

Anais do II COGHE

# II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

Londrina, Paraná

13 a 15 de maio de 2026





# II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO (II COGHE)

Londrina, Paraná  
13 a 15 de maio de 2026

## UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA  
Carlos Alberto Hirata

COLEGIADO DO CURSO DE GEOGRAFIA  
Jaqueline Telma Vercezi

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE GEOGRAFIA  
Eloiza Cristiane Torres

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA  
Jeani Delgado Paschoal Moura

GRUPO DE PESQUISA GEOGRAFIA HUMANISTA CULTURAL  
Werther Holzer  
Eduardo Marandola Jr.

## COMISSÃO ORGANIZADORA

### Coordenação Geral

Jeani Delgado Paschoal Moura (UEL)  
Eduardo Marandola Jr. (UNICAMP)  
Felipe Costa Aguiar (UEL/UENP)

### Comissão Científica

Antonio Bernardes (UFF)  
Daniele Barbosa de Araújo (UEL)  
Eduardo José Marandola Junior (UNICAMP/FCA)  
Felipe Costa Aguiar (UEL/UENP)  
Fernanda Cristina de Paula (Univale)  
Jamille da Silva Lima-Payayá (UNEB/UNICAMP/UEL)  
Jeani Delgado Paschoal Moura (UEL)  
Larissa Alves de Oliveira (UEL)  
Maíra Kahl Ferraz (IFSP)  
Marcos Torres (UFPR)  
Tiago Rodrigues Moreira (IF Sudeste-MG)

### Equipe

Andreia Bonfim da Silva (UEL)  
Breno da Conceição Neto (UEL)  
Beatriz Souza (UNICAMP)

Daniele Barbosa de Araújo (UEL)  
Douglas Vitto (UEL)  
Eduardo José Marandola Junior (UNICAMP)  
Efigênia Rocha Barreto da Silva (UEL)  
Felipe Costa Aguiar (UEL/UENP)  
Fernanda Cristina de Paula (Univale)  
Gabriel dos Santos Oliveira (UNICAMP)  
Gabriela Pereira Santana (UNICAMP)  
Gustavo Costa da Fonseca (UEL)  
Jamille da Silva Lima-Payayá (UNEB/UNICAMP/UEL)  
Jeani Delgado Paschoal Moura (UEL)  
Jessica Bianca dos Santos (UEL)  
José Rafael Vilela da Silva (UEL)  
Juliana Maria de Souza Xavier (Univale)  
Larissa Alves de Oliveira (UEL)  
Luiz Tiago de Paula (UNICAMP)  
Lygia de Oliveira Ribeiro (UEL)  
Maíra Kahl Ferraz (IFSP)  
Marcelo Correa Porto (UEL)  
Mayara Faria de Souza (UEL)  
Rodrigo Batista da Silva (UEL)  
Ronaldo Santos Costa Junior (UEL)  
Tiago Rodrigues Moreira (IF Sudeste-MG)

## PROMOÇÃO

Pró-Reitoria de extensão, cultura e sociedade da Universidade Estadual de Londrina  
Araucária - Agência de Ciência, Tecnologia e Inovação do Paraná  
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)  
Grupo de Pesquisa Fenomenologia, Geografia & Educação (UEL)  
NOMEAR – Grupo de Pesquisa Fenomenologia e Geografia, do Laboratório de Geografia dos Riscos e Resiliência (UNICAMP)  
Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina  
Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (ICHSA) da Universidade Estadual de Campinas  
Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Campinas

## Anais do Colóquio de Geografia Humanista e Educação

Londrina, COGHE, n.2, 2026  
Projeto Gráfico: Eduardo J. Marandola Jr.  
Normalização: Felipe Costa Aguiar, Gustavo Costa da Fonseca, José Rafael Vilela da Silva, Juliana Maria de Souza Xavier e Tiago Rodrigues Moreira  
Diagramação: Mayara Sebinelli Martins  
<https://anais.uel.br/portal/index.php/coghe>

## SAUDAÇÕES

O II Colóquio de Geografia Humanista e Educação (COGHE), foi uma iniciativa do Grupo de Pesquisa Geografia Humanista Cultural (GHUM), encampado pelo Grupo de Pesquisa Fenomenologia, Geografia & Educação, da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e pelo Nomear – Grupo de Pesquisa Fenomenologia e Geografia, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

O evento foi pautado na dialogicidade e na experiência (hermenêutica e fenomenológica), celebrando diferentes saberes e práticas, em que cada experiência oferece possibilidades de direcionamentos e/ou interrupções e recomeços, como afetação e compartilhamento para além das fronteiras do conhecimento.

O objetivo do Colóquio foi reunir pessoas que praticam Geografia Humanista e suas interfaces na Educação em espaços pedagógicos que abrangem desde a Educação Infantil até a Pós-graduação, em todas as modalidades de ensino. O COGHE promove o diálogo, a troca de experiências e o aprofundamento teórico-prático entre profissionais e estudantes envolvidos na prática da Geografia Humanista na Educação. Composto por conferências e mesas redondas, cria espaços de compartilhamento de práticas e vivências pedagógicas, promovendo situacionalidades próprias do ser-e-estar-com.

A apresentação de trabalhos (pesquisas, discussões de práticas pedagógicas, ensaios) foi organizada em cinco Rodas de Conversas, que reuniram estudantes de graduação e pós-graduação, bem como docentes de todos os níveis de ensino, criando um espaço dialógico de interação.

Nos três dias de evento, foram discutidos 46 trabalhos de pessoas de todas as regiões do país, divididos em cinco Rodas de Conversa, publicados nestes Anais na forma de resumos expandidos.

O campus da Universidade Estadual de Londrina, na cidade de Londrina (PR), foi a casa do COGHE em 2026, cumprindo o desejo da comissão organizadora de 2024 de que o I COGHE fosse apenas a primeira edição de futuros encontros neste lugar de compartilhamento, encontro e múltiplas experiências que é a UEL.

*Equipe organizadora*

*Londrina, inverno de 2026*

## PROGRAMAÇÃO

### Quarta-feira, 13 de maio de 2026

Anfiteatro do CESA

17h00 | Credenciamento

17h30 | Exposição de arte

18h00 | Lançamento de Livros

- *Ser-Terra: paisagens do café*, de Gabriela Brandão (Cancioneiro, 2026)
- *Walking Rivers: a terceira margem do Ribeirão Cambé*, organizado por Danieli Barbosa de Araujo, Jeani Delgado Paschoal Moura, Felipe Costa Aguiar, José Rafael Vilela da Silva e Lygia de Oliveira Ribeiro (Cancioneiro, 2026)
- *Geografia dos Afetos: a literatura e o sabor nos estudos humanistas*, de Livia de Oliveira, organizado por Tiago Vieira Cavalcante e Eduardo Marandola Jr. (Impressão Universitária UFC)

19h00 | Conferência de Abertura

#### **Nossas geografias íntimas**

Antônio Carlos Queiróz do Ó Filho (UFES)

Coord.: Larissa Alves de Oliveira (UEL)

### Quinta-feira, 14 de maio de 2026

08h30 - 11h30 | Vivências Pedagógicas

Departamento de Geografia

#### **I. Experiências fenomenológicas da racialidade: aprendendo mundos possíveis por meio das escrevivências (Sala 703)**

Douglas Vitto (UEL)

Juliana Maria Xavier (UNIVALE)

Fernanda de Paula (UNIVALE)

#### **II. Co-narrar o território: dispositivos de percepção, colaboração e engajamento (Metodologia PCE) (Sala 706)**

Antônio Queiróz do Ó Filho (UFES)

#### **III. Educação e Geografia queer: compondo cosmografia com bricolagens (Sala 700A)**

Tiago Rodrigues Moreira (IF Sudeste-MG)

13h30 - 15h30 | Apresentação de trabalhos em Rodas de Conversa

Departamento de Geografia

- Roda I - **Artes e Práticas** (Sala 703)
- Roda II - **Corporeidades e Diferenças** (Sala 700A)
- Roda III - **Cultura, Lugar e Práticas** (Sala 706)
- Roda IV - **Espaços, Geografia e Educação** (Sala 705)
- Roda V - **Formação Docente e Ensino Superior** (Sala 707)

16h30 - 18h00 | **Painel de experiências pedagógicas**

Anfiteatro do CESA

Jeani Moura (UEL)

Nícolas de Aguiar (UEL)

Margarida Campos (UEL)

Karen Silva (UEL)

Mediação: Tiago Rodrigues Moreira (IF Sudeste-MG)

18h00 | Coffe Break

Anfiteatro do CESA

19h30 | Mesa 1: Educação, Lugar e Cidade

Anfiteatro do CESA

**Narrar Geografia, contar mundos**

Cadu Cineli Oliveira de Campos (UFPR)

**(Carto)grafias geopoéticas e o desvelar do habitar**

Daniele Barbosa de Araújo (UEL)

Mediação: José Rafael da Silva (UEL)

**Sexta-feira, 15 de maio de 2026**

Manhã livre

13h30 - 15h30 | Apresentação de trabalhos em Rodas de Conversa

Departamento de Geografia

- Roda I - **Artes e Práticas** (Sala 703)
- Roda II - **Corporeidades e Diferenças** (Sala 700A)
- Roda III - **Cultura, Lugar e Práticas** (Sala 706)
- Roda IV - **Espaços, Geografia e Educação** (Sala 705)
- Roda V - **Formação Docente e Ensino Superior** (Sala 707)

16h30 - 18h00 | **Painel de experiências pedagógicas**

Anfiteatro do CESA

Patrícia Fernandes Paula-Shinobu (UEL)

Gustavo Mendes (UEL)

Raul Moura (UEL)  
Felipe Costa Aguiar (UEL)  
Mediação: Jéssica dos Santos (UEL)

18h00 | Coffe Break  
Anfiteatro do CESA

19h30 | Mesa 2: Educação contextualizada  
Anfiteatro do CESA

**Reflexões cartográficas e insurgência educativa**

Elisabete de Fátima Faria Silva (Rede pública e particular e SP)

**Ensino de Geografia: contextualizando o mundo em tempos de descontextualização**

Maíra Kahl Ferraz (IFSP)

Mediação: Felipe Costa Aguiar (UEL)

21h00 | Encerramento  
Anfiteatro do CESA  
Jeani Delgado Paschoal Moura (UEL)  
Eduardo Marandola Jr. (UNICAMP)

**Sábado, 16 de maio de 2026**

8h00 - 11h00 | Trabalho de campo  
Lago Igapó, R. Prof. Joaquim de Matos Barreto, 1566B- Lima Azevedo.

**Walking Rivers Londrina 2026**

WalkingRivers é um movimento coletivo para nos lembrar da nossa responsabilidade compartilhada de valorizar e proteger os corpos d'água que nos unem e que fazem parte de nosso cotidiano.



## RODAS DE CONVERSA

### Resumos Expandidos

#### I. ARTES E PRÁTICAS

14 e 15 de maio, de 13h30 à 15h30

Departamento de Geografia, Sala 703

Mediação: Danieli Barbosa de Araújo (UEL) & Máira Kahl Ferraz (IFSP)

ESPACIALIZANDO EXPERIÊNCIAS: (CARTO)GRAFIAS  
GEOPOÉTICAS COMO PRÁTICAS DE EXPRESSÃO SOCIOESPACIAIS ..... 14  
Danieli Barbosa de Araújo (UEL)

ESCREVER, SENTIR-PENSAR: REFLEXÃO SOBRE A  
EXPERIÊNCIA FORMATIVA ..... 18  
Francisca da Silva Reis (UEL)  
Sergio Aparecido Nabarro (UEL)

O ANIME, O ENSINO DE GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL:  
ARJUNA, A DEUSA DO TEMPO COMO RECURSO DIDÁTICO ..... 22  
Heitor Manoel de Menezes Ferreira (IFSP)  
Máira Kahl Ferraz (IFSP)

PEREGRINAR GEOPOÉTICO: TRAVESSIAS PELAS SENDAS DA  
FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA ..... 24  
José Rafael Vilela da Silva (UEL)  
Jeani Delgado Paschoal Moura (UEL)

APROXIMAÇÕES ENTRE O ENSINO DE GEOGRAFIA  
E A TERAPIA ARTÍSTICA ..... 27  
Máira Kahl Ferraz (IFSP)

VIVENCIAR E ANALISAR A CIDADE ATRAVÉS DA ARTE – A EXPERIÊNCIA  
DO PROJETO DE EXTENSÃO “ARTE E CIDADE” ..... 30  
Marina Rossi Ferreira (UNESPAR)  
Dorotéia Tchopko (UNESPAR)

POR UMA GEOGRAFICIDADE DO SOM NOS UNIVERSOS BATUQUEIRO  
E *CHAMAMECERO*: ENTRE AS COSMOPERCEPÇÕES, AS ANCESTRALIDADES  
E OS ESOTERISMOS BANTU E GUARANÍTICOS ..... 33  
Antonio Filogenio de Paula Junior (UNICAMP)  
Agustín Arosteguy (UNICAMP)

|                                                                                                    |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| VERSANDO MUNDOS: EXPERIÊNCIA NO JÚRI DO SLAM<br>DE POESIAS INTERESCOLAR DE SÃO PAULO DE 2025 ..... | 36 |
| Beatriz Santos de Souza (IG-UNICAMP)                                                               |    |

|                                                                                                                                 |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| A CARTOGRAFIA DO ARACNIANO EM<br>FERNAND DELIGNY: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA<br>GEOGRAFIA DA EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA ..... | 40 |
| Rafael Gonçalves da Silva (UNICAMP)                                                                                             |    |
| Maíra Kahl Ferraz (IFSP)                                                                                                        |    |

## II. CORPOREIDADES E DIFERENÇAS

14 e 15 de maio, de 13h30 à 15h30

Departamento de Geografia, Sala 700A

Mediação: Tiago Rodrigues Moreira (IF Sudeste-MG) & Jéssica Bianca dos Santos (UEL)

|                                                                                    |    |
|------------------------------------------------------------------------------------|----|
| EDUCAÇÃO, TRABALHO E EXCLUSÃO LGBTQIAPN+:<br>POR QUE OLHAR PARA ESSAS VIDAS? ..... | 44 |
| André Luiz Jacob Laurindo (UEL)                                                    |    |
| Jeni Delgado Paschoal Moura (UEL)                                                  |    |

|                                                                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| NARRATIVAS TERRITORIAIS INSURGENTES: EXPERIÊNCIA<br>CARTOGRÁFICA COM MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE ..... | 47 |
| Isadora Francisca Moura Doi (UEL)                                                                         |    |
| Tamiris de Carvalho Ferreira (UEL)                                                                        |    |
| Margarida de Cássia Campos (UEL)                                                                          |    |
| Patrícia Fernandes Paula-Shinobu (UEL)                                                                    |    |

|                                                                                         |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| CONTRIBUIÇÕES DE MAURICE MERLEAU-PONTY À GEOGRAFIA<br>INFÂNCIA: EDUCAÇÃO INFANTIL ..... | 50 |
| Mayara Souza (UEL)                                                                      |    |

|                                                                                 |    |
|---------------------------------------------------------------------------------|----|
| RUMO A EDUCAÇÃO QUEER NA GEOGRAFIA: POR UMA<br>PEDAGOGIA DA DESORIENTAÇÃO ..... | 54 |
| Tiago Rodrigues Moreira (IF Sudeste-MG)                                         |    |
| Lux Ferreira Lima (FCA-UNICAMP)                                                 |    |

|                                                                                                               |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| CONVERSAS ALÉM-MAR: TECNOLOGIAS, INFÂNCIAS E<br>RESSIGNIFICAÇÕES DA ÁFRICA EM UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA ..... | 58 |
| Douglas Vitto (UEL)                                                                                           |    |
| Joseli Delgado Paschoal de Souza                                                                              |    |
| Jeni Delgado Paschoal Moura (UEL)                                                                             |    |

|                                      |    |
|--------------------------------------|----|
| OFF-META: JOGABILIDADE DO FORA ..... | 62 |
| Samuel Maluf (ICSHA-UNICAMP)         |    |



QUANDO O CORPO APRENDE: A ESCOLA COMO LUGAR DE EXPERIÊNCIA ..... 65  
Lygia de Oliveira Ribeiro (UEL)

O VIRTUAL E O COTIDIANO: ECOS QUE  
REPRODUZEM A VIOLÊNCIA ESCOLAR ..... 68  
Naomi André Cambará Barbosa (UFSCAR)  
Antonio Henrique Bernardes (UFSCAR)

ABALANDO A IDENTIDADE DOCENTE: EXPERIÊNCIAS  
HUMANIZADORAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GEOGRAFIA ..... 72  
Jéssica Bianca dos Santos (UEL)

CAMINHANDO ENTRE DOIS CURSOS: UM RELATO SOBRE  
UMA EXPERIÊNCIA ACADÊMICA PLURAL ..... 75  
André Luiz Jacob Laurindo Filho (UEL)

### III. CULTURA, LUGAR E PRÁTICAS

14 e 15 de maio, de 13h30 à 15h30

Departamento de Geografia, Sala 706

Mediação: Elisabete de Fátima Farias Silva (UEMA) & Hugo Leonardo Marandola (IFPR)

O PERTENCIMENTO PÉ-VERMELHO:  
NARRATIVAS DO NORTE PARANAENSE ..... 79

Lydi Barbieri da Silva (UEL)

Camila Galberto de Abreu (UEL)

Giulia Roberta Codato Gava Santos (UEL)

Gloria Fiamma Soler (UEL)

Lorival Belo do Amaral dos Santos (UEL)

Rodrigo Batista da Silva (UEL)

Jeani Delgado Paschoal Moura (UEL)

CUIDAR DA TERRA, CUIDAR DE SI, CUIDAR DO OUTRO:  
EXPERIÊNCIAS DE SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL E VIVÊNCIAS  
FORMATIVAS NO PROJETO RUAR ECOARTIVISMO ..... 83

Gustavo Mendes Ribeiro (UEL)

Danieli Barbosa de Araújo (UEL)

IMPLANTAÇÃO DE UM CANTEIRO AGROECOLÓGICO COMO  
PRÁTICA EXTENSIONISTA NO IFPR CAMPUS COLOMBO ..... 87  
Hugo Leonardo Marandola (IFPR)

O COMPLEXO PORTUÁRIO DE SANTANA/AP COMO ESPAÇO NÃO FORMAL  
DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: POTENCIALIDADES  
E POSSIBILIDADES PARA O ESTUDO DA GLOBALIZAÇÃO ..... 91  
Josilene Aline Soares Ferreira de Oliveira (UNIFAP)

|                                                                                 |    |
|---------------------------------------------------------------------------------|----|
| LUGAR E ENSINO DE GEOGRAFIA: APRENDENDO COM<br>A BACIA HIDROGRÁFICA LOCAL ..... | 94 |
| Paulo Cesar Neitzel Tesch (IFMG)                                                |    |
| Carlos Roberto Bernardes de Souza Júnior (UFMG)                                 |    |

|                                                                                                                  |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| EXPERIÊNCIAS NO/COM O LUGAR: PERSPECTIVAS FENOMENOLÓGICAS<br>NA ABORDAGEM DE CONCEITOS E TEMAS GEOGRÁFICOS ..... | 97 |
| Ronaldo Santos Costa Junior (UEL)                                                                                |    |
| Jussara Fraga Portugal (UNEB)                                                                                    |    |
| Caio Santos Rodrigues (UNEB)                                                                                     |    |
| Eloiza Cristiane Torres (UEL)                                                                                    |    |

|                                                  |     |
|--------------------------------------------------|-----|
| MAPA COMO ESTUDO DA EXPERIÊNCIA GEOGRÁFICA ..... | 100 |
| Elisabete de Fátima Farias Silva (UEMA)          |     |
| Felipe Costa Aguiar (UEL)                        |     |

|                                                                |     |
|----------------------------------------------------------------|-----|
| RESSIGNIFICAÇÃO DOS ESPAÇOS: BOTECOS E SUA POPULARIZAÇÃO ..... | 104 |
| Marcelo Correa Porto (UEL)                                     |     |

