenhar o que a Geografia traz enquanto proposta de trabalho vivo ao desenvolvimento dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental numa escola do município de Nova Iguaçu, Baixada Fluminense/RJ enquanto itinerário para a formação integral do ser humano. Aqui, optamos pela esfera em que o (re)encantar-se assume duas posições de grande valia aos atores envolvidos no processo: o direito ao desenvolvimento amplo e significativo (no que tange aos estudantes) e uma resposta ao seu compromisso político de ensinar para libertar (no que tange aos docentes).

Este movimento se corporifica de maneira diferente do modelo hegemônico, modelo este em que, à disciplina de Geografia, atribui-se a responsabilidade e centralidade no ensino de elementos físicos e naturais de nosso planeta, com ênfase na memorização e classificação de conceitos relativos ao clima, vegetação, recursos naturais, dentre outros. Talvez seja oportuno supor que tal paradigma educacional mantém a guarda na memorização de fatos geográficos e no detalhamento descritivo dos espaços. Ou seja, acreditamos que este modelo mnemônico onde a memória conceitual é levada como principal produto do processo educativo, cuja temática fica cristalizada na mente sem um grande propósito, caminha na contramão daquilo que é proposto enquanto prática docente libertária.

Sempre que vivenciado, o cotidiano da escola no ensino fundamental se revela como espaço-tempo de criação revolucionário, na medida em que baseia sua práxis no exercício dialógico entre reflexão e função social daquilo que se ocupa numa ecologia de visões, escutas, leituras e subjetividades. Definindo essas trilhas não em uma dicotomia, mas (re)inventando-as pelo encontro, SANTOS apud BARONI (2009) tensiona:

Pensando em novas trilhas é que se propõe o reencontro entre ciência e senso comum, a busca dos saberes que estão presentes nas falas, nos olhares, nos modos de agir e de viver. Uma vez feita à ruptura epistemológica, o ato epistemológico mais importante é a ruptura com a ruptura epistemológica (SANTOS apud BARONI,2009,p.39).

Ao perceber como o currículo acontece dentro da escola, nota-se que, ainda que a BNCC, através de um conjunto de habilidades e competências, vislumbre regulamentar a práxis, definindo, quantificando, categorizando e descrevendo os modos de educar, o compromisso tecido pelos saberes-fazer docentes cotidianos, criam táticas (CERTEAU, 1994) que reescrevem seus espaços de atuação para trazer significados contextuais e sociais à Geografia, numa postura política que está socialmente comprometida com uma educação democrática.

Assim, é perceptível o quanto o ensino da Geografia tende a florescer num sentido integral voltado para a formação, análise e ação crítica da criança face ao espaço. Refletimos sobre ele numa perspectiva dinâmica, prática e contextualizada, que questiona as tensões e relações de poder que constituem territórios e/ou organizam a lógica de resiliência, para que, por meio da crítica, haja também espaço para a construção de um caminho mais positivo e propositivo no que se refere a um pensar geográfico.

2 ESPAÇO DE COMBATE CONTÍNUO

Nesse momento, trazemos para o debate neste artigo os territórios de disputa que estão no interior das escolas. É possível afirmar que um desses espaços é a sala de professores. Enquanto espaço de diálogo e debate, a sala de professores muitas vezes se torna uma sala de guerra. É um território de enfrentamentos ideológicos, políticos, éticos e estéticos, centrados na escuta de pares e, portanto, estruturada no respeito. Essa é, para nós, uma das características constituintes mais genuínas da escola pública de Educação Básica.

É importante salientar que a sala de professores é nômade enquanto essência. A sala de professores não é um espaço: é um movimento. Onde estiverem reunidos dois ou mais professores, com certeza, ali se estabelecerá uma sala de professores: seja na fila da porta do banheiro, no refeitório para se servir, na espera por sua vez na máquina fotocopadora, ou até mesmo nas filas de banco entre professores que nem atuam na mesma escola, mas que ao se identificarem pelo ofício, criam ali uma sala de professores. As infinitas possibilidades dessas interfaces de diálogo se estabelecem no interconhecimento. Outro dia, experimentamos uma boa dose dessa plasticidade. Longe do espaço escolar, dentro de um vagão do metrô, enquanto conversávamos sobre as possibilidades de diálogo entre dois pesquisadores do campo da educação, nossa conversa acabou convidando o interesse de outra professora, até então desconhecida para nós.