#### **IV. ESPAÇOS, GEOGRAFIAS E EDUCAÇÃO**

14 e 15 de maio, de 13h30 à 15h30

Departamento de Geografia, Sala 705

Mediação: Felipe Costa Aguiar (UEL) & Giovana Nascimento (UFRN)

|                                                                                                          |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| INFÂNCIAS EM MOVIMENTO: A CIDADE VIVIDA E OCUPADA<br>POR CRIANÇAS NO CENTRO HISTÓRICO DE SÃO PAULO ..... | 108 |
| Carlos Augusto de Siqueira (IFSP) & Máira Kahl Ferraz (IFSP)                                             |     |

|                                                                                                                        |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| EXPERIÊNCIAS FENOMENOLÓGICAS NO CAMINHAR PELA CIDADE<br>DE NATAL (RN): PAISAGEM, PERCEPÇÃO E ENSINO DE GEOGRAFIA ..... | 111 |
| Giovana Nascimento (UFRN)                                                                                              |     |
| Pablo Sebastian Moreira Fernandez (UFRN)                                                                               |     |

|                                                                                                                      |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| GEOTECNOLOGIAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: EXPERIÊNCIAS<br>COM QGIS, TST E DRONES EM ESCOLA PÚBLICA DE ROLÂNDIA-PR ..... | 114 |
| Raul Moura Guimarães Pena (UEL)                                                                                      |     |
| Luciano de Oliveira Garcia Marigo (UEL)                                                                              |     |
| Gustavo Costa da Fonseca (UEL)                                                                                       |     |
| Rodrigo Batista da Silva (UEL)                                                                                       |     |
| Jeani Delgado Paschoal Moura (UEL)                                                                                   |     |

|                                                                                                            |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| MINIATURAS DO RELEVO: EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS E<br>SIMBÓLICAS COM IMPRESSÃO 3D NO ENSINO DE GEOGRAFIA ..... | 118 |
| Lawrence Malanski (IFPR)                                                                                   |     |
| Davi da Silva (IFPR)                                                                                       |     |
| Bianca Gabrielle de Andrade Rosa (IFPR)                                                                    |     |

|                                                                                                                            |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| EXPERIÊNCIAS MULTISSENSÓRIAS NO APRENDIZADO DE GEOGRAFIA:<br>UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID NA EMEBS HELEN KELLER ..... | 121 |
| Vinicius Santos Cardoso (IFSP)                                                                                             |     |

|                                                                                            |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| O USO DAS GEOTECNOLOGIAS COMO PRÁTICAS<br>PEDAGÓGICAS PARTICIPATIVAS EM SALA DE AULA ..... | 125 |
| Luciano de Oliveira Garcia Marigo (UEL)                                                    |     |
| Raul Moura Guimarães Pena (UEL)                                                            |     |
| Lorival Belo do Amaral dos Santos (UEL)                                                    |     |
| Luiz Gustavo Pozzobom Bernardes de Souza (UEL)                                             |     |
| Jeni Delgado Paschoal Moura (UEL)                                                          |     |

|                                                                                                                      |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| A GEOGRAFICIDADE COMO ABERTURA PARA A ABUNDÂNCIA<br>DO CURRÍCULO: UM DIÁLOGO ENTRE DAVID JARDINE E ERIC DARDEL ..... | 127 |
| Felipe Aguiar (UEL)                                                                                                  |     |
| Jeni Delgado Paschoal Moura (UEL)                                                                                    |     |

|                                   |     |
|-----------------------------------|-----|
| RUAOLOGIA, A CIÊNCIA DA RUA ..... | 131 |
| Talita Fernandes                  |     |
| Carlos Henrique da Silva          |     |

## V. FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO SUPERIOR

14 e 15 de maio, de 13h30 à 15h30

Departamento de Geografia, Sala 707

Mediação: Juliana Maria de Souza Xavier (UNIVALE) & Larissa Uceli (SME-SP)

|                                                                                                                            |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| SEMINÁRIO “ESPAÇOS E TEMPOS DE SI”: RELATO SOBRE CAMINHOS<br>DE REFLEXÃO FENOMENOLOGICAMENTE ABERTOS EM SALA DE AULA ..... | 136 |
| Fernanda Cristina de Paula (UNIVALE)                                                                                       |     |
| Juliana Maria de Souza Xavier (UNIVALE)                                                                                    |     |

|                                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------|-----|
| AULÃO PET GEOGRAFIA: ONDE A EXPERIÊNCIA<br>DISCENTE-DOCENTE SE UNE ..... | 140 |
| Theo Goulart Tavares de Lima Araujo (UEL)                                |     |
| Lydi Barbieri da Silva (UEL)                                             |     |
| Camila Galbero Abreu (UEL)                                               |     |
| Camila Danubia Colenet Rodrigues (UEL)                                   |     |
| Gloria Fiamma Soler (UEL)                                                |     |
| Pedro Augusto Emiliano de Souza (UEL)                                    |     |
| Rodrigo Batista da Silva (UEL)                                           |     |
| Jeni Delgado Paschoal Moura (UEL)                                        |     |

|                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------|-----|
| PAISAGEM: GEOGRAFICIDADES NAS PRÁTICAS E FORMAÇÃO DOCENTE ..... | 144 |
| Andreia Bonfim da Silva (UEL)                                   |     |
| Jamille da Silva Lima-Payayá (FCA-UNICAMP)                      |     |



|                                                                                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| A PEDAGOGIA FENOMENOLÓGICA DE PIERO BERTOLINI .....                                                                      | 147 |
| Eduardo Marandola Jr. (FCA-UNICAMP)                                                                                      |     |
| RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ORIENTAÇÃO DA INICIAÇÃO<br>CIENTÍFICA JÚNIOR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA .....         | 151 |
| Breno da Conceição Neto (UEL)                                                                                            |     |
| Jeani Delgado Paschoal Moura (UEL)                                                                                       |     |
| POR UMA FENOMENOLOGIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO<br>SUPERIOR: TRAVESSIAS ENTRE PALAVRAS E EXPERIÊNCIAS .....          | 155 |
| Jeani Delgado Paschoal Moura (UEL)                                                                                       |     |
| COMPARTILHANDO DESCONFORTOS, CONSTRUINDO ESPERANÇAS:<br>DOCÊNCIA E DISCÊNCIA NA EXPERIÊNCIA DE SER-SENDO PROFESSOR ..... | 158 |
| Larissa Uceli (SME-SP)                                                                                                   |     |
| Gabriela Pereira Santana (IG-UNICAMP)                                                                                    |     |
| Gabriel dos Santos Oliveira (IG-UNICAMP)                                                                                 |     |
| UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA JÚNIOR .....                                                            | 161 |
| João Victor da Silva Ramos (UEL)                                                                                         |     |
| Breno da Conceição Neto (UEL)                                                                                            |     |
| Jeani Delgado Paschoal Moura (UEL)                                                                                       |     |
| PERCEPÇÕES, APRENDIZADOS E RELATOS DA OFICINA<br>DO PETGEO NA 41ª SEMANA DE GEOGRAFIA .....                              | 163 |
| Giulia Roberta Codato Gava Santos (UEL)                                                                                  |     |
| Camila Galbero de Abreu (UEL)                                                                                            |     |
| Gloria Fiamma Soler (UEL)                                                                                                |     |
| Fernando Peres Bispo dos Santos (UEL)                                                                                    |     |
| Guilherme Henrique de Oliveira (UEL)                                                                                     |     |
| Rodrigo Batista da Silva (UEL)                                                                                           |     |
| Gustavo Costa da Fonseca (UEL)                                                                                           |     |
| Jeani Delgado Paschoal Moura (UEL)                                                                                       |     |
| A ESCOLA PARA ALÉM DA ESCOLA: EDUCAÇÃO<br>INDÍGENA TERRITORIALIZADA .....                                                | 167 |
| Marjana Vedovatto (UEL)                                                                                                  |     |
| Jamille da Silva Lima-Payayá (FCA-UNICAMP)                                                                               |     |
| TENSIONAR A EXPERIÊNCIA: PLATAFORMIZAÇÃO E<br>EXPERIÊNCIA ESCOLAR HERMENÊUTICA .....                                     | 171 |
| Larissa Alves de Oliveira (UEL)                                                                                          |     |

RODA DE CONVERSA I

# ARTES E PRÁTICAS







## ESPACIALIZANDO EXPERIÊNCIAS: (CARTO)GRAFIAS GEOPOÉTICAS COMO PRÁTICAS DE EXPRESSÃO SOCIOESPACIAIS

Danieli Barbosa de Araujo<sup>1</sup>

**Palavras-chave:** Geografia humanista; sensibilidade; espaço.

### Introdução

“Expressar a Terra hoje requer ampliar o vocabulário cartográfico para desenhar o invisível e mapear fenômenos que escapam à percepção. Ao reinventar esse vocabulário, inauguramos uma nova imaginação geográfica e política, capaz de revelar dinâmicas ocultas do mundo e sugerir outras formas de habitar a Terra.” (Aït-Touati et al., *Terra Forma*, 2020, tradução nossa)

No contexto das múltiplas crises contemporâneas, torna-se urgente criar modos de representação capazes de traduzir experiências sensíveis do espaço vivido. Aït-Touati et al. (2020) afirmam que o vocabulário cartográfico tradicional já não dá conta das paisagens em colapso, das ruínas socioambientais e das transformações aceleradas que marcam o presente. Muitas realidades permanecem invisíveis justamente porque os mapas convencionais se limitam a registrar formas estáticas, incapazes de captar as pulsações fenomenológicas dos territórios.

É nesse cenário que escolhemos utilizar o termo “(carto)grafias”, indicando a abertura para múltiplas grafias do espaço, visuais, poéticas, sensoriais, simbólicas, que ultrapassam a cartografia

técnica. Inspiradas nas reflexões de Sperling (2023), tratamos as (carto)grafias geopoéticas como práticas críticas e criativas de espacialização, capazes de revelar processos socioespaciais mais-que-humanos e de tensionar os regimes de visibilidade historicamente consolidados.

A geopoética, concebida por Kenneth White, propõe uma reconexão sensível com a Terra, unindo criação poética e reflexão crítica. Não se trata apenas de uma teoria, mas de um modo de habitar o mundo: um gesto de atenção que busca captar a profundidade dos lugares, suas forças, ritmos e expressividades. Ao incorporar essa perspectiva, as (carto)grafias geopoéticas transformam o ato de mapear em experiência, abrindo espaço para subjetividades, percepções e modos de existência que escapam às representações consensuais.

Neste texto, apresentamos as (carto)grafias geopoéticas como uma metodologia qualitativa capaz de ampliar a compreensão dos processos socioespaciais contemporâneos. A abordagem integra fundamentos da Geografia Humanista, revisão bibliográfica e análise de exemplos, buscando demonstrar como essas práticas sensíveis e exploratórias podem

<sup>1</sup> Pós-doutoranda em Geografia; Universidade Estadual de Londrina (UEL). [danieli.araujo@uel.br](mailto:danieli.araujo@uel.br).



oferecer novas formas de ver, narrar e expressar o espaço vivido.

### Desenvolvimento

Historicamente, o mapa tem sido uma ferramenta de controle e de definição de como o espaço deve ser visto e compreendido. Como destaca Sperling (2023), os mapas não são apenas dispositivos ópticos, mas também instrumentos políticos e poéticos que estabelecem regimes de visibilidade, aquilo que pode ou não ser representado. Diante da expansão contemporânea dos modos de mapear, surgem práticas que desafiam essas convenções, como as cartografias críticas, que, segundo o autor, funcionam como formas de resistência ao controle hegemônico ao envolver múltiplos atores, dispositivos e processos que tensionam tais regimes.

Entre essas práticas emergem as (carto)grafias geopoéticas, que indicam a multiplicidade de grafias possíveis sob uma perspectiva sensível e criativa do espaço. Para Sperling (2023), as cartografias críticas podem ser compreendidas como geopoéticas de espacialização, pois se distanciam da cartografia tradicional ao explorar dimensões sensoriais e simbólicas dos territórios.

No campo das representações espaciais, Rachel Bouvet (2015) propõe uma reflexão crítica sobre o papel do mapa como mediador entre o ser humano e a Terra. A autora sugere que a geopoética nos convida a repensar essa mediação, questionando as convenções cartográficas estabelecidas. Para Bouvet (2015), é fundamental tensionar os aspectos referenciais, estéticos, semióticos e subjetivos que compõem o mapa, abrindo espaço para modos mais dinâmicos e sensíveis de representar e experimentar o mundo.

Bouvet (2015) argumenta que, embora o paradigma do mapa tenha se desenvolvido dentro

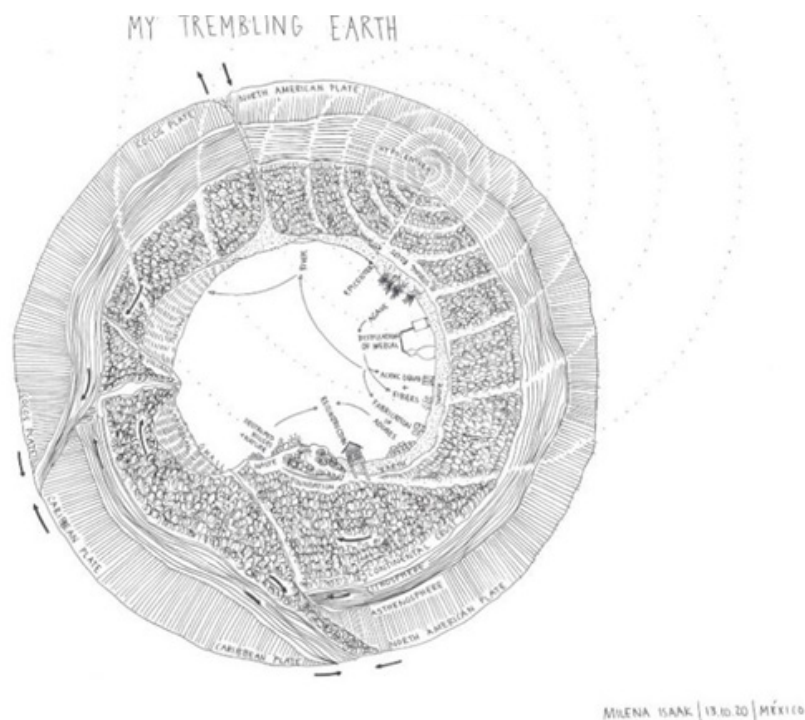
da geografia, há outras maneiras de concebê-lo. Ela propõe diversificar os pontos de vista e devolver ao mapa uma característica dinâmica e exploratória, que permite descobrir o mundo de novas maneiras. A autora descreve o mapa geopoético como algo “conectável em todas as suas dimensões” sugerindo que ele deve estar aberto ao exterior, ou seja, deve ir além da simples representação estática da Terra.

Kenneth White (2002) concebe a cartografia como um processo vivo e inacabado, que ultrapassa a representação técnica e desestabiliza a visão tradicional de um mundo fixo. Para o autor, todo mapa é inevitavelmente imperfeito e incompleto, devendo portar um “título flutuante” que indique sua abertura a revisões e novas interpretações característica que reflete a natureza dinâmica da Terra (White, 2002; 2014).

Nessa perspectiva, o poeta-cartógrafo segue “as linhas do mundo”, envolvendo-se sensivelmente com a paisagem e utilizando o mapa como meio exploratório. Chollier (2024), ao comentar White, destaca que toda carta está sempre “atrasada em relação ao real”, o que exige uma cartografia humilde, aberta ao novo e atenta tanto à informação quanto à experiência vivida.

O projeto *TerraForma: Manual de Cartografias Potenciais* (Aït-Touati, Arènes & Grégoire, 2019) concretiza a busca por novas grafias da Terra ao mapear fenômenos que normalmente escapam às cartografias tradicionais, como acelerações espaço-temporais e percepções dos próprios moradores. Integrando aportes das ciências do Sistema-Terra e do pensamento ecológico, a obra propõe um novo imaginário geográfico e convida o leitor a experimentar técnicas variadas de representação, criando coletivamente um atlas de outro gênero.

A figura abaixo, intitulada “My Trembling Earth”, em sua tradução, *Minha Terra Trêmula*,



**Figura 1:** “Minha Terra Trêmula”<sup>1</sup>. **Fonte:** Milena Isaak, 2020. In *Terra Forma: Manuel de Cartographies Potentielles*

criada por Milena Isaak (2020), configura-se como uma representação visual e poética da Terra, que vai além das cartografias tradicionais.

A figura apresenta um diagrama sensível dos movimentos internos da Terra. Suas linhas finas e contornos circulares sugerem a “respiração” do planeta, revelando tensões tectônicas, vibrações e fluxos que atravessam suas camadas. Elementos como *Epicenter*, rios, destilação de mezcal e fabricação de adobes conectam o dinamismo geológico às práticas culturais mexicanas. As referências a casas destruídas, natureza e reconstrução reforçam a relação entre vulnerabilidade humana e processos de regeneração do território. Entrelaçando fibras, raízes e estruturas, o desenho oferece uma leitura que une natureza e cultura, aproximando-se das (carto) grafias geopoéticas ao destacar a complexidade e a experiência sensível do espaço vivido.

### Considerações finais

Este trabalho mostrou que as (carto) grafias geopoéticas constituem metodologias de representação e análise socioespacial que vão além da cartografia tradicional. Ancoradas em práticas sensíveis e criativas, elas buscam revelar a complexidade dos lugares habitados, incluindo dinâmicas ocultas e dimensões subjetivas ausentes nas representações convencionais. Apoiado em autores como Kenneth White, Rachel Bouvet e David Sperling, o estudo destaca a cartografia como prática crítica e experimental, capaz de produzir novas leituras do espaço vivido. Exemplos como o projeto *Terra Forma* evidenciam esse potencial, apontando para um imaginário geográfico e político que integra poética e lugar vivido. Assim, as (carto) grafias geopoéticas afirmam-se como ferramentas epistemológicas e metodológicas capazes de renovar nossa percepção do mundo e ampliar a compreensão dialógica do espaço geográfico.

### Referências

<sup>1</sup> Link para visualização do mapa online <http://s-o-c.fr/wp-content/uploads/2022/10/workshop-02-scaled.jpg>.

AÏT-TOUATI, F.; ARÈNES, A.; GRÉGOIRE, A. **Terra Forma: Manuel de cartographies potentielles**. Paris: Éditions B42, 2020. Disponível em: <http://s-o-c.fr/index.php/terraforma/>. Acesso em: 15 nov. 2024.

BOUVET, Rachel. **Vers une approche géopoétique: lectures de Kenneth White, de Victor Segalen et de J.-MG Le Clézio**. (e-book). Québec: Presses de l'Université du Québec, 2015.

CHOLLIER, Alexandre. Kenneth White et la cartographie du monde: vers une propédeutique planétaire. **Journal of Spatial Thought**, v. 13, n. 1, p. 114-135, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.57132/jst.137>. Acesso em: 15 nov. 2024.

ISAAC, Milena. My Trembling Earth. In: AÏT-TOUATI, Frédérique; ARÈNES, Alexandra; GRÉGOIRE, Axelle. **Terra Forma: Manuel de Cartographies Potentielles**. Paris: B42, 2019.

WHITE, Kenneth. **Panorama géopoétique**. Paris: Éditions de la Revue des Ressources, 2014.

SPERLING, David. Cartografias e geopoéticas: grafias e poéticas de mundos-mais-que-humanos. **Questões Transversais – Revista de Epistemologias da Comunicação**, publicação em Ahead of Print, 2023. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/questoes/article/view/26387>





UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



ANAIS DO II COGHE

## II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

### ESCREVER, SENTIR-PENSAR: REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Francisca da Silva Reis<sup>1</sup>  
Sergio Aparecido Nabarro<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Geografia; formação docente; experiência.

#### Introdução

Enquanto se escreve, reflete-se sobre a prática e conhece-se a si mesmo. Essa capacidade de pausar e refletir sobre o próprio fazer encontra conexão na analogia do artesanato, que expressa que o “aprendizado é um processo cuidadoso de construção, que requer tempo, dedicação e reflexão constante” (Moura, 2024, p. 58).

Essa reflexão sobre a escrita acadêmica e a experiência formativa vivenciada durante o doutorado evidencia a importância de um processo no qual pensamentos e conhecimentos se constroem. Ao vivenciar os espaços e lugares que a pós-graduação nos possibilita, o conhecimento se realiza como movimento do existir e do compartilhar, combinado por idas e vindas. Nesse processo, o reconhecimento da experiência é essencial.

Para Araujo e Moura (2024), o estímulo a experiência é fundamental no processo de educação, ensino e aprendizagem, sendo uma via importante da formação humana, pois aproxima os aspectos significativos do ser com seu contexto social. A

experiência leva à formação da consciência e a relação com o mundo, e nessa relação “transforma o conhecimento quanto a própria percepção da realidade, envolvendo um processo contínuo de interação, adaptação e transformação” (Moura, 2024, p. 49).

A importância de uma vivência ampla no processo formativo da pós-graduação está em galgar os passos que podem significar parte do movimento para a docência. “O que importa é refletir como nos vemos, nos relacionamos e nos compreendemos enquanto vivemos à docência no decurso da vida, e como essa compreensão influencia a própria didática e o encontro com o devir” (Moura, 2024, p. 10).

#### Objetivo

A proposta deste trabalho é abordar o processo formativo enquanto experiência sentida e pensada no movimento da escrita e na vivência da pós-graduação, demonstrando essa experiência por meio da escrita de poemas. O processo de escrita acadêmica, concebido como algo rígido e sistemático, mergulha aqui em

<sup>1</sup> Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). francisca.silva@uel.br.  
<sup>2</sup> Prof. Dr. do Curso de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). sergionabarro@uel.br.

uma escrita poética, em que momentos de leveza que possibilitam aos copos “sentir-pensar” (Moura, 2024, p.77).

### Problemática

Se a carta pode expressar as diferentes geograficidades, o poema também pode assumir esse papel. Assim, encontramos no poema um método para falar dos momentos vividos enquanto pensamos a Geografia. Não abandonamos o nosso ser, e esse sentimento se reflete nas palavras de Moura (2024, p. 80). O processo formativo na pós-graduação é atribuído de um peso que, muitas vezes, distância e assusta, impedito a vivência significativa. Em alguns momentos, molda-nos e nos encaixa em estruturas rígidas, sem reconhecimento de nossa prática. O sentir-pensar não é contemplado nesse processo, nesse sentido, o poema, como expressão dessa dimensão, amplia a construção do conhecimento e situa o sujeito em relação às suas vivências ao longo do tempo.

### Metodologia

O trabalho apresenta uma abordagem qualitativa com enfoque na experiência formativa, tendo como instrumento de reflexão a escrita de poemas, forma de demonstrar a vivência na pós-graduação durante o processo de escrita da tese. Assume-se o valor do poema e seus aspectos como elementos que demonstram a geograficidade e o processo de construção do conhecimento.

### A experiência formativa como geopoética

No dicionário, a escrita pode ser definida como a arte de escrever, dessa forma, a geopoética encontra-se contida no sentido dessa palavra. A resistência à geopoética na academia mostra-se muito grande. Ainda assim, percebe-se que ela atravessa o sujeito constantemente: ao explorar novas realidade e

lugares, no encontro, na satisfação em cada momento. Trata-se de perceber para além do olhar, de sentir para além do tocar, de estar presente: sentir o cheiro de um ambiente, de uma cidade, de um lugar. É nesse sentido que flui a escrita reflexiva.

A escrita reflexiva, por meio de cartas e poemas, ajuda a tecer uma “reflexão crítica, no sentido de olhar para nós mesmos e refletir sobre como nossas experiências/geografias pessoais e histórias de vida podem influenciar nossa prática pedagógica contemporânea” (Moura, 2024, p. 104).

Esse olhar direcionado a nós mesmos expressa o modo de viver e habitar o mundo. Em meio a um momento tenso e sistematizado, encontra-se na “geopoética uma forma de resistência” Bouvet (2012, p. 9). Trata-se de um momento de pura expressão, em que estudante, aprendiz e pesquisador se relacionam com o mundo, com o fazer científico, com o sentir e com o viver “Quanto mais a relação com o mundo ganha em intensidade, mais aumentam os recursos geopoéticos” (Bouvet, 2012, p.12).

Araujo e Moura (2024, p. 5) destacam a importância de “resgatar a experiência enquanto um caminho de aprendizado geográfico”. Cultivar a experiência possibilita a arte de parar para refletir, observar, ouvir e sentir. Requer, portanto, o exercício da pausa e do tempo lento (Araujo e Moura, 2024).

A geopoética valoriza a experiência como uma forma de abarcar dimensões que se referem a valores significativos e ao fortalecimento das singularidades. De certa forma, busca desenvolver os elementos relacionados à verticalidade, segundo a filosofia bachelardiana (Araujo e Moura, 2024).

A geopoética, em sua essência, é relacional, pois envolve a percepção e o envolvimento com o mundo e com o entorno. Segundo Araujo e Moura (2024) todos, em algum momento passa pela geopoética. Aqui, explora-se o campo do poema

como uma forma de perceber e expressar o momento da escrita. É no jogo das palavras que se mergulha em um dos momentos mais tensos da vida acadêmica, no cotidiano de um pesquisador, e dessa forma:

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos (Larrosa, 2002, p. 21).

As primeiras palavras e poemas escritos surgem quando se reflete sobre o caminho percorrido até aqui, buscando compreender a origem pelo qual se decidiu escrever e a pesquisar. Nesse sentido, pensa-se no *Caminho da Tese*, concentrando-se “na significação da experiência cotidiano vivido” (Farah, 2008, p. 57). Compreende-se que a ânsia pelo objeto que leva à escrita remete às construções cotidianas, baseadas no contexto familiar e social. É a partir do reconhecimento do objeto de investigação que se estabelece a relação do ser com o espaço, por onde as coisas tocam e fazem sentido. Uma demonstração disso encontra-se no poema “*As árvores*”, inspirado no poema “*Fala, amendoeira*”, de Carlos Drummond de Andrade.

### As árvores

*“Simbolizo teu outono pessoal”  
Simbolizo teu passar do tempo;  
Quando te demora ou quando te adianta;  
Cada flor, teu esverdear, amarelar, amarronzar  
ou não mais existir!  
Conto nas tuas formas a mudança do tempo.*

Uma das formas de expressar o que se pensa é por meio das palavras. Dessa forma, Larrosa (2002, p. 21) destaca a importância da palavra como elo da experiência e do pensamento.

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.

A escrita é um ato intrínseco à nossa condição de aprendizes e acompanha todo o percurso acadêmico. Ela se revela como uma busca incansável: estejamos preparados ou não, não importa, pois sempre será necessária e precisará ser realizada. Para encerrar o ciclo na pós-graduação, a escrita torna-se o momento crucial. Algo interessante sobre a escrita é que não existe um momento certo para escrever. Como afirma a professora Jeani Moura: não precisamos estar “cheios” para escrever, e a escrita não acontece de fora para dentro; ela deve vir de dentro para fora. Ela flui enquanto escrevemos e, então, para conseguir escrever, é preciso mover-se a esse movimento.

E são nesses momentos de escrita, que se estendem pela noite, quando o pensamento se concentra no texto, mas o ouvido atento ao movimento do lugar, que algo nos conduz para longe e faz recordar de momentos vividos:

### A memória

*A memória revisita lugares a partir de eventos que foram vividos anteriormente.*

*O cantar do grilo, nos dias de chuvas de inverno, se torna perceptível, mesmo com as vozes que se sobressaem das conversas em francês dos colegas do Congo, Senegal ....dos amigos africanos. O cantar do grilo é incessante em minha percepção e me leva a minha outra “casa” (casa que abrange todos os sentidos materiais e simbólicos do termo). Nessa mesma época do ano, esse som se sobressai, lá também. Mas, é esse o som, que conecta um momento, um compilado de acontecimentos, um lapso de memórias, que lembra ser conhecido, o som*



*que se mostra familiar, que remete ao meu lugar de antes. E quando esse som vem a memória, misturado das lembranças, os olhos se enchem de lágrimas e a sensibilidade se torna latente, exatamente na hora que os dedos dedilham as teclas do computador e os olhos perpassam o livro à mesa. E faz soerguer rapidamente da escrita de um texto estético e científico para a poesia, livre e expressa de emoções!!*

### Considerações finais

Durante o percurso da vida acadêmica, molda-se o ser pelo conjunto de normas que, por vezes, prendem e nos distanciam da consciência de nossa prática. A escrita poética, nesse sentido, responde à resistência dessa armadura e posiciona o indivíduo no sentir-pensar. É nesse movimento consciente das experiências/geografias que se constitui o conhecimento, construído a partir da junção de aspectos não apenas estéticos, mas, sobretudo simbólicos.

A escrita, portanto, é uma prática que nos atravessa enquanto aprendizes, contudo, o modo como a fazemos e a vivenciamos revela muito como a experienciamos. Nesse contexto, o poema transforma-se em caminho pelo qual expressamos nossas emoções e nos situamos como pesquisadores, demonstrando que a escrita se dá nesse processo de relação entre o sujeito e o espaço que habita.

A geopoética abre espaço para que, para além das estruturas, o ato de escrever se transforme em reflexão da experiência e dos processos vividos na pós-graduação, atravessando o sujeito em suas dimensões culturais e simbólicas. A palavra-chave é a reflexão: ao refletir sobre a prática, sobre o papel enquanto acadêmico, pesquisador e humano, revela-se também o ser-emoção.

Contudo, refletir sobre o que fazemos enquanto fazemos, por meio de poemas, nos levou a revelar emoções desses momentos vividos, impregnados em nós enquanto sujeitos pesquisadores e sujeitos

humanos, imersos em novas realidades e novas percepções de lugares e espaços. Esse movimento nos fez refletir sobre o lugar em que estamos inseridos e sua importância como movimento para a docência, situando-nos no tempo e no espaço.

### Referências

ARAÚJO, Danieli Barbosa de; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. Geopoética e experiência: o ensinar e o aprender pela (re)conexão sensível com a terra. **Pensar geografia**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. e8202407, 2024. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/PGEO/article/view/6319>. Acesso em: 5 nov. 2025.

BOUVET, Rachel. Como habitar o mundo de maneira geopoética? **Interfaces Brasil/Canadá**, v. 12, n. 1, p. 09-16, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/interfaces/article/view/7200>. Acesso em: 5 nov. 2025.

FARAH, Ivete Mello Calil. **Poética das árvores urbanas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008. ISBN978-85-7478-275-1.

MOURA, Jeani Delgado Paschoal. **Ofício na/da docência: por uma educação sensível à experiência**. 1. Ed. Teresina: Cancioneiro, 2024. 200p.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20–28, jan. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 5 nov. 2025.



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



ANAIS DO II COGHE

## II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

### O ANIME, O ENSINO DE GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ARJUNA, A DEUSA DO TEMPO COMO RECURSO DIDÁTICO

Heitor Manoel Menezes<sup>1</sup>

Maíra Kahl Ferraz<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Educação geográfica; linguagens; ambiente.

#### Problemática

As discussões ambientais são cada vez mais necessárias no cotidiano das salas de aula enquanto, ao mesmo tempo, perdem espaço na esfera política internacional. Apesar de estarmos no ano da COP30, a verdade é que as discussões ambientais em diversos âmbitos não tem se provado na prática, não passando de discussões formais e vazias de intencionalidade de verdadeiras mudanças. Apesar disso, as mudanças ambientais são reais: segundo a Plataforma de Registro de Tempestades Severas houve um “crescimento no número de tornados no país [Brasil] nos últimos cinco anos, passando de 55 registros em 2021 para 88 este ano”<sup>1</sup>.

Apesar dos avanços para a inclusão da discussão ambiental dentro do currículo escolar, ainda existem desafios a serem enfrentados dentro das escolas, principalmente no sentido de criar um envolvimento real, por parte dos estudantes, com as causas ambientais para “desarticular uma cultura de exploração insustentável da natureza, ainda tão

presente na sociedade” (*apud* Lima; Torres, 2021), na qual acreditamos que os conceitos de decolonialidade, anticolonialidade e contracolonialidade serão de grande ajuda.

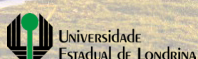
Esse trabalho propõe utilizar o anime Arjuna, a Deusa do Tempo (2001), como recurso didático no ensino de geografia. Na história, Arjuna é trazida de volta à vida como a reencarnação de uma deusa, com o objetivo de impedir que a Terra sucumba a uma catástrofe ambiental. Em uma série de episódios curtos, é possível trabalhar diversas nuances do ensino da educação ambiental, além de proporcionar momentos para reflexões sobre a relação do ser humano com a terra e outras perspectivas que envolvem o ensino de geografia.

#### Objetivos

Nosso objetivo é contribuir para a discussão sobre o ensino de geografia e os problemas ambientais através de uma linguagem midiática de grande popularidade entre jovens e adultos, o anime,

<sup>1</sup> E-mail: Graduando em Geografia pelo Instituto Federal de São Paulo (IFSP). menezes.ferreira@aluno.ifsp.edu.br.

<sup>2</sup> Doutora em Geografia pelo Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Professora do curso de Geografia do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (ICHSA) da UNICAMP/FCA. mairakf@ifsp.edu.br.



ANAIS DO II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

Londrina, 13 a 15 de maio de 2026.

de maneira profunda, didática e lúdica. Também objetivamos deslocar o aprendizado da educação ambiental no currículo de geografia a partir das contraposições da ciência decolonial e contracolonial com base nos autores Aníbal Quijano e Nego Bispo Santos.

### Metodologia

Essa pesquisa tem caráter descritivo a partir da abordagem da geografia humanista. Por isso, será feita uma revisão bibliográfica sobre os conceitos de colonialidade e contracolonialidade e no âmbito da geografia em autores e autoras que discutem o ensino de geografia a partir da educação situada. Nos apoiaremos na lei 11.645/2008 e nos documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular para compreender como o ensino de geografia é recomendado e propor um plano de aulas utilizando o anime Arjuna, a Deusa do Tempo que questione a ideia moderna de fragmentação entre o ser humano e a natureza a partir dos textos de Aníbal Quijano (2005), “A colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina” e Antônio Bispo dos Santos (2023), “A terra dá, a terra quer”.

### Considerações finais

Apesar de se tratar de uma pesquisa ainda em andamento, que tem como suporte o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (2025), ela contribui com o ensino de geografia ao associar as discussões apresentadas no anime Arjuna: a Deusa do Tempo (2001) com o discurso decolonial e contracolonial, respectivamente elaborados por Quijano (2005) e Santos (2023). É proposto, neste trabalho, a construção de um plano de aulas utilizando dois episódios deste anime a fim de propor a sensibilização para com a temática ambiental que rompa com a dicotomia entre

os seres humanos e a natureza, além de promover o ensino de geografia situado.

### Referências

SANTOS, Antonio Bispo dos. 2023. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora.

QUIJANO, Aníbal. 2005. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO.

SANTOS, Yasmin Thainá da Silva dos. **Educação ambiental nas escolas: um levantamento bibliográfico em revistas científicas brasileiras**. 2023. Monografia. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2023. Disponível em:

<https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/11325> Acesso em 11/11/2025.

FANTÁSTICO. Direção: Bruno Bernardes. In: Rede Globo, 2025. Disponível em: [Número de tornados cresce no Brasil, e Sul concentra maior risco<sup>1</sup>](#). Acesso em 14/11/2025.

SANTOS, Sheila Castro dos; SILVA, Carlandio Alves da. A educação ambiental na perspectiva da geografia humanista: entre o ser e o ter a natureza. **Revista Geonorte**, n. 10, v.36, 2019. p.36-51. Disponível em: [\\*A EDUCACAO AMBIENTAL NA PERSPECTIVA DA GEOGRAFIA20191226-12365-jaqv19-libre.pdf](#). Acesso em: 14/11/2025





UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



ANAIS DO II COGHE

## II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

### PEREGRINAR GEOPOÉTICO: TRAVESSIAS PELAS SENDAS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA

José Rafael Vilela da Silva<sup>1</sup>  
Jeani Delgado Paschoal Moura<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Peregrinação; Experiência; Geopoética; Geografia Humanista.

Narrar uma jornada nos convida sempre a definirmos um ponto de partida, mesmo quando as experiências vividas antecedem o próprio movimento. Muitas vezes, os caminhos se iniciam antes da saída, nos pequenos e silenciosos gestos, inquietações, sonhos e na imaginação, os quais convocam o corpo e a mente a percorrer paisagens e a construir sentidos em nossa experiência de habitar a Terra.

Neste sentido, o seguinte trabalho apresenta-se a partir desse movimento lento e profundo de travessia e peregrinação pelas sendas da formação docente em Geografia, o qual se iniciou com a graduação (2016-2020), avançou durante o mestrado (2022-2023) e encontra-se em vias de finalização no doutorado (2023-2026), como um movimento de deixar afetar-se pelo mundo e colocarmos em diálogo com a Terra, alcançando o que nomeamos de terras do conhecimento – *Terrae Scientiae* (Silva, 2023).

Cada vez mais se torna evidente que vivemos em um tempo marcado pela aceleração e pelo consumo rápido e em massa dos espaços, no qual paisagens e lugares são transformados em produtos turísticos,

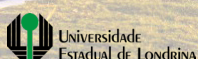
desvelando a crescente e profunda desconexão entre o ser humano e a Terra. Nesse contexto, algumas práticas ancestrais como a peregrinação, que carregam vários sentidos simbólicos, existenciais e espirituais, apresentam-se como propostas potentes para buscar reverter e/ou amenizar tal superficialidade e desnaturalização das relações.

Atravessada por esse cenário, nossa pesquisa se interroga a respeito de: Como compreender a peregrinação enquanto experiência geográfica e geopoética? E que sentidos essa prática pode reverberar na formação docente em Geografia?

Nossa problematização emerge dessa tentativa de reencantar o ser, recolocando a experiência sensível, corporal e afetiva como fundamento de nossa interação com a Terra e como base para um educar transformador. Assim, buscamos investigar como a peregrinação, enquanto experiência geográfica e geopoética, que opera como travessia existencial, evidenciando conexões entre o ser humano e a Terra, revelando geograficidades (Dardel, 2011) inscritas no próprio ato de caminhar, pode desvelar outros

<sup>1</sup> Doutor e Pesquisador de Pós-doutorado em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (PPGEO-Uel). [joseraphael12@gmail.com](mailto:joseraphael12@gmail.com).

<sup>2</sup> Professora Doutora no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (PPGEO-Uel). E-mail: [jeanimoura@uel.br](mailto:jeanimoura@uel.br).



ANAIS DO II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

Londrina, 13 a 15 de maio de 2026.

caminhos e experiências para a formação docente em Geografia.

Assim, a partir de nossas experiências de peregrinação, buscamos refletir sobre as possíveis contribuições deste peregrinar geopoético para os processos de formação de professores de Geografia. Pois, compreendemos que o contato sensível com a Terra, mediado pelo caminhar, pode constituir-se um caminho pedagógico capaz de ampliar as formas de leitura e interpretação do mundo.

Nesse sentido, propomos pensar o peregrinar como prática formativa que resgata a leitura e escuta atenta das paisagens e dos lugares e a construção de narrativas geopoéticas sobre as experiências vividas. Tais práticas podem ser desenvolvidas por meio de caminhadas, atividades de campo, registros em cadernetas, produção de narrativas, fotografias e mapas pessoais, permitindo que futuros professores experimentem outras formas de relação com o mundo. Assim, o processo formativo se constitui também como experiência vivida, na qual o corpo, a sensibilidade e a imaginação participam da construção do conhecimento.

Buscamos metodologicamente investigar algumas práticas contemporâneas e pessoais de peregrinação por meio de caminhadas, viagens e travessias que acionam o corpo em nossa leitura da Terra. Também nos ancoramos em experiências concretas de travessias e peregrinações realizadas ao longo do percurso investigativo, que ocorreram em um total de 23 países, distribuídos pela América do Sul, Europa e Marrocos (África).

Durante essas jornadas, conversamos, dialogamos e nos des-encontramos com diversos peregrinos, viajantes e habitantes locais, des-encontros muitas vezes in-esperados que emergem no próprio ritmo do caminho e enriquecem a experiência de travessia. Esses diálogos e conversas constituem parte fundamental do processo investigativo e foram

organizados por meio da construção de narrativas peregrinas, entendidas como grafias da Terra, escritas e registros produzidos por peregrinos em suas travessias.

Essas narrativas peregrinas representam testemunhos e relatos compartilhados por aqueles com quem nos encontramos ao longo das jornadas e que se abrem ao diálogo e a compartilhar suas vivências. Compreendemos esses relatos como registros dessa geograficidade vivida, enquanto ligação com a Terra (Dardel, 2011) e que estes desvelam expressões sensíveis das relações que se criam com o mundo.