Ao nos ouvir, ela se aproximou, se identificou e tomou parte da “sala de professores”, exemplificando que, numa certa ocasião, participara de uma banca de exame de qualificação, cujos teóricos, a princípio, não dialogavam e no corpo do texto desenvolvido, conspiraram. Daí, entendemos que estes caminhos reflexivos trazem uma potência formativa quando mediada por essa identidade docente plural. Mas, novamente é preciso informar que isso se estrutura no respeito à escuta, aos diferentes posicionamentos, pois, do contrário, não se fomenta o debate.

Nesse ponto nos cabe destacar aqui nossa trilha metodológica, que se deu a partir das conversas. Com Sampaio, Ribeiro & Souza (2018) compreendemos que

o conversar pressupõe a circulação da palavra, numa perspectiva de desestabilizar relações de poder verticalizadas e, portanto, colonialistas. Conversar sem o apagamento dos conflitos e tensões sempre presentes entre diferentes modos de pensar(se), de dizer(se), de escutar(se), de conhecer(se) ... um desafio instigante e provocativo que, no encontro com o outro, provoca-nos a viver a experiência da alteridade: pensar(se) com o outro. (SAMPAIO, RIBEIRO, SOUZA, 2018, p. 34-35)

Deste modo, voltar à reflexão e à memória daquilo que se estabeleceu e se (re)faz cotidianamente numa sala de professores e enquanto forma de trabalho concomitantemente sobre o pensamento curricular, em especial do currículo de Geografia dos primeiros anos de escolarização básica, é observar cenas, falas, risos e provocações de como essas práticas podem estar orientadas conforme o processo de identidade política do grupo, principalmente considerando as intersecções destas identidades.

3 DA CONVERSA À PRÁTICA TEÓRICA

Num mês de março, após um período de avaliação diagnóstica sobre as reais necessidades dos grupos, professoras e equipe pedagógica, nosso grupo se reuniu para discutir os itinerários relativos ao ano letivo. Problemas encontrados foram apresentados, lamentos, memórias sobre alunos notórios e seu sucesso após a escola. Debate sobre o chá de bebê que aconteceria próximo ao segundo Conselho de Classe e a temida pergunta: “quem seria a próxima gestante a se licenciar do grupo?” Outros temas como Alfabetização, Matemática, subjetividades comportamentais, o grande número de alunos não oralizados, avaliações externas, festividades....tudo foi debatido, alguns temas com maior ênfase face ao seu caráter prioritário definido pelo grupo; outros, com certa leveza, afinal não podemos abraçar o mundo com as pernas.

Esse delicado traçado exercido e orientado foi se aprofundando, até que, em um dos exercícios onde seria necessário (e não sabemos bem porque é necessário) delimitar objetivos referentes aos conceitos, procedimentos e atitudes no ensino de Geografia, iniciamos um debate relacionado à Matriz de Conteúdos Prioritários, documento encaminhado pelo Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu, com alicerce na BNCC, que tem por objetivo reduzir os danos causados pelo hiato nas aulas presenciais em função da pandemia global de Covid19, onde os alunos passaram quase dois anos fora da escola presencial cotidiana.

Sem autores, sem nomes, sem referências em sua constituição, esse documento “matriz”, traz um elenco de conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores a fim de que sejam dirimidas as

disparidades de aprendizagem a cada ano de escolaridade. Pedimos desculpas aos nossos leitores por não referenciar o documento matriz, mas seria realmente impossível fazê-lo, na medida em que para as equipes das escolas basta uma “instância superior” definir o que é necessário e impor sobre elas as suas definições. Não parece minimamente respeitoso informar às equipes a autoria dessas matrizes. Sobre isso, compartilhamos aqui algumas das conversas que tivemos em nossa escola:

Engraçado como o que se coloca como Geografia, nem é Geografia. Aqui no terceiro ano destaca que precisa ensinar algum meio de transporte. Meu aluno tem que saber que tipo de transporte marítimo ele usa pra ir a Niterói. Quem disse que ele vai a Niterói? A maioria nem vai ao centro de Nova Iguaçu. A criança não tem porta em casa, não tem banheiro, mas pode ilustrar navio. Aliás, tipos de navio! Ele vai ter que estudar a diferença entre navio pesqueiro e navio de guerra, por exemplo. (PROFESSORA 1)