Buscamos sistematizar e organizar as informações e narrativas que encontramos ao longo do caminho por meio de uma escrita que entrelaça ciência e poesia, inspirada na geopoética destacada por White (2017) e Bouvet (2012). Essa escrita busca registrar aquilo que escapa às linguagens científicas tradicionais, acolhendo afetos, percepções e impressões que emergem no ato de caminhar.

Na composição dessas narrativas mobilizamos diferentes formas de registro e expressão, entre elas escritos pessoais, fotografias, colagens, croquis e anotações em cadernetas de campo, constituindo um conjunto de materiais que captam dimensões sensíveis, simbólicas e experienciais do ato de caminhar e peregrinar, como forma ancestral de escrita na terra e como gesto de habitar o mundo. Tais narrativas expressam modos singulares de interação, sensibilidade, aprendizagem e construção de conhecimentos em relação às paisagens, aos lugares e à própria Terra, compreendida aqui como companheira de viagem e também como educadora

Nossas experiências e nossos sentidos despertados no ritmo do caminho, tornam-se instrumentos que permitem decifrar a Terra com os pés, ou seja, a partir da própria experiência do caminhar.

Ao organizamos a estrutura da pesquisa mobilizamos a imagem de uma “bússola outra”, que não aponta para um norte fixo, mas se movimenta em espiral, articulando reflexões a partir das orientações Sul, Oeste, Norte e Leste. Essa imagem busca tensionar a linearidade e convida ao retorno transformado, um modo de caminhar que reflete o próprio gesto e movimento do peregrino e do docente.

A pesquisa assume assim a condição de peregrinação: estado, movimento e abertura às múltiplas possibilidades de compreender a Terra e o ser-no-mundo. Neste processo de entendimento e compreensão dos fenômenos, nos permitimos transitar na condição de geógrafos, peregrinos e educadores, que se apresentam simultaneamente no que constitui a experiência da viagem. Afinal, a viagem em si “[...] é um campo de intersecção entre diferentes epistemologias.” (Amaro, 2013, p.30).

E é neste sentido que destacamos a pesquisa enquanto peregrinação, enquanto movimento, que intersecciona diferentes epistemologias, saberes e práticas, e que permite buscar entendimentos e compreensões sobre a Terra, sobre o mundo, sobre os fenômenos e nós mesmo enquanto seres situados no tempo e no espaço.

A partir disso, lançamos luz as potencialidades da experiência de peregrinação para o movimento de formação de professores de Geografia. Pois compreendemos o peregrinar, enquanto prática de leitura sensível do mundo, que pode constituir-se como um caminho formativo capaz de ampliar as formas de percepção e interpretação do mundo. Nesse sentido, propomos pensar a peregrinação como possibilidade pedagógica que pode ser mobilizada permitindo que professores em formação construam uma interação mais atenta e reflexiva com o mundo, reconhecendo o corpo, a experiência e a sensibilidade como dimensões constitutivas do conhecimento geográfico. Assim, a formação docente pode incorporar essa prática que

articulam experiência, reflexão e transformação, despertando outras formas de ensinar e aprender Geografia a partir do resgate de nossa conexão com a Terra.

## Referências

AMARO, Fernanda Ribeiro. **Escritos de viagem e a construção do espaço vivido por meio do deslocamento**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Geografia – Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 2013, 130 p.

BOUVET, Rachel. Como habitar o mundo de maneira geopoética? Trad. Luciana Ambrósio. Revisão: Eurídice Figueiredo. **“Mesa-redonda sobre Geopoética”**, organizada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Literatura – Núcleo de Estudos Canadenses apresentada à Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2012. Disponível em: Acesso em: 26 set. 2022.

DARDEL, Eric. **O homem e a Terra: natureza da realidade geográfica**. Trad. Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2011. (Estudos).

SILVA, José Rafael Vilela da. **Terras roxas & pés vermelhos: experiências telúricas e o sentido dos lugares e das paisagens do norte do Paraná**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2023. Dissertação (Mestrado em Geografia) — Programa de Pós-Graduação em Geografia, Centro de Ciências Exatas. 153 f.

SILVA, José Rafael Vilela da. **Peregrinos da Terra e suas geo-grafias: travessias geopoéticas entre paisagens e lugares**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2026. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Centro de Ciências Exatas. 284 f.

WHITE, Kenneth. **A escrita geopoética de Kenneth White**. Excerto de *Lettres aux derniers lettrés*. Éditions Isolato, 2017. Tradução de Susana L. M. Antunes. Instituto Internacional de Geopoética, s.d. Disponível em: <https://www.institut-geopoetique.org/pt/artigos/289-a-escrita-geopoetica-de-kenneth-white>. Acesso em: 16 nov. 2025.





UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



ANAIS DO II COGHE

## II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

### APROXIMAÇÕES ENTRE O ENSINO DE GEOGRAFIA E A TERAPIA ARTÍSTICA

Maíra Kahl Ferraz<sup>1</sup>

**Palavras-chave:** Salutogênese; Antroposofia; Fenomenologia

#### Problemática

A pauta da saúde tem ganhado amplitude nos últimos anos e mudado seu foco. Se antes os estudos médicos e as políticas públicas se voltavam especialmente para as doenças e suas causas, nos últimos anos a medicina e as terapias integrativas têm focado o olhar para a saúde e sua promoção. Além disso, sabemos que a promoção de saúde não envolve somente as pessoas das áreas da saúde, pois a saúde está intrinsecamente ligada com o ambiente e ao acesso a direitos básicos, como moradia, alimentação, cultura, emprego etc.

Partindo dessa premissa a escola adquire um potencial de promoção de saúde, ao nosso ver por dois vieses. Primeiro, porque a maioria das pessoas no Brasil têm acesso a ela e segundo porque os conteúdos nelas trabalhados podem ter caráter terapêutico. Na década de 1980 as discussões e práticas de promoção da saúde no ambiente escolar ganharam certo destaque. No que tange a trabalhos artísticos para essa mesma finalidade as pesquisas e práticas são mais escassas. Isso porque é também na atualidade que as artes se tornam um recurso para pensar saúde.

Ao analisarmos a constituição da geografia enquanto ciência moderna identificamos o afastamento dela com as artes, contudo em seus primórdios essa associação era intrínseca. Sabemos que as ciências modernas se fundamentam em dicotomias construídas para embasar o discurso da modernidade, por isso a racionalidade se sobrepõe a emoção, o mesmo ocorre com objetividade e subjetividade, cultura e natureza, ciências e artes, ser humano e natureza, além de outros inúmeros exemplos que poderíamos trazer aqui. Porém vamos nos ater nessa última cisão, ser humano e natureza.

A própria geografia se pautou nessa visão para se definir como a “ciência que estuda a relação entre o ser humano e a natureza”. Essa natureza tornou-se alheia aos seres humanos, nos colocamos acima dela, a natureza passa a ser algo a ser explorado, dissecado. Essa visão coaduna com o discurso de modernidade e de colonização e incide de maneira profunda sobre as sociedades do Sul Global, produzindo efeitos de subalternização e desvalorização das próprias raízes e saberes locais que afetam a saúde das pessoas.

<sup>1</sup> Doutora em Geografia pelo Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Professora do curso de Geografia do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (ICHSA) da UNICAMP/FCA. mairakf@ifsp.edu.br.



ANAIS DO II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

Londrina, 13 a 15 de maio de 2026.

Diante dessa realidade, torna-se urgente romper com tais paradigmas e reconfigurar os processos educativos, por isso, propomos as artes como um desses caminhos, a partir da terapia artística. Pois a fim de questionar e até mesmo transgredir os efeitos dessa fragmentação as artes exercem papel fundamental em nossa época, pois elas contribuem com a experiência do sujeito no mundo e a ampliação nas formas de se perceberem e atuarem na sociedade.

Nesse sentido a geografia humanista pautada na fenomenologia também contribui para nossa discussão e para repensarmos práticas pedagógicas artísticas, pois essa abordagem além de sua característica interdisciplinar, porque dialoga com a filosofia, psicologia, artes entre outros, busca situar o ser-no-mundo e valora suas experiências e percepções não só do mundo, como de si e do outro.

## Objetivos

Este trabalho tem como objetivo estabelecer relações entre o ensino de geografia e a terapia artística. Procuraremos a partir do diálogo entre os conteúdos geográficos e as práticas artísticas pautadas na terapia artística antroposófica, refletir sobre o ensino de geografia em diálogo com a arte-educação como promotora de salutogênese.

## Metodologia

A pesquisa se pauta nos princípios da terapia artística antroposófica, fazendo-se necessário discutir a partir de seus autores seus fundamentos e métodos. Nesse sentido, é importante ressaltar que a Antroposofia está embasada na fenomenologia goetheana, desenvolvida pelo austríaco Rudolf Steiner, no início do século XX. A terapia artística, por sua vez, foi criada em 1925, pela Dra. Ita Wegmann e Dra. Margareth Hauscka, tendo como base os princípios da antroposofia. Como para a antroposofia

nossa constituição não se limita apenas ao nosso corpo físico, mas envolve outros corpos chamados vital, astral e eu, a terapia artística antroposófica trabalha considerando essas esferas, buscando harmonizá-las. A partir dessa percepção o ser humano é visto de maneira integrada e relacionado com o seu meio.

Para o desenvolvimento do trabalho terapêutico artístico, utilizamos pinturas, desenhos e modelagem para explorar o nosso mundo interior. Nas palavras da Terapeuta Adriana: *“Esta terapia é um trabalho de manipulação dos materiais artísticos, como uma medicação [destaque meu]. O trabalho de modelar e pintar mobilizaria a parte interna do paciente, manifestando suas percepções e concepções, e por meio da terapia orientada, é possível movimentar esses padrões para que ocorra uma transformação da consciência perceptiva do indivíduo”* (Bastos et al.; p.213, 2022).

Entendemos que o trabalho terapêutico artístico parte da ideia de que a promoção da saúde ocorre a partir da compreensão do ser em suas diversas esferas de vida, abrangendo, portanto, suas objetividades e subjetividades e mobilizando suas forças cognitivas e afetivas. Por isso é necessário que o indivíduo se coloque como participante do processo terapêutico.

Nesse sentido, a geografia, especialmente a geografia humanista pautada na fenomenologia pode contribuir para pensarmos em práticas pedagógicas que além de trazerem as artes para o ensino, busquem situar-o-ser-no-mundo. Para isso nos apoiaremos nas obras de Marandola Jr. (2024); Machado (2010); Merleau-Ponty (2006; 2018), Moura (2024).

## Considerações Finais

As artes nos possibilitam transgredir a ideia de que pensamos somente com nossas cabeças, porque as artes, assim como a educação situada, aquela que

nos toca e nos atravessa, tem o potencial de irradiar para os nossos corpos. Quando isso acontece nos lembramos que não somos seres dicotômicos, ou seja, que nosso pensar não está afastado de nosso sentir, ou nosso corpo físico de nossas subjetividades. Esses rompimentos evocados pelo discurso da modernidade, atrelado a falta ou limitação de acesso a direitos básicos tem nos adoecido. Por isso, essa pesquisa buscou religar as artes com a educação, a partir da abordagem da terapia artística e do ensino de geografia, a fim de contribuir com a promoção da saúde no ambiente escolar.

### Referências

BASTOS, Raquel Litterio de; TONIOL, Rodrigo; PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Bildung nos fluxos da materialidade da terapia artística antropológica. **Revista Vivência de Antropologia**, n. 60 | 2022 | p. 203-226.

MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

MARANDOLA JR., Eduardo. **Ensinar-aprender fenomenologia: trilhas de um pensar e de um fazer pela experiência**. Teresina: Ed. Cancioneiro, 2024.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Psicologia e pedagogia da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

MOURA, Jeani Delgado Paschoal. **Ofício na/da docência: por uma educação sensível à experiência**. Teresina: Ed. Cancioneiro, 2024.





UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



ANAIS DO II COGHE

## II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

### VIVENCIAR E ANALISAR A CIDADE ATRAVÉS DA ARTE – A EXPERIÊNCIA DO PROJETO DE EXTENSÃO “ARTE E CIDADE”

Marina Rossi Ferreira<sup>1</sup>

Dorotéa Tchopko<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Arte. Cultura. Espaço Urbano. Turismo Cultural.

O espaço urbano é um território complexo, em constante transformação. Enquanto espaço de disputas e encontros, se constitui no entrelaçamento de elementos materiais e simbólicos, refletindo diversos aspectos - históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais e culturais. Desta forma, a compreensão da cidade demanda múltiplos olhares e abordagens interdisciplinares.

Neste contexto, a arte também se configura como uma importante dimensão da paisagem e da vida nas cidades, expressando tensões, memórias, resistências e identidade das pessoas que formam estes espaços. Na compreensão de Ferreira (2005) o espaço urbano foi e continua sendo palco de manifestações culturais e artísticas. A cultura se inter-relaciona e dialoga com as cidades, transformando tanto os espaços, quanto as manifestações culturais, ao passo que as cidades contemporâneas são importante material para a arte, como tema e como suporte artístico. E apesar da presença de expressões artísticas no espaço urbano, muitas delas permanecem

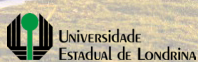
invisíveis nos discursos oficiais do turismo e do planejamento.

Assim, compreender as diversas expressões artísticas presentes no espaço urbano — como grafites, murais, intervenções visuais, esculturas públicas e/ou performances — é fundamental para compreensão da cidade enquanto espaço vivido, simbólico e político. Essas manifestações não apenas interferem esteticamente na paisagem, como também ressignificam o espaço público e ampliam as possibilidades de apropriação e pertencimento por parte de seus cidadãos – inclusive por parte de grupos e/ou espaços marginalizados. A presença da arte nestes locais, pode inclusive se tornar componente de ternura, de amorosidade ao espaço, permitindo um olhar amoroso mesmo a locais lidos como “abandonados” ou ao menos, o indagar sobre esta paisagem.

No âmbito do turismo, além de elementos vinculados a cultura e a arte consistirem em potenciais atrativos turísticos, o identificar destes no espaço urbano também auxilia a compreensão sobre a forma

1 Turismóloga. Mestra em Turismo. Doutora em Geografia. Professora Colaboradora do Curso de Turismo e Negócios da UNESPAR – Campus Apucarana. [lizmarina.ferreira@gmail.com](mailto:lizmarina.ferreira@gmail.com).

2 Turismóloga. Especialista em Ensino e Pesquisa na Ciência Geográfica. Especialista em Planejamento e Gestão de Empreendimentos Turísticos. Professora Colaboradora do Curso de Turismo e Negócios da UNESPAR – Campus Apucarana. [dtchopko@gmail.com](mailto:dtchopko@gmail.com).



ANAIS DO II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

Londrina, 13 a 15 de maio de 2026.

que tais elementos constroem uma narrativa sobre o lugar. Narrativa esta que nem sempre se faz presente nos discursos turísticos oficiais da cidade.

Com base neste cenário, tem-se construído o projeto de extensão “Arte e Cidade – Expressões artísticas e as paisagens urbanas”, de caráter interdisciplinar, vinculado ao curso de Turismo e Negócios da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR (*Campus Apucarana*). O projeto tem como objetivo geral promover a compreensão da arte como parte constitutiva da paisagem das cidades e como elemento de mediação nas vivências urbanas, por meio da articulação entre os campos do turismo, arte e cultura.

Através de ações de sensibilização e mapeamento busca identificar as diversas expressões artísticas presentes no espaço urbano de Apucarana-PR e municípios da região, estimulando o olhar crítico dos acadêmicos sobre estas manifestações como movimento de apropriação do espaço da cidade. Além disso, enquanto prática de extensão, contando com o apoio do coletivo AFRENTE – Frente Popular de Apucarana-PR, promove a integração entre a universidade, artistas e comunidade.

A partir de uma abordagem qualitativa, a metodologia articula levantamento bibliográfico, rodas de conversa e pesquisa de campo. Partindo inicialmente da construção do embasamento teórico sobre as diferentes formas de arte no espaço público e as características do que se denomina como arte urbana. A etapa de pesquisa de campo, atualmente em andamento, contempla dois levantamentos principais: a) o mapeamento das expressões artísticas presentes nos espaços públicos das cidades de Apucarana e região através do registro fotográfico e construção de um mapa colaborativo; e a b) ação denominada “Procura-se Artistas” com vistas localizar artistas e produtores culturais destes municípios.

Com vista a temática e seu evidente diálogo com a Geografia, o projeto se insere no âmbito da geografia humanista, com abordagem alinhada ao método fenomenológico. A geografia humanista, de base fenomenológica, compreende que a experiência humana é parte da produção do conhecimento científico. Na compreensão de Holzer (2016, p. 144) a partir de Edward Relph, o método fenomenológico

[...] permite o reconhecimento e a descrição das ‘essências’ da estrutura perceptiva, rejeitando as aproximações mecanicistas da ciência e valorizando o mundo da experiência humana, valorizando, também, a intencionalidade humana, ou seja, como o ser se relaciona com o mundo.

Neste sentido, o aporte teórico-metodológico da geografia humanista nos permite compreender o espaço geográfico a partir de sua dimensão simbólica, emocional e afetiva, trazendo a subjetividade ao centro do processo de análise e compreensão da realidade. Este é um ponto central de como o projeto tem conduzido seu olhar sobre a arte e a cidade, reforçando que “[...] os lugares não têm somente uma forma e uma cor, uma racionalidade funcional e econômica. Eles estão carregados de sentido para aqueles que os habitam ou que os frequentam” (Claval, 2014, p. 63).

Com base nesta perspectiva, acredita-se que o projeto contribui para ampliar a compreensão da arte como elemento estruturante da paisagem cultural das cidades e como potencial recurso para o turismo cultural e para processos de valorização da identidade local. Ao integrar atividades práticas em campo, possibilita-se também o contato com “[...] o conteúdo ou tema proposto de uma forma muito mais dinâmica, demonstrando inúmeros caminhos do processo de aprendizagem” (Santos; Santos, 2020, p. 187). Vivências em atividades desta natureza são parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem. Ao conhecer a dinâmica entre espaço urbano e a

arte, os acadêmicos têm analisado e refletido sobre as diferentes características e contextos das cidades, enquanto um território complexo. Esta vivência possibilita uma formação e atuação profissional mais responsável, crítica e sensível.

No contexto específico da formação superior em Turismo, acredita-se que o projeto contribui para compreensão do turismo enquanto um fenômeno socioespacial, para além de sua dimensão econômica, enfatizando as emoções e aspectos simbólicos também presentes, tendo em vista as diferentes formas que a cidade é percebida, vivenciada e divulgada. O próprio alinhamento do projeto à perspectiva da geografia humanista também contribui neste processo, pois como afirma Silva (2002, p. 83) “pensar o turismo é pensá-lo como uma prática social que deve estar centrada acima de tudo no ser humano, em suas formas de ver e perceber a paisagem, em suas experiências culturais, seus valores e sentimentos”.

A arte atravessa e é atravessada pela cidade de formas diversas. A cidade se constitui enquanto suporte e tema para a arte. Articular arte e cidade permite diversas reflexões sobre as múltiplas camadas que constituem a vivência no espaço urbano. Ainda que esteja em desenvolvimento, os resultados iniciais incluem o registro fotográfico de mais de 20 manifestações artísticas urbanas, entre grafites, murais e esculturas públicas, além da identificação de artistas locais e a construção inicial de um mapa colaborativo das expressões artísticas presentes em Apucarana e região. O desenvolvimento do projeto de extensão “Arte e Cidade – Expressões artísticas e as paisagens urbanas” evidencia a importância de atividades que reconheçam o espaço urbano e arte em sua potencialidade simbólica, afetiva e política.

CLAVAL, Paul. **A geografia cultural**. 4 ed. rev. Florianópolis: UFSC, 2014.

FERREIRA, Luana Maia. O espaço urbano como suporte para a arte. **Simpósio Nacional sobre Geografia, Percepção e Cognição do Meio Ambiente**. UEL, 2005. Disponível em: [https://geografiahumanista.wordpress.com/wpcontent/uploads/2009/11/luana\\_maia.pdf](https://geografiahumanista.wordpress.com/wpcontent/uploads/2009/11/luana_maia.pdf). Acesso em 7 ago. 2025.

HOLZER, Werther. **A geografia humanista: sua trajetória 1950-1990**. Londrina: Eduep, 2016.

SANTOS, Jorman dos; SANTOS, Alan Azevedo Pereira dos. Compreendendo a cidade através da aula de campo: relato de experiência em Itabuna-BA. **Revista Geografar**, v. 15, n. 1, p. 180-194, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/geografar/article/view/61249>. Acesso em 18 ago. 2025.

SILVA, Clarinda Aparecida da. O turismo no contexto da Geografia Humanística: espaço e lugar. **Boletim Goiano de Geografia**, v. 22, n. 2, p. 73-92, 2002. Disponível em: <https://revistas-ufg.ufg.br/bgg/article/view/15387>. Acesso em 10 mar 2026.

## Referências





UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



ANAIS DO II COGHE

## II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

### POR UMA GEOGRAFICIDADE DO SOM NOS UNIVERSOS BATUQUEIRO E CHAMAMECERO: ENTRE AS COSMOPERCEPÇÕES, AS ANCESTRALIDADES E OS ESOTERISMOS BANTU E GUARANÍTICOS

Antonio Filogenio de Paula Junior<sup>1</sup>

Agustín Arosteguy<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Geograficidade do som; Universos batuqueiro e *chamamecero*; Bantu e Guarani; Médio Tietê e Corrientes.

O presente trabalho propõe abordar duas manifestações musicais ritualísticas, o batuque de umbigada na região do Médio Tietê paulista e o *chamamé correntino*, do litoral nordeste da Argentina, respectivamente saberes afro-brasileiros e indígenas guarani, como construções musicais dos lugares a partir da articulação das cosmopercepções, das ancestralidades e dos esoterismos bantu e guaranícos. Partimos do entendimento que a música é uma expressão ritualística que envolve melodia, códigos, símbolos, percepções de mundo, idiosincrasias, comportamentos, culinárias, e nesse sentido é importante acrescentar que se trabalha sobre a ideia da música como um objeto geográfico, por tanto, procura-se a espacialidade da própria música e como ela pode ser concebida como fonte de informações sobre o espaço. Acreditamos, assim, que isso nos permite falar de universos batuqueiro e chamamecero, bem como das configurações de uma geograficidade do som ou, em outras palavras, de uma maneira de ser-e-estar-no-mundo a partir dos

componentes musicais e das sonoridades envolvidas em cada um. É importante mencionar que esse trabalho é resultante do trabalho de campo realizado na província de Corrientes (Argentina) entre janeiro e fevereiro de 2025 e na região do Médio Tietê (Piracicaba, Capivari, Tietê, e Rio Claro) iniciado no mês de abril do mesmo ano.

É nessa amálgama de conceitos que reside a relevância e a problemática dessa proposta. Consideramos que a música tem a capacidade de jogar um papel integral na construção, sempre em devir, da identidade local em torno à raça e à resistência desses dois coletivos historicamente relegados e marginalizados. Temos que levar em consideração que a música é facilmente mercantilizável e vendível para o consumo e para o turismo – sobretudo quando o *chamamé* obteve em 2020 a chancela da UNESCO –, então é pertinente nos debruçar sobre como a música é um componente crucial dessas identidades locais que são constantemente (re)criadas, contestadas e resistidas. E o que torna esse trabalho desafiante em

1 Vínculo Institucional: Pesquisador colaborador da Faculdade de Ciências Aplicadas - Instituto de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Campinas, campus Limeira. E-mail: antonf@unicamp.br.

2 Vínculo Institucional: Pesquisador pós-doutoral no Laboratório de Geografia dos Riscos e Resiliência da Universidade Estadual de Campinas; Professor na graduação de Geografia (UBA) e no mestrado em Didática da Música (UNA). E-mail: agustin@unicamp.br.



ANAIS DO II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

Londrina, 13 a 15 de maio de 2026.

termos de complexidade é o entendimento que assim como a identidade de um lugar muda à medida que o tempo avança, o mesmo ocorre com os sons e a música, e com a percepção que os seres humanos obtêm deles. Dessa forma, o que este trabalho contribui é no fato de conceber que tanto o humano quanto o não-humano ou o interespécie possuem agência (Deleuze e Guattari, 2004), e se aproximar, então, aos aportes recentes das geografias não representacionais, em relação à construção musical dos lugares.

Ao conceber a música como uma maneira de ser-e-estar-no-mundo e/ou o ser-em-situação (Marandola Jr., 2021), é factível vislumbrar uma geograficidade (Dardel, 2015) da música e do som como possibilidade de criar um universo particular por meio dos componentes musicais e sonoros. Assim, na sua concepção do espaço, Dardel compreende que a existência humana se encontra em estreita relação com a Terra, e essa concepção traz implícita a dimensão poética do espaço (Bachelard, 2000). A noção central é que o espaço não é neutro, é a expressão do ser-no-mundo, portanto, está carregado de significados culturais e simbólicos, onde se entrelaçam memória, identidade e existência, outorgando-lhe sentido/s ao lugar. Esse pensamento está em consonância com a ideia de estar-sendo do filósofo americanista Rodolfo Kusch (1962), no qual a existência está ligada à terra, à comunidade e ao sagrado, em harmonia com a realidade cotidiana, a identidade cultural e a natureza.

### Problemática

A problemática que se pretende desentranhar é como a cosmopercepção, o esoterismo e a ancestralidade dessas manifestações musicais ritualísticas apresentam um modo de estar no aqui e agora, ou formas de se aterrar próprias das filosofias ancestrais dos povos bantu e guaraníticos, e a partir delas permitem refletir sobre o devir constante dos lugares ou uma espécie de simultaneidade de histórias

que confluem em um aqui e agora que possibilitam a construção musical dos lugares.

### Objetivos

- Identificar e descrever como se evidenciam os componentes humanos e não-humanos/ interespécies de cada espaço geográfico nas duas manifestações musicais ritualísticas.
- Dilucidar como o espaço é apresentado (simbólica e conceitual) nas duas manifestações musicais ritualísticas.
- Indagar como o esoterismo, a ancestralidade e espiritualidade operaram e continuam a operar na construção musical dos lugares.

### Metodologia

O principal desafio metodológico que enfrentamos foi não utilizar métodos visuais vestidos ou disfarçados para o mundo sonoro e sim metodologias auditivas focadas a explorar e experimentar o que é a música e como ela funciona como música no mundo. Esta metodologia foi adotada na tese de doutorado de Lucas Panitz (2017) ao propor um diálogo entre a Geografia e a Antropologia, onde o ponto de encontro é, por parte da Antropologia, “o do reconhecimento do papel do espaço na produção do simbólico e da multiescalaridade dos processos sociotécnicos e culturais”, e por parte da Geografia “o da especificidade do papel da cultura na produção do espaço geográfico em suas mais variadas categorias de análise” (Panitz, 2017, p. 73).

### Considerações finais

Tanto se pensarmos o batuque de umbigada quanto o *chamamé* nos dias atuais, certamente não podemos deixar de lado a magnitude que ainda hoje tem os vestígios bantu e guaraníticos que neles se evidenciam. No primeiro caso, nas seis cidades

paulistas é possível encontrar espaços, pessoas e coletivos que tem a essa manifestação ritual como símbolo de expressão e identidade, o que faz com que o batuque tenha um circuito batuqueiro cada vez mais potente e articulado, que fazem com que essa história de luta e resistência afro-caipira esteja latejante marcando o pulso no interior paulista. Assim, todos os elementos elencados ao longo do texto: o tambu, o quinjengue, as matracas, o guaiá, as modas, os/as batuqueiros/as, os cumbas, se articulam em uma espécie de constelação sonora de conceitos geográficos e musicais que gravitam em torno do batuque de umbigada, entendido como a manifestação ritualística a partir da qual o mundo sonoro do Médio Tietê se evidencia e presentifica. E no segundo, a província de Corrientes em sua totalidade conforma um território onde o *chamamé* faz parte da paisagem, da natureza e da vida dos habitantes. Nesse sentido, é pertinente pensar que todos seus elementos (instrumentos, culinária, hábitos, flora e fauna, vento, fogo, água e terra) se articulam em uma espécie de emaranhado sonoro de conceitos geográficos e musicais que gravitam em torno do universo *chamamecero*, entendido como a manifestação ritualística a partir da qual o mundo sonoro do nordeste se faz presente de um modo holístico e cabal. É nessa articulação entre o esotérico, o ancestral e a cosmopercepção bantu e guarani que o batuque e o *chamamé* se manifestam e se presentificam como uma possibilidade de mundo, um território geográfico que convida a ser percebido por todos os sentidos, e não só pela vista (Smith, 1997), já que ambas músicas através de seus componentes matérias e imateriais tecem uma paisagem sonora que combina os mundos místico, mágico e espiritual, conferindo-lhes igual ou até maior força e sentido que ao mundo físico.

## Referências

- Bachelard, G. (2000). **La poética del espacio**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Dardel, E. (2015). **O homem e a Terra: natureza da realidade geográfica**. 1 ed. São Paulo: Perspectiva.
- Kusch, R. (1962). **El pensamiento indígena y popular en América**. Buenos Aires: Instituto de Cultura Americana.
- Marandola Jr., E. J. (2021). **Fenomenologia do ser-situado: crônicas de um verão tropical urbano**. São Paulo: Editora Unesp.
- Panitz, L. (2017). **Redes musicais e [re]composições territoriais no Prata: por uma Geografia da Música em contextos multi-localizados**. 2017. 444 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Smith, S. J. **Beyond geography's visible worlds: a cultural politics of music**. Progress in Human Geography, California, n. 21, pp. 502–529, 1997.





UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



ANAIS DO II COGHE

II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA  
HUMANISTA E EDUCAÇÃO

## VERSANDO MUNDOS: EXPERIÊNCIA NO JÚRI DO SLAM DE POESIAS INTERESCOLAR DE SÃO PAULO DE 2025

Beatriz Santos de Souza<sup>1</sup>

**Palavras-chave:** Arte. Cultura. Espaço Urbano. Turismo Cultural.

### Entendendo o Slam

Um galho da grande árvore da palavra falada – é assim que Emerson Alcalde (slammaster, produtor artístico e fundador do Slam das Guilhermina e do Slam Interescolar) compreende o slam de poesia. Oralidade e performance caminham juntas no slam.

Tal modalidade poética não é algo recente. Foi em 20 de julho de 1986, em Chicago no *Green Mill Jazz Club* que Marc Smith desenvolve o que ele nomeou de Slam: um campeonato poético (Alcalde, 2024). Marc desenvolveu um meio lúdico no qual qualquer pessoa possa ler seus poemas diante de uma plateia interativa e empolgada.

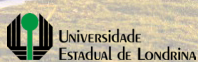
Três minutos, poesias autorais, ausência de adereços, figurino e fundo musical são as regras básicas para um poeta performar no slam. Um corpo de cinco jurados, escolhidos na hora, dão notas de 0 a 10 as quais a maior e a menor nota é descartada. Sob os gritos da plateia, cada nota é dita pelo slammaster – slammer que comanda a batalha –, se 10 ouve-se o POW! caso contrário ouvimos um CREDO!! E assim, ao longo de três rodadas para definir o vencedor do dia, presenciamos performances únicas.

O slam não ficou restrito aos Estados Unidos. Em 2008 ele passa a integrar a agenda de artistas e poetas brasileiros na cidade de São Paulo, principalmente nas periferias. Roberta Estrela D’Alva (atriz, slammer, pesquisadora e produtora), por meio do Núcleo Bartolomeu de Depoimentos fundou o primeiro slam do Brasil em 2008, o ZAP! Slam – Zona Autônoma da Palavra.

O galho da palavra falada que aqui cresceu foi se ramificando e novos grupos foram surgindo. Em 2012 Emerson Alcalde funda o Slam da Guilhermina realizado ao lado da estação de metrô Guilhermina-Esperança (Linha Vermelha em São Paulo), tornando-se então o primeiro grupo a realizar slam em espaços públicos (Oliveira; Bastos, 2024).

Com o passar dos anos o slam foi conquistando diversas territorialidades brasileiras e se consolidando como mais uma expressão artística periférica. Estima-se que existam mais de 200 grupos por todo o país (Alcalde, 2024). Podendo ser lido como um fenômeno plástico, o slam foi adequando-se às demandas e questões envolvendo raça, gênero, sexualidade, segurança pública, juventudes, entre outros. E no decorrer dos anos o slam, que já havia conquistado as ruas, adentrou em uma nova espacialidade: as escolas.

<sup>1</sup> Doutoranda em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPG) da UNICAMP. beatrizsantosb90@gmail.com.



ANAIS DO II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

Londrina, 13 a 15 de maio de 2026.

## O slam interestelar

Em 2014 Emerson Alcalde foi finalista e conquistou o segundo lugar no campeonato mundial de slam na França. Além de toda emoção ao longo do campeonato, outro detalhe chamou a atenção do poeta: no primeiro dia do *Grand Poetry Slam* acontece o Slam Interestelar Parisiense. Após retornar ao Brasil, em 2015, Alcalde rapidamente desenvolveu um slam interestelar na cidade de São Paulo, pelas escolas da Zona Leste (Oliveira; Barros, 2024).

Em 2015 a modalidade começou com quatro escolas e dois poetas representando cada uma (um do Ensino Fundamental II e outro do Ensino Médio). Já em 2016, na segunda edição, o número de escolas aumentou para 20 extrapolando os limites da Zona Leste (Alcalde, 2024). Atualmente, segundo reportagem da *Veja São Paulo* (Lima, 2025), o Slam Interestelar mobiliza mais de 400 escolas do estado de São Paulo, sendo a maioria pública. Demonstrando a potencialidade do slam nas escolas, Alcalde (2024) cita que a modalidade também é realizada no Rio de Janeiro, Espírito Santos, Mato Grosso do Sul e Minas Gerais.

Com o propósito de desenvolver o protagonismo juvenil e estimular a leitura, em conjunto com Slam da Guilhermina, Emerson Alcalde desenvolveu uma metodologia chamada poeta-formador. Slammers são selecionados e ficam responsáveis por realizar um ciclo formativo, por meio de oficinas, nas escolas para os alunos e para os professores (Oliveira; Barros, 2024; Alcalde, 2024). O poeta-formador também acompanha as seletivas do slam interestelar. Neves, Santos e Holanda (2023) comentam que são ministradas as seguintes oficinas: escrita, voz, corpo e performance.

Fazendo uma breve relação com Base Nacional Comum Curricular – BNCC, tal metodologia e o próprio slam interestelar contemplam, por exemplo, as

competências específicas da área de linguagens tanto para Ensino Fundamental como para Ensino Médio. Compreender as linguagens enquanto expressão de subjetividades, uso de diferentes linguagens para se expressar, entre outras fazem parte do processo formativo que envolve o slam interestelar. Mas engana-se quem acredita que somente professores de linguagens participam. Professores das diferentes áreas – linguagens, humanas, naturezas e matemática – também participam. A interdisciplinariedade é marcante no slam interestelar.

Para entendermos melhor a complexidade da modalidade, nada melhor que um relato de quem experienciou um pedaço desse fenômeno.

## Juventude versando mundos: a experiência no júri

Peço licença para utilizar nesse momento a primeira pessoa. De forma bem resumida, até o momento da seletiva a qual participei, todas as escolas passaram pela inscrição do edital que é lançado no começo do ano; pela formação com o poeta-formador e pelas seletivas internas de cada escola para a escolha dos seus representantes – um do Ensino Fundamental II e outro do Ensino Médio. Passado esse processo é chegada a hora das seletivas entre as escolas para a definição dos finalistas.

Diante da proporção que tomou e a necessidade de um júri diversificado e imparcial (pessoas sem vínculos com os alunos e/ou escolas participantes) um formulário foi divulgado pelo Slam da Guilhermina com as datas e horários das chaves para quem desejar se voluntariar em ser jurado. As seletivas aconteceram online, pois tínhamos alunos de todo o estado de São Paulo e jurados do Brasil inteiro, e foram transmitidas no canal do *YouTube* do Slam da Guilhermina. As regras são as mesmas do slam geral: três minutos de performance, nada de adereços e fundos musicais e poemas autorais.



Particpei das chaves R (13 de outubro) e T (20 de outubro), ambas do Ensino Médio. A primeira contou com 15 poetas e a segunda com 16 poetas. Éramos cinco jurados e a cada performance a maior e a menor nota era descartada. Na chave R tivemos a primeira rodada na qual cinco poetas passaram para a segunda rodada onde tivemos um empate entre três poetas, já que apenas dois passariam para a final. Diante disso, para nós jurados, foi dada a missão de anotar o nome do poeta que queríamos e assim o desempate aconteceu. Já na chave T as fases aconteceram normalmente sem empate e dois poetas foram consagrados finalistas. Mas não vou me deter nas partes técnicas do slam interescolar.

Em ambas as chaves eu não estive diante apenas de alunos declamando poesias, mas acredito fortemente que presenciei o futuro da literatura brasileira. Eram múltiplas realidades performadas, narrativas singulares, mas que em algum momento se cruzavam. Racismo, homofobia, *bullying*, feminismo, decolonialidade, periferia, segurança pública, foram alguns dos temas performados pelos poetas.

Diante das câmeras, em vários momentos, não contive a emoção em assistir jovens dando vida às palavras escritas por eles mesmos. Era o protagonismo acontecendo diante de mim. O slam é expressão que conecta o sujeito e seu mundo visceralmente pois é palavra e corpo atuando mutuamente.

Alguns poetas estavam nas escolas acompanhados de seus professores e até uma plateia de colegas e outros estavam em seus quartos. Trago esse detalhe pra falar que a espacialidade é apenas um pequeno detalhe já que o slam acontece onde o poeta está. E em nenhum momento, estar ou não na escola afetou nas seletivas já que nós jurados avaliamos a performance.

Quando saíam as notas era empolgante ver o brilho no rosto de quem gabaritava com 10,0 como

também dava um aperto ver os rostos de outros não tão felizes com notas um pouco menores. Ser jurado no slam, normalmente, já é um desafio e ser jurado de poetas jovens é mais desafiador ainda. Entretanto, a maturidade de todos mostrou que o importante é a celebração poética e a oportunidade de se expressar.

Ao final de cada chave, após o anúncio dos finalistas, seja na escola ou em casa a alegria e moção tomavam conta: professores e colegas vibrando a conquista e os poetas emocionados e empolgados por serem finalistas.

Dentro do ambiente escolar o slam foi deixando de ser apenas um movimento literário periférico e tornou-se, também, um movimento de letramento e autoafirmação dos estudantes. Dantas (2019) afirma que há ligação da poesia de slam com a vida do aluno a partir da linguagem coloquial utilizada e as temáticas sociais abordadas nos poemas. É uma literatura próxima dos alunos e que pode aflorar sua imaginação e criatividade para também criar textos. Os estudantes possuem um meio literário capaz de contemplar seu mundo vivido e assim performar poeticamente suas geograficidades.

Ao ser inserido dentro da escola, o slam interescolar amplia as possibilidades do trato literário em sala de aula tornando-se uma possibilidade de trabalhar a poesia em sala de aula aliada à valorização da experiência cultural e individual de cada estudante como também da própria cultura literária periférica (Ferreira, 2022).

O slam, enquanto um fenômeno poético da oralidade, mostrou aos estudantes que a palavra falada carrega a mesma potência poética que a escrita. E que suas experiências poderiam ser narradas independente da norma culta.

Ao longo desses 10 anos de slam interescolar, a união escola e slam vem se mostrando cada vez mais frutífera para uma geração que, cada vez mais, está



imersa em redes sociais e mais distantes dos livros e da leitura. O slam permitiu a esses jovens a união entre a poesia e suas realidades por meio de uma linguagem acessível e próxima de todos. Estamos presenciando o surgimento de uma nova geração de escritores e trazendo para o texto uma frase comum nas redes “a base vem forte.”

## Referências

ALCALDE, Emerson. **O que é slam de poesia**. São Paulo: Editora Fala, 2024.

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

DANTAS, Lucimar Américo. **Poetry slam**: uma experiência com a linguagem poética e seus vínculos com a cultura e a vida. 2019. 192 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/24380>. Acesso em: 09 mar. 2026.

FERREIRA, Nayane Oliveira. **Cultura de rua e o “slam interescolar”**: a literatura periférica na escola. 2022. 318 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/3087#preview-link0>. Acesso em: 09 mar. 2026.

LIMA, Laura Pereira. Slam: a batalha de poesia falada que conquista espaço nas escolas de São Paulo. **Veja São Paulo**, São Paulo, 14, novembro, 2025. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/cultura-lazer/slam-interescolar-dez-anos/>. Acesso em: 16 nov. 2025.