Mas pensa: ao menos eles vão classificar! (PROFESSORA 2)

Garota, classificar o quê? Desenho de barco? Eles já chegam aqui fazendo mil classificações. Pergunta qual a sandália Melissa está na onda e elas sabem dizer. Qual o melhor cerol? Eles sabem dizer. Classificar eles sabem. Sabem distinguir critérios, criar categoria de análises. Agora, ensinar é jogar pra cima. Se a gente enxergar justificativa em tudo que mandam a gente fazer com eles, ninguém vai a lugar nenhum. (PROFESSORA 1)

Tendo feito seu discurso bravo e apaixonado, a Professora 1 foi acolhida ao mesmo tempo em que foi provocada pela percepção e fala da Professora 3:

A gente fala tanto do espaço como instrumento de alfabetização, constituir o ambiente alfabetizador, brigar por conta das paredes. Mas quando que a gente pensa em alfabetizar o espaço? Em usar esse espaço abandonado como tema de trabalho? A gente não pode falar só das faltas desse lugar, mas falar daquilo que esse lugar tem, nem que seja falar de gente. Acho que a gente precisa pensar na Geografia para isso. Gente que fala, que pensa, que cria, que inventa... (PROFESSORA 3)

Interrompido o silêncio incômodo de uma reflexão profunda, o grupo segue discutindo: o que fazer com a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de que o conteúdo exerça fascínio no sentido de aventurar os alunos a uma nova percepção de mundo?

Eu não sei muito que fazer, mas sei que não falta é tema. Eu penso que das disciplinas todas nenhuma é tão interdisciplinar quanto a Geografia. Ela sobra pra tudo que é lado! Acho que ela é menosprezada, e isso como a gente já falou algumas vezes tem uma marca. (PROFESSORA 1)

A criança faz redação, texto coletivo sobre o que a gente vê. Essa é a análise do espaço, das condições sociais. Imagina ficar discutindo se é planície ou montanha? É valão, tia? Não! É rio assoreado. Faz gráfico, pergunta como foi e como é hoje. (PROFESSORA 4)

Pensando assim, a Geografia pra mim revela, faz influência, faz pensar, quase que uma revolução! Não é à toa que, para o filho do pobre, fica o acordo curricular de pensar qual desenho de barco se encaixa. Parece que sou chata e repetitiva, mas tudo é político. Inocente é quem não vê. (PROFESSORA 1)

O debate seguiu passeando com posicionamentos políticos, dimensões éticas, convicções e, assim, a epistemologia de todos os dias da escola, foi corporificada, e se transformou em uma proposta de trabalho culminando em uma feira empreendedora de artesanato reciclado. Isso, porque, desenhada a realidade da comunidade e seus problemas em relação ao espaço, a falta de coleta de lixo seletiva e regular e a necessidade de complementação de renda, se acorda como enorme chave de possibilidades para a realização de mais esse evento.

3.1 (Re)encantar-se como alternativa para o fim do mundo

Ao trazer as narrativas sobre a constituição do trabalho pedagógico no ponto anterior, temos por objetivo anunciar dois grandes acontecimentos no que se refere ao exaustivamente debatido fenômeno de educar e aprender. Primeiro, que magnífico poder tem a educação, quando pensada a serviço do aluno e sua comunidade num caráter progressista social! Como afirma BARONI (2009, p.9), estudar os cotidianos não é reduzir a lista, é pensar além de um paradigma totalizante, é mergulhar em múltiplas possibilidades e supor mais do que aquilo que nos é informado pela modernidade no singular.