NEVES, Cynthia Agra de Brito; SANTOS, Sóstenes Renan de Jesus Carvalho; HOLANDA, Maria Fabiana Medeiros de. Poetry Slam invade escolas de periferias paulistanas: eventos e práticas de letramentos literários no VIII Slam Interescolar de São Paulo. **Revista brasileira de linguística aplicada**. Belo Horizonte, MG. v. 23, n. 3, p. 1-24. Disponível em: <https://acervus.unicamp.br/acervo/detalhe/1386698>. Acesso em: 16 nov. 2025.

OLIVEIRA, Cleber José de; BARROS, Patrícia Marcondes de. Slam's, a poesia viva das ruas: entrevista com Emerson Alcalde. **Boitató**, Londrina, v. 19, n. 38, p. 1–5, 2024. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/51552>. Acesso em: 16 nov. 2025.



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



ANAIS DO II COGHE

## II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

### A CARTOGRAFIA DO ARACNIANO EM FERNAND DELIGNY: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA GEOGRAFIA DA EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Rafael Gonçalves da Silva<sup>1</sup>

Maíra Kahl Ferraz<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Fernand Deligny; Geografia Humanista; Fenomenologia; Linhas de Errância; Educação Inclusiva.

#### Problemática

A educação geográfica esteve historicamente associada com um projeto positivista de conformação com a consolidação dos Estados-Nações do modo de produção capitalista. Esta pesquisa propõe tensionar os limites da educação geográfica para além da técnica e memorização, em favor de um conhecimento que construído com a experiência, se articula em redes significativas. Para tal, adotamos uma perspectiva fenomenológica, recusando a dicotomia sujeito/objeto, se debruçando sobre a obra de Fernand Deligny.

Fernand Deligny é um autor francês reconhecido principalmente como educador, mas preferia ser considerado “poeta” e etólogo”. Seu trabalho foi dedicado às crianças e jovens “inadaptados”: delinquentes, psicóticos e autistas. Ele tentava buscar novas formas de dar a essas crianças uma oportunidade de viverem em uma

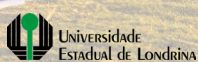
sociedade excludente. Seu método questionava a centralidade da linguagem. Repudiando qualquer tipo de encarceramento, ele buscava criar circunstâncias e espaços de trocas e encontros.

Neto; Teles e Zoboli (2024) indicam que a tradução dos textos de Deligny para o português é recente, o texto em que trabalhamos foi traduzido em 2015. Por isso, existe poucos trabalhos que discutem a contribuição dele para o contexto brasileiro. Ainda é mais escasso aqueles que ressaltam uma possível contribuição para o ensino de geografia. Portanto, o nosso interesse em sua obra parte da forma como ele se relacionava com as crianças autistas não verbais. Em suas anotações de experiências pedagógicas a cartografia foram seus guias para vivenciar uma outra perspectiva humanista.

Marandola Jr. e Lima-Payayá (2023) ao se perguntarem qual seria o humanismo para a geografia humanista estão criticando o mesmo sentido que Deligny (2015) construiu em suas práticas. Miguel

<sup>1</sup> Mestrando no PPG Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (FCA-UNICAMP). r296191@dac.unicamp.br.

<sup>2</sup> Doutora em Geografia pelo Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Professora do curso de Geografia do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (ICHSA) da UNICAMP/FCA. mairakferraz@gmail.com.



ANAIS DO II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

Londrina, 13 a 15 de maio de 2026.

(2024) coloca que existe a proposição de uma virada antropológica em seu pensamento, pois tensiona a categoria de normalidade, tomando as crianças autistas em suas singularidades irreduzíveis. Miguel (2024) nos aponta que sua proposta foi de realizar o inventário dos gestos dessas crianças, a cartografia de “linhas de errância”, elencando o que desencadeia suas atitudes e seus procedimentos próprios que não têm o uso da linguagem, organizando o seu espaço vital de outra forma.

A nossa pesquisa se intitula Cartografia do aracniano, pois o autor coloca o modo de existência dessas crianças como aranhas que tecem suas teias. Nelas são tramadas redes, essas redes são emaranhados expressos no corpo pelo vagar das crianças. Elas são desprovidas de uma utilidade e foram grafadas na cartografia de “linhas de errância” de Deligny. Ao fazer suas representações espaciais, ele chega nessa analogia com o mundo do inseto, em uma geografia mais-que-humana.

Portanto, acreditamos que o pensamento desse autor pode contribuir para a construção de vivências pedagógicas com as crianças autistas através da construção de mapeamentos que se libertam da lógica positivista no ato de cartografar. Um estilo de traçado que pode ser feito junto ao corpo em movimento, quando as crianças “vagam” elas estão graciosamente criando um espaço para habitarem. Esse exercício sensível exige liberdade e observação atenta dos movimentos realizados, porque segundo Deligny (2015) o traçar é inato e ao analisar o comportamento humano em profundidade mergulhamos as nossas raízes no reino animal.

Ao grafar as linhas de errâncias das crianças tensionamos a possibilidade de uma educação que se afasta de um tratamento psiquiátrico para uma fenomenologia do espaço aracniano e suas redes. Com essa revisão bibliográfica estamos sugerindo que os espaços educativos que pretendem ser inclusivos

poderiam fornecer mais do que modulação, mas reconhecimento de outras expressões. Tecer é um forma de escrita, assim como revela sua etimologia do latim *texere*, então entrelaçar com/na terra através de movimentos no espaço é uma pulsão de vida. Criando esses registros desviamos a geografia de uma convenção cartográfica para uma experiência imersiva na qual aprendemos com os aracnianos: apenas cartografamos o espaço de forma analítica e distanciada, ou também podemos ser rabiscados em nossa geograficidade?

Deixando os questionamentos fluírem nesse processo de pesquisa, buscamos nos fissurar nessa abertura de Marandola e Lima-Payayá (2023) em uma descentralização do ser humano buscando legitimidade no conhecimento de tecer no mundo como aranha, nessa relação o não-humano não é apenas inspiração, mas está em metamorfose contínua tão intensa, que se torna impossível a distinção das espécies. Por isso, aracniano, aranha e humano, palavras que se criam para tensionar o isolamento antropocêntrico. Admiramos o trabalho de Deligny por se estabelecer nessa zona fronteira, em que a inclusão também está articulada com o não-humano. Os aspectos recalcados retornam para podermos aprender outras formas de relacionamento que não se restringem aos modelos coloniais. Cartografar com aracnianos é abertura para confluir.

É importante que essas práticas educativas geográficas tenham mais visibilidade, pois como destacado por Miguel (2024) se trata de tornar comum outras manifestações dos humanos em sua própria linguagem mesmo que elas não se apresentem de forma assertiva ou definidora. Ao realizar esses mapas podemos construir uma espacialidade mais adequada às crianças, que funcionam como “máquinas terapêuticas” que podem ser compartilhados com as famílias. Ampliando a concepção na qual não estamos apenas no espaço, mas estamos em um processo de



criação contínuo em que o mundo-corpo se tece em um vínculo relacional.

### Objetivos

Analisar e compreender a Cartografia do Aracniano na obra de Fernand Deligny, investigando como o conceito de “linhas de errância” pode subsidiar a construção de um arcabouço teórico-metodológico para práticas interdisciplinares e inclusivas no ensino de geografia.

### Metodologia

A metodologia adotada é a análise qualitativa, ancorada em uma revisão bibliográfica aprofundada da obra “O Aracniano e Outros Textos” de Fernand Deligny (2015), complementada por textos que discutem suas contribuições para a geografia humanista/fenomenológica e a educação especial.

### Referências

DELIGNY, Fernand. **O aracniano e outros textos**. Tradução de Lara de Malimpensa. São Paulo: N-1 edições, 2015.

MARANDOLA JR., Eduardo; LIMA-PAYAYÁ, Jamille S. Qual humanismo para a Geografia Humanista? In: MARANDOLA JR., Eduardo; HOLZER, Werther; BATISTA, Gustavo S. (Orgs.). **Portais da Terra: Contribuições dos estudos humanistas para a Geografia Contemporânea 1**. Teresina: EDUFPI, 2023. p. 525–542.

MIGUEL, Marlon. **Fernand Deligny e as ecologias do humano**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2024.

NETO, Edson Augusto; TELES, Perolina; ZOBOLI, Fabio. Contemporâneo Fernand Deligny: cartografar entre educação e o poder psiquiátrico. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 38, art.71944, p. 1-32, 2024.

RODA DE CONVERSA II

# CORPOREIDADES E DIFERENÇAS







UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



ANAIS DO II COGHE

## II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

### EDUCAÇÃO, TRABALHO E EXCLUSÃO LGBTQIAPN+: POR QUE OLHAR PARA ESSAS VIDAS?

André Luiz Jacob Laurindo<sup>1</sup>  
Jeani Delgado Paschoal Moura<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Educação; Mercado de Trabalho; LGBTQIAPN+; Vulnerabilidades.

A homofobia, assim como a xenofobia, o racismo e o antissemitismo, é uma forma de discriminação que consiste em enxergar o outro como inferior, anormal ou até contrário devido às suas diferenças, criando uma barreira entre ele e o resto do que se é entendido por humanidade, e justificando assim a exclusão e o preconceito (Borrillo, 2010). Dentre os mais diversos ambientes em que a homofobia pode ocorrer, destacam-se especialmente o contexto familiar e o mercado de trabalho. A família, embora nem sempre seja uma instância protetora ideal, possui o potencial de oferecer acolhimento e apoio emocional significativo, sobretudo em momentos críticos, como o processo de revelação da orientação sexual (Souza; Nascimento; Scorsolini-Comin, 2020). Quando esse acolhimento falha, seus efeitos são profundos e atravessam diferentes dimensões da vida do jovem. No mercado de trabalho, por sua vez, profissionais homossexuais enfrentam obstáculos e preconceitos em praticamente todas as etapas desse ambiente, desde a seleção até a progressão na carreira. Tais barreiras podem afetar sua remuneração e oportunidades de ascensão, além de limitar escolhas

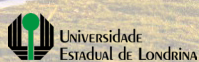
profissionais em função de estereótipos de gênero que ainda estruturam muitas práticas e expectativas laborais (Souza; Honorato; Beiras, 2021).

Contudo, em um estudo realizado por Sousa e Besarria (2018), usando os dados do Censo 2010 para verificar se há ganhos diferenciados entre os trabalhadores da região nordeste dada a sua orientação sexual, constatou-se que tanto homens gays quanto mulheres lésbicas apresentam rendimentos maiores do que os heterossexuais. Esse resultado, à primeira vista, pode parecer contraditório diante da literatura que aponta a existência de discriminação e barreiras estruturais enfrentadas por pessoas LGBTQIAPN+ no mercado de trabalho. Entretanto, ao aplicar a decomposição salarial de Oaxaca-Blinder<sup>1</sup>, os autores verificaram que as diferenças encontradas não se devem a fatores discriminatórios, mas sim aos atributos dos indivíduos homossexuais, entre eles a escolaridade. O estudo em questão reforça indiretamente o papel central da educação como um fator capaz

<sup>1</sup> Método estatístico amplamente utilizado na economia para averiguar se a vantagem/desvantagem salarial de um certo grupo se deve à discriminação ou a características desses indivíduos.

<sup>1</sup> Graduando em Economia pela Universidade Estadual de Londrina, andre.luiz.jacob@uel.br.

<sup>2</sup> Professora Doutora no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (PPGEO-UEL), jeanimoura@uel.br.



ANAIS DO II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

Londrina, 13 a 15 de maio de 2026.



de modificar a vida desse grupo constantemente fragilizado e marginalizado, sustentando a necessidade de investigar de maneira aprofundada como as trajetórias escolares desses indivíduos se constroem, são interrompidas ou transformadas, e de que maneira tais percursos influenciam suas possibilidades de inserção profissional e de construção de uma vida digna.

Com isso, o projeto de iniciação científica intitulado “Educação, Trabalho e Exclusão LGBTQIAPN+: Impactos da Ruptura Familiar na Vida de Jovens e nas Vulnerabilidades da Prática Docente” assume como eixo central essa relação entre exclusão familiar, educação e trabalho. Adotando como recorte os membros da comunidade LGBTQIAPN+ expulsos de casa por conta de sua orientação sexual, pretende-se investigar os impactos da exclusão de jovens de suas famílias, especialmente no que se refere ao acesso e à permanência na educação e, conseqüentemente, à inserção no mercado de trabalho, além de buscar entender o que já é feito por esse grupo no que diz respeito a políticas públicas e ações afirmativas. Afinal, quanto do processo educativo desses jovens é prejudicado após a ruptura familiar e como isso reflete no decorrer de suas vidas? Ademais, também é campo de análise as vulnerabilidades que atravessam o exercício da docência diante dessa realidade, tanto em relação ao acolhimento e acompanhamento desses jovens no contexto escolar quanto nas próprias vivências de professores LGBTQIAPN+, que também enfrentam formas semelhantes de exclusão.

A pesquisa toma como ponto de partida a revisão de literatura, com o objetivo de aprofundar o entendimento sobre os contextos teóricos e empíricos que envolvem a exclusão social, a marginalização e suas repercussões educacionais e profissionais, seguida da coleta e análise de dados qualitativos

e quantitativos. Entrevistas e grupos focais com jovens expulsos permitirão compreender suas trajetórias e estratégias de enfrentamento, enquanto dados secundários auxiliarão na identificação de padrões. Também serão realizadas entrevistas com educadores, incluindo docentes LGBTQIAPN+ e aqueles que atuam com esse público, a fim de investigar vulnerabilidades na prática pedagógica e nas condições institucionais e emocionais do trabalho docente. Por fim, serão analisadas políticas públicas e ações afirmativas destinadas à população LGBTQIAPN+, visando identificar avanços, lacunas e caminhos para políticas mais inclusivas.

O projeto de iniciação científica teve suas atividades iniciadas em setembro de 2025 e, até o momento, ao revisar a literatura encontrada, foi percebido que pouco se estuda sobre os temas abordados de forma integrada. Essa constatação reforça a urgência de explorar as repercussões da comunidade em questão nos contextos citados: no mercado de trabalho e no contexto familiar, além de sua relação com o acesso à educação de qualidade. Observa-se que a maior parte da produção acadêmica aborda esses eixos de forma fragmentada, o que torna escassa a fonte de informação a respeito do tema em sua complexidade.

Dentre os resultados esperados para essa pesquisa está a identificação das penalidades e desigualdades para jovens LGBTQIAPN+ expulsos de casa quando se diz respeito ao acesso à educação de qualidade e, posteriormente, em seu êxito na busca por emprego. Espera-se também que a pesquisa ofereça recursos para que se reflita sobre essas vidas jogadas às margens, assim como as vulnerabilidades enfrentadas por docentes e discentes que fazem parte da comunidade LGBTQIAPN+, bem como por aqueles que, em sua prática pedagógica, buscam enfrentar a homofobia e o preconceito dentro do

ambiente escolar e fora dele. A investigação pretende evidenciar como essas fragilidades impactam o fazer docente e as relações pedagógicas, contribuindo para a construção de políticas educacionais mais inclusivas e para o fortalecimento de uma prática docente comprometida com os direitos humanos e a equidade. Além disso, pretende-se contribuir para suprir a lacuna existente na literatura, considerando a escassez já comentada.

Em suma, ao entender a relevância do papel da educação como divisor de águas na vida de um indivíduo pertencente à comunidade LGBTQIAPN+, compreende-se a necessidade da conscientização a respeito da contribuição que pode existir ao estudar esses temas de forma agregada. O projeto de iniciação científica mencionado busca justamente isso, dar mais visibilidade ao tema e contribuir para sua compreensão empírica e teórica. Investigar, entender e ouvir as vozes marginalizadas é estudar as falhas, os medos e as possibilidades para que se possa transformar e melhorar a realidade presente. Não há como pensar numa sociedade justa sem que se ouça aqueles que são injustiçados por ela.

## Referências

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUSA, D. T; BESARRIA, C. N. Diferencial de rendimentos e orientação sexual na região nordeste. **Revista Brasileira de Estudos Regionais e Urbanos**, v. 12, n. 4, p. 417-435, 2018.

SOUZA, D. A. A.; NASCIMENTO, G. C. M.; SCORSOLINI-COMIN, F. Revelar-se homossexual: percepções de jovens adultos brasileiros. **Ciências Psicológicas**, v. 14, p. e-2229, 2020.

SOUZA, D. C.; HONORATO, E. J. S.; BEIRAS, A. Discriminação contra homossexuais no mercado de trabalho: revisão da literatura. **PSI UNISC**, v. 5, p. 127-143, 2021.



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



ANAIS DO II COGHE

## II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

### NARRATIVAS TERRITORIAIS INSURGENTES: EXPERIÊNCIA CARTOGRÁFICA COM MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE

Isadora Francisca Moura Doi<sup>1</sup>

Tamires de Carvalho Ferreira<sup>2</sup>

Margarida de Cássia Campos<sup>3</sup>

Patrícia Fernandes Paula-Shinobu<sup>4</sup>

**Palavras-chave:** Fortalecimento identitário; Cartografia social; Geografia humanista.

#### Introdução

Nas últimas décadas, o encarceramento feminino no Brasil tem crescido de forma significativa, marcado pela seletividade penal, pela criminalização da pobreza e pela reprodução de desigualdades de gênero, raça e classe (Borges, 2019). A privação de liberdade opera como um processo de ruptura territorial: ao serem deslocadas de seus territórios de vida, mulheres têm fragmentadas suas referências comunitárias, afetivas e identitárias. A geografia humanista e a cartografia social oferecem contribuições fundamentais para compreender esses processos, ao reconhecer que o espaço não é apenas suporte físico, mas dimensão constitutiva das experiências, das memórias e das formas de existir no mundo. Assim, cartografar não significa apenas mapear territórios, mas narrar percursos, reinscrever presenças e produzir sentidos sobre si e sobre o espaço.

É nesse horizonte que se insere o projeto “Grades em Transgressão Consolidação e Ampliação: Novos Horizontes de Inovação e Inclusão Social”, vinculado ao Departamento de Geografia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). A iniciativa configura uma ação extensionista que desenvolve práticas formativas de caráter sócio-político-cultural e de articulação de direitos na Cadeia Pública Feminina de Santo Antônio da Platina (PR). Entre suas elaborações, destaca-se a oficina aqui apresentada, fundamentada na cartografia social, buscando tensionar os efeitos espaciais e subjetivos da privação de liberdade feminina.

#### Método

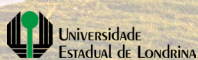
O presente estudo visa apresentar e analisar uma oficina de cartografia social desenvolvida com mulheres privadas de liberdade (PPLs) da unidade prisional de Santo Antônio da Platina (PR), no âmbito

1 Graduanda em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina. E-mail: isadora.mouradoi@uel.br.

2 Graduanda em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina. E-mail: tamiris.carvalho@uel.br.

3 Professora Doutora no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (PPGeo-Uel). E-mail: mcassiacampos@uel.br.

4 Professora Doutora no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (PPGeo-Uel). E-mail: pfpaula@uel.br.



ANAIS DO II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

Londrina, 13 a 15 de maio de 2026.



do Projeto Grades em Transgressão. A proposta fundamentou-se em uma abordagem qualitativa e participativa, e, buscou criar espaços de expressão territorial, fortalecimento de pertencimento e valorização de trajetórias individuais e coletivas, compreendendo que as experiências espaciais das mulheres são atravessadas por deslocamentos forçados, rupturas comunitárias e ressignificações de seus territórios de vida.

A atividade destrinchou-se em aproximadamente 45 minutos, sendo organizada em três etapas, iniciando por uma roda de conversa, introduzindo conceitos de cartografia e lugar, por meio de perguntas disparadoras, destacando-se a cartografia social como produção coletiva de mapas orientada por vivências, afetos e significados. Em seguida, realizou-se a atividade prática, na qual as participantes construíram um mapa coletivo do Paraná em papel *kraft*, registrando cidades e espaços que marcaram suas trajetórias e relações de cuidado, pertencimento ou dor.

Palavras, símbolos e desenhos foram utilizados livremente, com acompanhamento em escuta ativa pelas facilitadoras. O processo buscou revelar territorialidades invisibilizadas pelo encarceramento e estimular a elaboração de memórias e vínculos. Por fim, no encerramento, as participantes compartilharam sentimentos emergentes e refletiram sobre a compreensão de lugar.

## Resultados e Discussão

A partir da ação, realizou-se um total de 4 oficinas na unidade prisional, envolvendo uma totalidade de 40 mulheres, possibilitando observar tanto potências quanto limites do uso da cartografia social em contexto prisional. Notou-se que, mesmo com o apoio visual do mapa-base do Paraná, persistiram dificuldades na localização de cidades

e na transposição das memórias territoriais para o suporte gráfico. Esse aspecto relaciona-se à baixa escolarização historicamente presente na população penal brasileira (Infopen, 2017), realidade também verificada na instituição onde a ação ocorreu, na qual 45% das mulheres declararam ter Ensino Fundamental Incompleto, segundo questionário socioeconômico aplicado pelo Projeto Grades em Transgressão (2024-2025). Esse dado reforça análises que indicam a prisão como espaço de concentração de desigualdades educacionais prévias e não como instância de superação das mesmas (Wacquant, 2001).

Outro elemento relevante diz respeito ao próprio espaço físico da atividade: as grades que separavam a sala das participantes se mostraram uma barreira concreta e simbólica, limitando a circulação, o compartilhamento dos materiais e o contato sensível entre as mulheres e as facilitadoras. Assim, o ato de mapear foi atravessado pela materialidade do cárcere, produzindo uma cartografia que, além de afetiva, é também marcada por ausências, interrupções e fronteiras impostas, trazendo a reflexão de que o espaço é sempre político, e no cárcere essa politização torna-se incontornável.

Apesar dessas restrições, os efeitos trouxeram à tona a rememoração das mulheres sobre lugares de proteção, alegria e cuidado, frequentemente associados a figuras familiares e religiosidades. Em contrapartida, emergiram também associações entre “lugar ruim” e cadeia, revelando que a experiência de encarceramento produz ressignificações territoriais atravessadas por dor, medo, saudade e resistência (Davis, 2003). A cartografia coletiva caracterizou-se, assim, em espaço de elaboração simbólica, permitindo que memórias antes silenciadas ganhassem visibilidade.

O mapa resultante constituiu-se como um grande mosaico territorial do Paraná, desenhado com

canetas, palavras e símbolos. Ainda, mulheres oriundas de outros estados desenharam suas cidades nas bordas do mapa, gesto que ampliou a cartografia para além das fronteiras políticas do estado e produziu um sentimento de reconhecimento e inclusão territorial. Esse aspecto reforça a compreensão de lugar como construção socioespacial e afetiva, que não se reduz ao endereço físico, mas envolve pertencimento e vinculação identitária.

Dessa forma, os resultados indicam que a cartografia social, quando articulada à educação contextualizada, pode atuar como prática de ressignificação dos territórios de vida, fortalecendo vínculos, narrativas e identidades em contexto prisional. Evidencia-se, portanto, a importância de políticas e ações educativas que abordem a relação entre território, escolarização e privação de liberdade, visando estabelecer processos emancipatórios que ultrapassem a função punitiva do sistema prisional.

## Conclusão

Diante do exposto, evidencia-se que a oficina, possibilitou a emergência de narrativas que desestabilizam a lógica desumanizante do cárcere e reafirmam os territórios de vida que seguem existindo para além das grades. Ao reconhecer nas mulheres sujeitos históricos, geográficos e políticos, a ação extensionista não apenas produz reflexão, mas compõe estratégias de reconstrução de vínculos, memórias e pertencimentos, contribuindo para práticas de justiça social e de enfrentamento às desigualdades que atravessam o encarceramento feminino no Brasil.

## Referências

BORGES, Juliana. **Encarceramento em massa** - São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional. **INFOPEN**

**Mulheres: Levantamento nacional de informações penitenciárias – Junho de 2017.** 2. ed. Brasília: MJSP/DEPEN, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/relatorios/relatorios-sinteticos/infopenmulheres-junho2017.pdf/@download/file>. Acesso em: 17 nov. 2025.

DAVIS, Angela. **Are Prisons Obsolete?** New York: Seven Stories Press, 2003.

WACQUANT, Loïc. **As prisões da miséria.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



Grupo de Pesquisa Geografia Humanista Cultural

ANAIS DO II COGHE

## II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

### CONTRIBUIÇÕES DE MAURICE MERLEAU-PONTY PARA A GEOGRAFIA DA INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mayara Faria de Souza<sup>1</sup>  
Jeani Delgado Paschoal Moura<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Fortalecimento identitário; Cartografia social; Geografia humanista.

#### Introdução

É inegável a contribuição de Merleau-Ponty para o entendimento da criança e da espacialidade infantil, assim como para o desenvolvimento da fenomenologia contemporânea. Suas perspectivas continuam a influenciar pesquisadores de todo o mundo no estudo da percepção infantil do espaço, particularmente no que diz respeito à corporalidade e às experiências vividas (Machado, 2010).

Entre 1949 e 1952, durante seu período como titular da cátedra de Psicologia da Criança e Pedagogia na Sorbonne – registrado na obra Psicologia e Pedagogia da Criança (2006) –, Merleau-Ponty estabeleceu uma abordagem inovadora para seu tempo: compreender a criança a partir de sua própria experiência, e não pelas teorias pré-concebidas.

O filósofo desenvolveu uma concepção de infância, destacando não as diferenças entre crianças e adultos, mas as características que tornam a infância um período único. Dentre estas, destaca-se o poliformismo infantil, ou a capacidade da criança em realizar diferentes ações simultaneamente, que

demandam compreensão e acolhimento por parte dos adultos.

Seus estudos revelam como a criança, desde o nascimento, percebe e interpreta o espaço que habita através de suas relações intersubjetivas, gerando experiências nos diferentes locais de vivência.

Este trabalho tem como objetivo evidenciar as contribuições de Merleau-Ponty para a compreensão das percepções infantis sobre seus espaços de vivência.

Nesse sentido, a presente pesquisa, vinculada ao desenvolvimento da minha Tese, procura também por meio desta abordagem, demonstrar a fertilidade do diálogo entre a fenomenologia de Merleau-Ponty e a Geografia da Infância, tendo a criança pequena aquela que frequenta a Educação Infantil como foco da pesquisa.

#### Infância, percepção e corporalidade

Esta pesquisa, enfatiza Merleau-Ponty como um dos principais discípulos de Husserl, precursor da fenomenologia como filosofia. No entanto, ao

<sup>1</sup> Doutoranda em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina. E-mail: mayarafariasouza7@gmail.com.

<sup>2</sup> Professora Doutora no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (PPGEO-UEL). E-mail: jeanimoura@uel.br.



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



Grupo de Pesquisa Geografia Humanista Cultural

ANAIS DO II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

Londrina, 13 a 15 de maio de 2026.



desenvolver sua própria concepção fenomenológica, o autor distanciou-se de seu mestre ao compreender a fenomenologia como o estudo da aparição do ser para a consciência - um ser transcendental que se conecta com o outro por meio da percepção do mundo vivido. Como afirma Merleau-Ponty (1999, p. 78), “os movimentos do corpo próprio são naturalmente investidos de certa significação perceptiva”. Essa afirmação revela como, para o filósofo, a percepção atua como contorno da consciência do próprio corpo.

Merleau-Ponty, em seus estudos sobre a criança, propôs uma ruptura com as visões predominantes de seu tempo, especialmente as teorias de Jean Piaget e Sigmund Freud. Enquanto Piaget defendia o egocentrismo infantil como uma fase do desenvolvimento cognitivo, Merleau-Ponty (*apud* Machado, 2010) argumentou que a criança não está fechada em si mesma, mas é “mundocentrada”, ou seja, sua experiência não separa sujeito e mundo, mas os vivencia como uma totalidade integrada.

Essa crítica se estende à psicanálise freudiana, que frequentemente reduz a criança a estágios biológicos ou pulsões inconscientes. Para Merleau-Ponty, a infância não pode ser compreendida apenas por modelos explicativos externos; é necessário partir da experiência vivida da própria criança. A intersubjetividade – a relação primordial entre o eu e o outro – é central na fenomenologia merleau-pontyana.

Merleau-Ponty (2006) destacou o desenho como uma janela privilegiada para compreender a percepção infantil. Diferentemente da representação realista do adulto, o desenho da criança não se prende a contornos precisos, mas capta a essência vivida das coisas - seus traços no papel são extensões do gesto corporal -, além de carregar marcas culturais, mostrando como a criança absorve e reinterpreta seu entorno.

Um dos conceitos mais originais de Merleau-Ponty sobre a infância é o polimorfismo, ou melhor, a capacidade da criança de realizar múltiplas ações simultaneamente e transitar rapidamente entre diferentes modos de atenção. Isso não é um “defeito”, fruto da imaturidade, mas uma forma própria de engajamento com o mundo. Uma criança que desenha enquanto tagarela e se movimenta não está “distraída”, mas experienciando o espaço de maneira multidimensional, integrando movimento, som e imagem em uma única percepção.

O polimorfismo caracteriza essa relação multifacetada com o mundo, manifestando-se tanto na capacidade de realizar múltiplas ações simultâneas quanto na expressão gráfica infantil, onde os desenhos revelam muito mais que formas - traduzem culturas, vivências e modos próprios de habitar o espaço.

Segundo o filósofo, a criança não constrói seu entendimento do mundo de forma isolada, mas por meio do corpo e do contato com os outros. Essa relação se manifesta na corporalidade, visto que o corpo não é um objeto no espaço, mas o meio pelo qual a criança habita e interpreta o mundo, e na percepção global, em que a criança não analisa o mundo em partes, como o adulto, mas o vivencia como um fluxo contínuo de sensações e significações (Merleau-Ponty, 1999; 2006).

Para Merleau-Ponty, compreender o espaço exige vivência – uma relação íntima com os lugares que influencia tanto a percepção do ambiente quanto a construção da identidade do sujeito nele inserido.

Nessa relação dinâmica, o espaço não é apenas construído pelo homem, mas também o constitui, moldando seus hábitos, ideias e modos de ser. Dardel (2011) destaca que a conexão com o habitat é fundamental para a existência humana, pois é através dela que o sujeito atribui sentido ao mundo. Essa abordagem ecoa na Geografia Humanista, que

concebe o espaço como lugar de vivência – um cenário de experiências e pertencimento (Tuan, 2014).

Tuan (2014, p. 8) avança nessa reflexão ao propor que o lugar transcende a dimensão física, incorporando afetos e memórias. Em suas palavras, “podemos considerar nosso corpo como lugar e nossa mente como espaço”. Essa ideia é revolucionária: enquanto outros seres vivos estão confinados ao espaço físico, os humanos podem habitar múltiplos lugares através do pensamento e da imaginação. Essa dualidade corpo-mente reforça a complexidade da relação entre espaço e subjetividade.

Para Merleau-Ponty, a criança é, antes de tudo, um “ser-no-mundo” - sua existência é corporal, relacional e espacial. Essa abordagem oferece um contraponto essencial às visões tradicionais da psicologia e da pedagogia, destacando que a percepção infantil não é inferior, mas qualitativamente diferente da adulta. Dessa forma, entendemos que o espaço não é um “cenário” para a criança, mas uma dimensão que ela habita com toda a sua corporalidade.

Investigar como as crianças percebem e se relacionam com o espaço não apenas enriquece o campo geográfico, mas também oferece bases para práticas educativas mais inclusivas. Afinal, compreender a espacialidade infantil é essencial para criar ambientes que respeitem e potencializem o desenvolvimento da criança em sua plenitude. A educação e a pesquisa devem partir da experiência concreta da criança, não de modelos pré-definidos.

Aos pesquisadores da Geografia interessados na infância, as contribuições de Merleau-Ponty oferecem um arcabouço teórico singular para compreender a construção dos significados espaciais na criança, desenvolver metodologias de pesquisa adequadas à percepção infantil, repensar o planejamento de espaços educativos e, por fim,

estabelecer diálogos interdisciplinares com a Psicologia e Pedagogia.

Reafirma-se, portanto, a atualidade e relevância do pensamento de Merleau-Ponty para os estudos geográficos da infância - um campo fértil que aguarda exploração sistemática e que promete renovar nossa compreensão sobre as relações criança-espaco-sociedade.

### Considerações Finais

Este trabalho teve como objetivo central evidenciar as contribuições de Merleau-Ponty para a compreensão das percepções infantis sobre seus espaços de vivência e sua relevância para a ciência geográfica. A análise das obras do filósofo francês permitiu elucidar aspectos fundamentais da relação criança-espaco, destacando três eixos principais.

Primeiramente, Merleau-Ponty nos oferece uma compreensão radicalmente diferente da infância, superando visões reducionistas como o egocentrismo piagetiano. Seu conceito de “mundocentrado” revela como a criança experiencia o espaço de maneira singular - não como cenário externo, mas como extensão de seu próprio ser.

Em segundo lugar, a fenomenologia merleau-pontyana do espaço mostra-se profundamente congruente com as abordagens humanistas da Geografia, particularmente com os conceitos de Dardel (2011) sobre espaço vivido e de Tuan (2014) sobre lugar.

Por fim, este estudo aponta para a necessidade de pesquisas que explorem essa interface. A tese de doutorado, em andamento, pretende contribuir nessa direção, investigando como crianças pequenas percebem e dão sentido aos seus espaços cotidianos, utilizando o referencial merleau-pontyano como eixo teórico-metodológico. Tal empreitada não apenas

pretende oferecer subsídios para práticas educativas mais sensíveis à espacialidade infantil.

### Referências

DARDEL, Eric. **O homem e a terra**: natureza da realidade geográfica. São Paulo: Perspectiva, 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Psicologia e Pedagogia da criança**: Curso da Sorbonne 1949-1952. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MACHADO, M. M. **Educação Merleau-Ponty & a Educação**. Coleção Pensadores. Autêntica, 2010.

TUAN, Y.-F. Espaço e lugar. **Geograficidade**, v.4 n.1, verão 2014.





UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



Grupo de Pesquisa Geografia Humanista Cultural

ANAIS DO II COGHE

## II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

### RUMO A EDUCAÇÃO QUEER NA GEOGRAFIA: POR UMA PEDAGOGIA DA DESORIENTAÇÃO

Tiago Rodrigues Moreira<sup>1</sup>

Lux Ferreira Lima<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Educação geográfica; Pedagogia da desorientação; Fenomenologia queer; Geografia Humanista.

#### Introdução

Pode soar como clichê, um trabalho que se destina falar de educação, iniciar sua trama com algumas palavras de Paulo Freire. No entanto, na tentativa de fuga de um possível clichê, esbarramos na necessidade de uma escrita engajada, de uma escrita conjunta e amalgamada com a vida (Moreira; Aguiar, 2025, Aguiar; Moreira 2021), por isso, tomamos como sinalizador o pensamento de Freire (1981) em *Pedagogia do Oprimido*, em que nas suas páginas nos convida a refletir sobre o racismo, a opressão e os variados modos de preconceitos.

O que fica de reflexão no pensamento do autor nessa obra é a investidora na tentativa da superação da situação opressora que opera a educação. Paulo Freire convoca a crítica para os modelos prescritivos, pois, “toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra” (Freire, 1981, p.34). Desse modo, pensando desde Paulo Freire, ao promovermos uma educação queer, queremos também que a liberdade de

cada pessoa seja testemunha de um movimento maior para com a educação.

Queremos também chamar a atenção para a pedagogia enquanto uma “situação educativa” (Martins, 1996, p.16) tal situação habita o sentido de movência no seu fazer, tal noção, portanto, carrega um sentido geográfico de orientação e desorientação. Por isso, apostamos na desorientação enquanto método para uma postura pedagógica da atuação de uma educação queer. Se ater a condução, que assim reverbera a pedagogia, o ato de conduzir, estamos no encontro com os múltiplos caminhos das subjetividades que, de certo modo, quem estiver a frente da sala de aula terá que levar em consideração. Sendo assim, quando propomos esse texto, estamos querendo borrar o prescrito e fazer com que esteja nele as vidas que por muito tempo foram deixadas de lado.

Temos noção do quanto a educação pode vir a ser complexa em seus modos de condução, e

<sup>1</sup> Professor do IF Sudeste-MG. Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPG) pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: t229845@dac.unicamp.br.

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA) e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (ICHSA) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/FCA). E-mail: luxfl@unicamp.br.



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



Grupo de Pesquisa Geografia Humanista Cultural

ANAIS DO II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

Londrina, 13 a 15 de maio de 2026.

assim, respeitando sua complexidade, crendo na generosidade freiriana, tomamos como impulso a força do queer, do torto e do oblíquo na construção de uma educação para a liberdade e situada na vida, uma educação de certo modo, respeite as corporeidades e subjetividades vividas (Moreira, 2024, Aguiar, 2024).

Pensar a educação queer nos dias atuais, demanda para nós, profissionais da educação, uma reorientação no fazer-pedagógico. Isso pois, com a descentralização do sujeito único e binário (homem e mulher, menino e menina), novas corporeidades nos evocam a pensar no dia a dia escolar. Por isso, objetivamos com esse texto possibilidades de pensar em uma educação queer pautada na desorientação. Este texto muito mais apresenta questões para trabalhos posteriores do que respostas propriamente prontas.

### ***Queerizando a educação***

É inegável a relação entre a pedagogia e o sentido do geográfico das existências, isso pois, a pedagogia (como nós acreditamos) se manifesta enquanto um fenômeno formativo que se especializa desde os modos de existências mundanos. Desse modo, ao pensarmos em uma educação queer, estamos trazendo a reboque a existência de pessoas que, no decorrer da vida, tiveram seus lugares pedagógicos tolhidos, por sua expressão de gênero, orientação sexual e identidade de gênero - e que a partir de seus modos de existência evidenciam e desafiam normas reguladoras de modos de ser, relacionar-se, conhecer. Por assim dizer, acreditamos que a pedagogia pode fazer muito para com as pessoas que estiveram nesse lugar de exclusão e violência.

Como a docência emerge de quem somos e os lugares que habitamos afetam nossa individualidade, estou aberta e atenta às maneiras pelas quais meu relacionamento

com o lugar influenciou meus modos de ser na docência frequentemente, volto às lições que aprendi com a Terra e reflito sobre como elas continuam a influenciar minha pedagogia e a orientar minha prática pedagógica (Aguiar, Moura; Lyle, 2025, p. 9).

Há muitas maneiras de pensar e fazer escola/ educação dentro da normatividade, uma delas, talvez a mais violenta, seja a castração da obliquidade de subjetividades e de corporeidades desviantes do até então padrão de verdade estabelecido pelo sistema de cooptação binária de gênero. Dessa passagem, chamamos a atenção para o fenômeno da abertura; como podemos estar abertos para uma educação queer? Como pensar nas orientações e desorientações do fazer-pedagógico? Como pensar a escola/ educação<sup>2</sup> no enquadramento normativo da “verdade” de gênero? Como compreender e se implicar em práticas de ensino e aprendizado que se pautam pelo desvio, pelo escape, e por movimentos de vida fora de lugar?

Voltemos ao enquadramento e a forma. Há um poder que legisla, com efeitos de naturalização, a estrutura escolar. Judith Butler (2015) coloca em questão o problema das molduras que agem como enquadramentos que apreendem vidas, organizam sua inteligibilidade e engendram ontologias de sujeito, organizando os termos por meio dos quais nomeamos e reconhecemos o ser. É a partir desse regime de enquadramento que a maioria das escolas e a educação operam, reproduzindo modos de aprender e compreender o mundo profundamente dependentes de normas raciais, de gênero, sexualidade e religião. Esse enquadramento também pode ser lido enquanto um endereçamento, ou uma direção única de vida, tal

2 Pesamos em aderir a forma conjunta de escola/educação com a intenção de potencializar o debate e a abertura do campo de discussão. Sabemos das diferenças e semelhanças entre ambos fenômenos, no entanto, optamos pela grafia em conjunto para evocar uma possibilidade de perturbação de ambos.

qual corresponde com o pensamento de Sara Ahmed (2006) ao abordar o reto/estrito/*straight* como processo regulatório de construção de campos de orientação tomados como naturais e a importância da desorientação no viver.

No ambiente escolar, em sua maioria, os objetos que compõem a paisagem estão arrumadinhos, as salas estão organizadas, apenas uma pessoa tem o domínio da palavra. Ou seja, a escola enquanto esse modelo de organização produz um espaço e um tempo de experiência de vida tomados como incontornáveis, inescapáveis. Mas todas as vidas são permanentemente organizadas? O que se elabora sutil e reiteradamente como organização? E o que fazer com o que é próprio da vida que é caótico, desorganizado, estranho, esquisito? Não por que manter uma forma de ortopedia de vida (para nos valermos do termo de Foucault) no ambiente escolar? Nesse contexto, nos perguntamos: qual é o lugar da desorientação no fazer-pedagógico?