Além disso, todo esse trabalho tende a ser silenciado em favor de uma propaganda colonialista que insiste em pintar a escola como espaço a caminho da falência, por temer a perda da cadeira mandatária histórica tomada pelo poder hegemônico. Sobre isso, a Professora 3 afirma:

Às vezes a gente tem que ser meio Zeca e deixar a vida nos levar. Perguntar pra criança de hoje, o que é ser criança e o que ela precisa. No meu tempo não tinha nem telefone na casa de todo mundo. Agora nem falar no telefone as pessoas falam mais. A gente pensa tanto no que ensinar e como, pensa naquilo que a criança precisa saber... Eu aprendi tabuada com minha tia me batendo com uma colher quente de angu. Precisava? Seguramente não, mas nunca me esqueci. Me lembro do professor desenhando e apagando o monte e montanha, pra ilustrar a diferença. Mas ele nunca me mandou olhar pela janela, que aliás, dava pra outra parede. Coitado dele! Não tinha e não sabia como fazer diferente. Mas eu memorizei. Agora vejo um morro de um lugar de periferia e me pergunto como ele iria desenhar e classificar aquilo. O problema não é ensinar conceito: problema é diminuir tudo a essa listinha do bimestre cujo objetivo é tirar minimamente cinco na prova. Isso muda a vida de quem? (PROFESSORA 3)

3.2 Para qual norte aponta a rosa-dos-ventos?

Ao observar as criações e desvios que professores da Educação Básica criam a fim de que o aprendizado aconteça, vemos em muitas destas táticas, tal como já nos CERTEAU (1994), assumem a finalidade emancipatória uma vez que tais artesanias entram em confronto direto com aquele pensamento hegemônico redutor no que se refere (nesta pesquisa) ao campo da Geografia.

Eles não tinham água em casa. Como que não vai falar pra economizar recursos hídricos se eles são os que não têm acesso? Bonitinho e ordinário! Fizemos um gráfico sobre quem tinha água na torneira vinda da rua por encanamento, quem tinha água vinda de poço e quem não tinha nenhum dos dois. Comparamos os dados, discutimos responsabilidades. Coletivamente fizemos uma carta de reclamação para a CEDAE¹, que não entrega água no alto do morro, mesmo tendo instalação para isso. A gente que vai perseguindo essas informações mal dadas e construindo juntos caminhos possíveis. Nisso tem falta, tem briga, ensaio de festa junina e tudo e tanto para todos os lados. Exaustivo, mas mesmo assim, gostoso por conta dos resultados. (PROFESSORA 4)

¹ Companhia Estadual de Águas e Esgoto (Rio de Janeiro)

Figura 1 – Ilustração na carta-súplica, sobre a questão dos descaminhos da água elaborada por um aluno do quarto ano de escolaridade.



Fonte: Arquivo pessoal

Nos pomos a pensar no porquê o ensino proposto nos documentos norteadores seguir centrado nas questões mnemônicas e tão distanciadas da vida de todo dia, frente aos relatos tão contundentes e denunciadores sobre as ausências de políticas públicas. Esse “ensino” é alienado das feridas sociais, baseado na repetição e memorização de gentílicos, os tipos de vegetação que cercam um rio, desperta o interesse de compreender porque essa redução à faceta física da Geografia continua central. Quem ganha esse espaço? Que “norte” essa postura aponta? Em tempos de escolha dos livros didáticos pelas escolas, onde, para além dos livros didáticos consumíveis, serão escolhidos os instrumentos educacionais digitais, nos quais os alunos terão acesso a mais uma estrutura de conteúdo, estar atento a essa orquestração é primordial. Como denota Larrosa (2014, p.12), é verdade que pensar a educação a partir da experiência a converte em algo mais parecido com uma arte do que com uma técnica ou uma prática. E continuamos nas conversas desenhando esse contra-movimento...

Observa esse pequeno problemão: é mega importante, na minha opinião, por conta da enorme projeção de recursos que o livro didático tem. É muito dinheiro nessa conta. Que interesses têm os governos nisso? A escola acaba recebendo os livros didáticos que não pediu. (PROFESSORA 2)

Nesse discurso, o desenho macropolítico de suporte e de desenvolvimento do projeto de educação e, por conseguinte de sociedade, não dançam a mesma música que o fazer das educadoras dos anos iniciais do ensino fundamental, pelo menos na nossa escola. Tal descompasso, na verdade, mascara esse bailado e isso não é uma questão nova. Entender essa lógica é desenhar como a política abraça ou repudia àquelas artesanias que os estudos *cotidianistas* conseguem vislumbrar e proliferar enquanto possibilidades outras.

Pois olha o perigo! Uma famosa editora em seu objeto digital apresenta um projeto. A problematização proposta, fala super bem sobre a temática das mudanças na paisagem. Para isso, na teoria, a programação a ser desenvolvida é uma análise histórica da composição do mesmo espaço geográfico, destacando a percepção das mudanças no cenário. Na questão, as imagens apresentadas revelam uma visão de urbanização como progresso de uma rua, antes de barro, atualmente asfaltada. Bem interessante em primeiro plano se considerado pelo viés crítico, em que o debate poderia ser travado acerca de

como reconhecer a responsabilidade do homem nas transformações das paisagens mostradas, em consequente a criação de propostas de recuperação ambiental. Mas olha o “fake”: o material se reduz à percepção de características físicas. Pede pra destacar as habilidade em conseguir classificá-las, como por exemplo, o asfalto como sinal de progresso. Fica a questão: somente o asfalto significa progresso? E nos espaços em que a pavimentação é menos importante do que a existência da estrada em si? A superficialidade muito me incomoda, pois sempre cai nas minhas mãos o problematizar de fato. Se o material existe pra me dar suporte, por que não fala da realidade do país? O tempo todo sou eu quem tem que ver a melhor forma de usar, a contextualização mais interessante. (PROFESSORA 4)

Nesse manifesto, o peso da artesanania enquanto tática no sentido de fomentar a educação voltada ao desenvolvimento mostra a exaustão da professora que se sente solitária nesse exercício, ao mesmo tempo em que expõe as possibilidades negligenciadas pela editora num reflexo de como a aplicação dos recursos está na contramão daquilo que o corpo docente vem desenvolvendo como proposta metodológica.

Esse mistério, que na verdade de oculto tem muito pouco a se revelar, vem de encontro àquilo que SANTOS (2001) pondera no que tange à lógica global imposta revelando outra visão que, solidária, abraça o diverso e solidifica a construção de uma economia sustentável:

A crise por que passa hoje o sistema, em diferentes países e continentes, põe à mostra não apenas a perversidade, mas também a fraqueza da respectiva construção. Isso, conforme vimos, já está levando ao descrédito dos discursos dominantes, mesmo que outro discurso, de crítica e de proposição, ainda não tenha sido elaborado de modo sistêmico. (SANTOS, 2001, p. 168)

Vale destacar ainda que, conforme o célebre geógrafo apresentava e o desabafo da professora concretiza, as armas da luta estão à mostra. A forma pela qual os combatentes irão impunhá-las e como as políticas se desdobrarão neste processo são cenas capitulares diárias, que cartografa novos fazeres, trazendo possibilidades à Geografia enquanto território do saber, para um lugar bem distante das gavetas de palácios da memória. Em tempo, como nos traz SANTOS (1986):

Desmistificar o homem e o espaço é arrancar da Natureza os símbolos que escondem sua verdade, quer dizer tornar significativa a Natureza e tornar naturais os símbolos. É revalorizar o trabalho e revalorizar o próprio homem para que ele não seja tratado como valor de troca. (SANTOS, 1986, p. 265)

Da mesma forma, ao realizar uma escuta ativa, a escola se (re)configura no sentido democrático como a fala de uma das professoras anuncia abaixo. Revelando a escola como espaço-tempo muito além das concepções engessadas e delineadas, ela afirma:

Eu achei muito engraçado. O conceito que eles têm de favela por aqui. Não passa nem perto de um lugar ruim, aliás, passar perto é exatamente isso. Quem esteve numa favela da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro fez questão de contar a experiência de como lá era um lugar legal, um lugar perto das outras coisas. Tinha praia, tinha shopping, tinha praça com brinquedo. As ausências não ficaram na memória: os becos, ruelas, a violência, as dificuldade de acesso. O que marcou foi lá foi aquilo que aqui não tem. Você pensa de um jeito, num caminho, numa rede de conversa e eles tomam atalhos, criam os próprios rios. Se a gente não se jogar atrás e ir problematizando ampliações, fica ancorado em conceito vazio. Eu iria falar de montanha, de morro, de favelização. Falamos disso tudo, mas falamos disso tudo a serviço. Por que alguém mora num lugar bom? Por que alguém mora num lugar ruim? O que define lugar bom ou ruim? Tô discutindo relação de poder e representação geográfica espacial desse fenômeno no segundo ano. Mas quem quer que o pobre pense nisso? (PROFESSORA 1)

O que problematizamos nesse texto é como construir políticas curriculares voltadas aos saberes e fazeres docentes no sentido da concepção, utilização e preservação do espaço. Se existe componente curricular mais importante e urgente, não é fácil definir e nem é essa nossa bandeira aqui. Todavia, precisamos repensar o que seria educação democrática sem esse tempero, pois o cotidiano vem silenciosamente defendendo o que se cria enquanto conhecimento nessas artesanias diárias.

CONCLUINDO PARA (RE)DESCOBRIR O ESPAÇO E (TRANS)FORMAR O SOLO ÁRIDO EM TERRA FÉRTIL

Provocados inicialmente por um vídeo em uma rede social, o acompanhamento para entender como a Geografia vem sendo trabalhada dentro de uma escola de anos iniciais do ensino fundamental em Nova Iguaçu, município da Baixada Fluminense/RJ, motivou esse artigo no sentido investigativo de perceber quando e se existe uma possibilidade curricular voltada para a pergunta, que valoriza a análise, a interpretação, valorizando o protagonismo através o debate sobre o espaço.

Conversando com docentes, (re)conhecendo-os como criadores de currículos frente a uma homogeneizante Base Nacional Curricular Comum, percebemos a força das táticas utilizadas na construção de uma prática que atropela silenciosamente as recentes reformas que procuram reduzir ao saberes meramente elencados subentendidos como necessários à formação em documentos-matrizes. Observando as miudezas e as artes de fazer como aponta (CERTEAU, 1994), estabelecendo uma ponte para a diferença como caminho inteligível de formação, entre relatos, diálogos e desabafos, acreditamos que foi possível perceber o quanto o currículo de Geografia dos anos iniciais nas escolas ouvidas neste trabalho é vivido e pensado para além de um caráter mnemônico ditado por uma BNCC alinhada a uma epistemologia dominante.

Vimos que a Geografia, enquanto importante área do saber, se alinha a um debate referente ao espaço e às necessidades da comunidade, onde conhecer contextos e entender o que está ali disponível sobrepõe à memorização de categorias desconectadas desses contextos.

Do coro de vozes que engrossam as linhas desse texto, percebe-se que o compromisso dos professores quando voltados a uma educação de liberdade, não se resume às prescrições. Foi possível perceber que o coro se orienta no sentido de gerar brilho no olhar. As práticas cotidianas revelam estratégias onde o fazer pensar, onde o concluir ofusca o apontar, o classificar, o saber nomear. Se nas artes de nutrir a receita pouco determina a combinação de gestos posta à mesa (GIARD 2018), assim os currículos dos *praticantes pensantes* (OLIVEIRA, 2012) borram a sequência dos currículos e normas prescritas. Amplificam-se na complexidade do relacional dos participantes da comunidade escolar. Esse enredamento possui diversos toques pessoais, são conhecimentos e ignorâncias, *praticasteorias práticas* que “diferem de um a outro indivíduo”, tem “toda uma relação com as coisas” (ibid., p 271).

Neste sentido acreditamos numa possibilidade reveladora onde o cotidiano mostra uma educação (re)encantadora através da Geografia, no tocante a este trabalho. Nela, a escola se exhibe como terra fértil onde podem os alunos florescer, uma vez que observadas o quanto as práticas produzidas e aqui mostradas são verdadeiramente democráticas, em oposição ao modelo prescritivo, fortemente propagandeados por forças que insistem em diminuir o espaço escolar como local de criação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BARONI, Patrícia. Saberes dos cotidianos: Tecendo Trilhas para novos modos de produção do conhecimento. **REVELLI Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas**- v. 1, n. 2, outubro de 2009.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. O conhecimento como resposta curricular. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. 1, 2022. Disponível em: << <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270024>>>

GARCIA, Alexandra; REIS, Graça; BARONI, Patricia. Movimentos na produção de políticas curriculares do estado do Rio de Janeiro: pensando a qualidade a partir das escolas. **Em aberto**, Brasília, V33, n 109, p77-

94. 2020.

GIARD, Luce. Artes de Nutrir. In: CERTEAU, Michel; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 2018. p.211-233.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiências**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2012.

SAMPAIO, Carmen Sanches, RIBEIRO, Tiago, SOUZA, Rafael de. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? In: (orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SANTOS, Milton. **Por uma outra geografia: Da crítica a geografia a uma geografia crítica**. HUCITEC, 3 ed. São Paulo, 1986.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).