Na desorientação, há espaço para o silêncio, o não dito, o respeito e muitas outras coisas. Desorientação é, desse modo, estado de perturbação de algo que delinea a existência em apenas uma linha. Se colocar em desorientação é estar atento à existência de toda uma trama de linhas que escapam à retidão e à estreiteza da norma do *straight*.

Pensar e fazer uma educação queer nos dias de hoje, não é se afastar do prescrito, e sim, com ele, desorientá-lo. Perturbar essas instituições que domesticam a existência e fazem dela o lugar-comum, estabelecendo e criando normativas para determinadas pessoas seguirem e outras sucumbirem a elas.

Um dos pilares de qualquer movimento que se assente nas capilaridades do queer, é a resistência e a persistência em provocar o estremecimento dos baluartes da colonialidade tanto do sexo e do poder,

quanto do saber. E como tudo isso combina com modo de fazer política, pois sem política, não há educação. Nesse ínterim, pensar a política junto a educação queer, é também, de certo modo, conceber um repúdio a esse projeto neoliberal nefasto de educação bancária, que perpetua os mesmos modelos preconceituosos de ensino há décadas e que muito pouco tem sido feito para alargar os sentidos de educação no Brasil.

Quem muito nos ajuda a pensar a educação queer é a professora Guacira Lopes Louro, um nome importante para o campo da educação brasileira. Louro (2018) nos alerta que pensar o queer na educação é se ater à insegurança, aos imprevistos, ao espaço do estranhamento, do raro, do desconforto e da ambiguidade.

Desse modo, quando no início pensamos na relação entre a pedagogia e sentido do geográfico, parte de nossa inquietação reside nessa dimensão espacial da orientação e da desorientação. Quem se preocupa com quem não está no segmento da linha cis heteronormativa? Qual lugar essa pessoa ocupa no espaço formativo pedagógico da docência e do aprendizado?

## Referências

- AGUIAR, Felipe Costa., MOURA, Jeani., & LYLE, E. Lugar e Pedagogia. **Revista Brasileira De Educação Em Geografia**, v. 15, n. 25, 2025.
- AGUIAR, Felipe Costa. Como a Sexualidade se Torna uma Questão? Cartas sobre Experiências na Docência e Pesquisa em Geografia. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**. v. 15, n. 1, 2024.
- AGUIAR, Felipe Costa; MOREIRA, Tiago Rodrigues. Liberdade e educação: contribuições de Jean-Paul Sartre e Paulo Freire. **Gavagai - Revista Interdisciplinar de Humanidades**, Brasil, v. 8, n. 1, p. 83–101, 2021.



AHMED, Sara. **Queer phenomenology: orientations, objects, others.** Durham; London: Duke University Press, 2006.

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?** Tradução de Sérgio Tadeu de Niemeyer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1981.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MARTINS, Maria Anita Viviani. Em direção à construção do discurso pedagógico como prático-poético. In: MARTINS, Maria Anita Viviani; ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. **Pedagogo artesão: construindo a trama no cotidiano da escola.** São Paulo: EDUC, 1996.

MOREIRA, Tiago Rodrigues; AGUIAR, Felipe Costa. Um ensaio sobre a escrita na geografia: por um fazer-científico engajado. **Caderno de Geografia**, v.34, n.79. 2025.

MOREIRA, Tiago Rodrigues. Escrita de Nós ou Escrita Engajada: geografias de vida desde um professor gay. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero.** v. 15, n. 1, 2024.



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



Grupo de Pesquisa Geografia Humanista Cultural

ANAIS DO II COGHE

## II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

### CONVERSAS ALÉM-MAR: TECNOLOGIAS, INFÂNCIAS E RESSIGNIFICAÇÕES DA ÁFRICA EM UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Douglas Vitto<sup>1</sup>

Joseli Delgado Paschoal de Souza<sup>2</sup>

Jeani Delgado Paschoal Moura<sup>3</sup>

**Palavras-chave:** Geografia; Ensino de Geografia; Educação antirracista.

#### Introdução

Este texto foi escrito por três autores que ocupam diferentes lugares na experiência aqui narrada: Douglas Vitto, estudante negro do Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Estadual de Londrina – PPGeo/Uel, em intercâmbio de doutorado sanduíche na University of the Western Cape, em Cape Town, África do Sul; Joseli D. P. de Souza, professora do 4º ano C na Escola Municipal Vilma Rodrigues Romera, em Londrina-PR; e Jeani D. P. Moura, professora do PPGeo/Uel. A partir de nossas inserções institucionais, corporais e afetivas, relatamos e analisamos uma experiência de educação antirracista que utilizou tecnologias digitais para aproximar crianças brasileiras da diversidade do continente africano.

A atividade ocorreu em novembro de 2025, mês da Consciência Negra no Brasil, e vinculou-se aos propósitos das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008,

que determinam o estudo da história e cultura afro-brasileira, indígena e africana na educação básica. Entendemos que o uso sensível das tecnologias pode criar “conversas além-mar” que atravessam fronteiras coloniais e rompem com narrativas únicas (Adichie, 2019) que, há séculos, reduzem a África a imagens de miséria, fome ou primitivismo.

Para apresentar essa experiência, organizamos o texto em quatro atos, compondo uma narrativa que entrelaça trajetória pessoal, prática pedagógica e reflexão teórica.

#### Ato 1 – O Chamado: África que (re)nasce aos olhos de Douglas

Cheguei à Cidade do Cabo, província do Cabo Ocidental, em setembro de 2025, para desenvolver meu doutorado sanduíche. Desde o desembarque, percebi que aquele território não correspondia à África da minha infância – uma África construída pelos

<sup>1</sup> Doutorando em Geografia na Universidade Estadual de Londrina. E-mail: d.vitto@uel.br

<sup>2</sup> Professora na Escola Municipal Vilma Rodrigues Romero - Londrina, Paraná. E-mail: joselidelgado269@gmail.com

<sup>3</sup> Professora Doutora no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (PPGeo-Uel). E-mail: jeanimoura@uel.br

\*O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.



Universidade  
Estadual de Londrina



ANAIS DO II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

Londrina, 13 a 15 de maio de 2026.

livros didáticos e programas televisivos que consumi nos anos 1990 e 2000. À época, o continente africano me era apresentado como um local homogêneo e miserável, marcado por guerras, fome, doenças e savanas intermináveis. Figuras infantis negras, sempre desnutridas, apareciam nos livros acompanhadas da frase que escutei muitas vezes: “*Olha os negrinhos da África!*”

Essas representações atuaram como parte de uma pedagogia racista, que naturalizou a inferiorização de África e de seus descendentes. Hoje compreendo que essas imagens não eram neutras; elas compunham o processo de epistemicídio (Carneiro, 2023) que estruturou a educação brasileira desde a colonização. A escola que frequentei não me ensinou sobre as dezenas de países africanos, suas línguas, tradições, cientistas, escritores, arquiteturas ou filosofias. A narrativa que chegou até mim foi única, restrita e danosa.

Ressignificar essa visão ocorreu lentamente, sobretudo a partir da minha entrada na universidade. Contudo, foi apenas ao pisar em território africano que experimentei uma ruptura profunda. A Cidade do Cabo me apresentou uma estética diversa: montanhas monumentais, litoral extenso, centros urbanos vibrantes, riqueza cultural e gastronomias plurais. Ao mesmo tempo, são visíveis as marcas deixadas pelo colonialismo e pelo apartheid – marcas que se inscrevem na geografia urbana, nos acessos à terra, nas desigualdades e nas memórias dos moradores.

O encantamento e o estranhamento conviviam diariamente, e a experiência me fez revisitar minha própria trajetória como homem negro brasileiro que cresceu internalizando representações depreciativas sobre África. Diante disso e de um convite inusitado das professoras que me acompanham na autoria deste texto, senti a necessidade de compartilhar com crianças brasileiras aquilo que eu via, sentia e

aprendia no continente africano. Afinal, se a narrativa única que recebi na infância foi tão potente em me limitar, talvez novos encontros pudessem ampliar horizontes para outras infâncias.

Esse chamado coincidiu com a aproximação do mês da Consciência Negra no Brasil – período em que muitas escolas buscam aprofundar discussões sobre racismo, identidade e história afro-brasileira. Foi nesse contexto que minhas experiências começaram a se entrelaçar com o trabalho da professora Josy e com a mediação da professora Jeani.

## Ato 2 – A Ponte: as professoras e as infâncias que olham além-mar

Na Escola Municipal Vilma Rodrigues Romera, a professora Josy preparava atividades para o 20 de novembro. Em suas buscas por materiais que dialogassem com a experiência negra cotidiana, deparou-se com a repetição de conteúdos estereotipados, que reduziam a África a um cenário distante e sempre problemático. Conversando com a professora Jeani, ambas perceberam que havia uma oportunidade pedagógica singular: aproximar as crianças de uma África real e contemporânea, vivenciada por um brasileiro negro em processo de pesquisa no continente.

A professora Jeani atuou como mediadora entre a escola e o estudante intercambista. A partir dessa articulação, surgiu a ideia de produzir e trocar vídeos e fotografias entre a África e Brasil, estabelecendo uma ponte que conectaria territórios, memórias e expectativas.

Para Josy, a intenção era oferecer às crianças do 4º ano C materiais que lhes permitissem ver e sentir África para além do que os livros didáticos traziam. Para Douglas, era a oportunidade de ocupar um lugar afirmativo: sua corporeidade negra percorrendo espaços africanos, registrando imagens e falando



diretamente às crianças, confrontando o imaginário colonial. Os vídeos produzidos abordaram três eixos:

1. **o significado do 20 de novembro**, relacionando a história de resistência negra no Brasil ao continente africano;
2. **a descrição de espaços da Cidade do Cabo**, incluindo bairros, praias, montanhas, pessoas e cenas cotidianas;
3. **reflexões sobre racismo, apartheid e memória**, em linguagem acessível.

A fotografia e o vídeo cumprem, nesse contexto, papel epistemológico e político. Como afirma Lima (2020), a imagem pode abrir espaços de diferença e deslocar representações cristalizadas. Aqui, a imagem funcionou como possibilidade de romper com a centralização eurocêntrica na produção de sentidos sobre a população negra.

O objetivo pedagógico era evidente: promover uma experiência de educação antirracista que fosse viva, sensível e situada. Tratava-se de criar condições para que as crianças brasileiras conhecessem múltiplas África(s) e compreendessem as violências raciais presentes tanto no Brasil quanto no continente africano.

### **Ato 3 – O Encontro: Crianças brasileiras encontrando a África real**

Na véspera do 20 de novembro, a professora Josy exibiu os vídeos na sala de aula. As crianças assistiram com atenção, curiosidade e surpresa. Para muitas delas, era a primeira vez que viam paisagens africanas que fugiam à narrativa da miséria. A Cidade do Cabo apareceu diante dos olhos infantis como uma cidade litorânea, organizada, cheia de vida, com mercados, universidade, museus, montanhas, ruas

arborizadas, praias e pessoas de diferentes cores, estilos e idades.

O encantamento foi imediato. Durante a exibição, as crianças comentaram:

*“Nossa, é muito bonito lá!...”*

*“Não parece com o que eu achava da África...”*

*“Eu quero conhecer esse lugar!...”*

Em certo momento, um estudante pediu à professora: - “Professora, a senhora pode levar a gente para a África?” Esse pedido infantil, simples e carregado de desejo, sintetiza o deslocamento provocado pela experiência: África deixou de ser um lugar distante e miserável para tornar-se um destino possível, um espaço real, plural e fascinante.

Após a exibição, a professora Josy promoveu uma roda de conversa. As crianças comentaram sobre a beleza das paisagens, as diferenças arquitetônicas e a presença de pessoas negras em todos os espaços da cidade - algo que lhes causou surpresa, já que no imaginário brasileiro, a população negra raramente ocupa lugares de valorização.

A conversa caminhou para temas como racismo estrutural, apartheid e desigualdades. Douglas, em seus vídeos, já introduzia essa discussão de forma contextualizada, permitindo que as crianças comparassem com situações brasileiras. A professora lembrou a explicação de Douglas, sobre o apartheid como um regime de segregação racial imposto pela minoria branca na África do Sul, e que suas marcas ainda podiam ser vistas na cidade.

Também emergiu o debate sobre o papel da mídia na construção dos estereótipos. As crianças reconheceram que, na televisão, a África quase sempre aparece vinculada à fome e às guerras, e que raramente veem vídeos como os que receberam. Essa percepção crítica é uma das maiores potências do trabalho: crianças foram capazes de identificar

mecanismos de racialização presentes nos meios de comunicação. A tecnologia, nesse ato, não funcionou apenas como suporte. Ela tornou possível um encontro afetivo, político e epistêmico entre crianças brasileiras e um pesquisador negro em território africano. Tornou possível que corpos, vozes e paisagens desafiassem séculos de narrativas coloniais.

#### **Ato 4 – Travessias e Aprendizados: O que essa experiência nos ensina?**

A experiência aqui relatada evidenciou que a educação antirracista de fato se materializa quando abre espaços para a pluralidade de narrativas e para o encontro sensível com outras realidades. Ao trazer África para dentro da sala de aula não como abstração, mas como experiência vivida por um sujeito negro brasileiro, criamos condições para que as crianças percebam o continente como pluralidade, e não como estereótipo.

Do ponto de vista teórico, tratou-se de um gesto de enfrentamento ao epistemicídio (Carneiro, 2023) e à narrativa única (Adichie, 2019) que ainda estruturam grande parte do currículo escolar. Também confrontou práticas sutis de racismo, como o racismo recreativo (Moreira, 2019), comum entre crianças, mas aqui transformado em diálogo crítico.

Metodologicamente, a iniciativa mostra que as tecnologias digitais, quando usadas de forma crítica e afetiva, têm potencial para criar pontes interculturais que ampliam o repertório das infâncias. Elas permitem que as crianças vejam, ouçam e sintam a presença de pessoas negras em territórios historicamente distorcidos pelas lentes eurocêntricas.

Do ponto de vista pedagógico, esta experiência evidenciou a potência das escolas e universidades quando atuam juntas. A mediação realizada por Jeani criou um fluxo entre pesquisa acadêmica e

prática escolar, favorecendo a formação de uma rede de produção de conhecimento antirracista.

Por fim, afirmamos que as infâncias brasileiras precisam conhecer outras África(s): a África que produz ciência, arte, alfabetos ancestrais, cidades vibrantes, tecnologias, filosofias, culinárias e modos de existir que escapam ao imaginário colonial. Que elas possam encontrar, na corporeidade negra de pesquisadores, professores e colegas, caminhos para outra leitura de mundo e de si mesmas. A travessia aqui narrada é apenas uma entre muitas possíveis. Mas ela reafirma que, quando tecnologias, afetos e compromissos antirracistas se encontram, criamos brechas para que histórias interrompidas pela colonização possam ser, enfim, contadas e recontadas em outras perspectivas.

#### **Referências**

DICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

LIMA, Ari. **Fotografia, diferença e política da imagem**. Salvador: EDUFBA, 2020.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Polén, 2019.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



GHUM  
Grupo de Pesquisa Geografia Humanista Cultural

ANAIS DO II COGHE

## II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

### OFF-META: JOGABILIDADE DO FORA

Samuel Maluf<sup>1</sup>

**Palavras-chave:** Jogo, Lugaridade, Hermenêutica.

O campo dos Game Studies é um campo o qual investiga diferentes fenômenos do Jogo, autores como Huizinga (2019), Caillois (2017) são autores clássicos a serem citados em diferentes trabalhos acadêmicos sobre os jogos eletrônicos. Eles estão em uma linha de pensamento a qual não iremos abordar totalmente aqui neste ensaio. Partiremos de uma perspectiva a qual torna a relação do ser-no-mundo por meio de um jogo, chegando a uma **Ontologia do Jogo**, colocado pelo filósofo alemão Eugen Fink (Fink; Silva; Giubilato, 2022). Partindo de uma abordagem fenomenológica, trilho o caminho por uma via da fenomenologia hermenêutica, com a relação de mundo ser mediada por um Jogo do Mundo, o qual não existe um sujeito que joga e sim que somos jogados pelo mundo. Esse lugar o qual estou me propondo a começar a entrar neste ensaio, proporciona um ser-estar no mundo o qual, acredito eu, que os jogadores que são crianças e jovens que estão no período escolar de suas vidas, estão todos inseridos. É deste ponto inicial o qual começarei a falar sobre Jogo, e por falar em jogo, preciso mostrar qual é o objetivo deste jogo.

O meu objetivo de vida é jogar, então seguirei por esse caminho de diferentes formas, as quais

às vezes não são as melhores maneiras de jogar segundo a racionalidade científica. Porém, e se eu encarar a Razão como um Jogar? Pensar é Jogar, estar pensando é estar jogando, exemplo é a própria formulação da estratégia, para ela existir é necessário uma aplicação dela em um lugar, que é o Mundo do Jogo (Fink, 2016). A jogabilidade é a maneira como a estratégia passa a existir, a sua substancialidade. A jogabilidade, que é o movimento que se faz para jogar, transforma o sentido e a percepção do mundo a partir do momento que se encara o pensamento como uma forma de jogar. Nesse sentido, estar pensando é mais uma forma de jogar e essa forma acontece por meio da jogabilidade. Então, no processo cognitivo, a racionalização acontece com a jogabilidade.

A jogabilidade, a ser discutida neste ensaio, é uma atenção a ser dada dentro do contexto da educação atual. Pelo motivo de que crianças e jovens, num contexto de educação a qual o próprio material escolar passa por um ambiente digital, conhecer essa visão de mundo a qual o jogo eletrônico faz parte do cotidiano, para um educador, é de grande importância conhecer essas diferentes formas de entender os seus aprendizes.

<sup>1</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Faculdade de Ciências Aplicadas, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo-SP. E-mail: s193805@dac.unicamp.br.



O ser-em-situação está em uma transformação constante (Marandola Jr, 2021) e o papel dos educadores fica desafiador por conta de não estarem inseridos na relação entre as crianças e jovens com os seus jogos. Perguntar para eles como funciona o jogo, e compreender as suas estruturas e formas de absorção de conteúdo são importantes para o papel do educador, contudo, as instituições não compreendem o papel dos jogos eletrônicos para os alunos. Pode ser que a situação de quem está nas posições de tomada de decisão se relacionem com os jogos de maneira negativa, como por exemplo os alunos terem interesse em jogos que estão jogando e não nos conteúdos que estão sendo transmitidos para eles. Então, este ensaio é para mostrar uma face dessa relação mundo-jogador a qual os alunos estão inseridos e mostrar que ela tem uma potencialidade de ensino que não é utilizada para a educação.

No contexto dos jogos eletrônicos, ser o jogador que é “do contra” é chamado ser considerado o *anti meta* e ser o jogador que joga segundo os objetivos traçados, de maneira mais previsível, é ser o jogador *meta*. Essas duas formas de jogar fazem parte do centro da jogabilidade. Lembrando que um jogo cria um círculo mágico, um lugar o qual os jogadores estão experienciando o Mundo de maneira especial para esses jogadores. Nesse sentido, Jogar é a mediação simbólica que se faz do Mundo.

A palavra *meta* aqui tem o sentido de mostrar uma jogabilidade tida como a correta, ela pode ser pensada fora de situação de jogo e durante a situação de jogo. Semelhante a utilização de metafísica como o mundo das ideias perfeitas (Aubenque, 2012).

Em um mesmo lugar, diferentes formas de jogar surgem, e essas duas, *meta* e *antimeta* se relacionam com uma maior proximidade e sua presença se faz devido ao conflito entre as maneiras de alcançar o mesmo objetivo. Guiados até o mesmo

objetivo, o *meta* e o *anti meta* encontram o sentido de estar jogando no cumprimento do objetivo colocado pelo jogo. Agora, de fora dessa relação surge uma forma distinta de jogar, o *off-meta*.

Estar no centro da jogabilidade cria uma situação a qual o *meta* e *anti meta* sejam favorecidos pelos próprios jogos, o ambiente de jogo favorece esses tipos de jogabilidade, pois os limites que as regras determinam o espaço do jogo favorecem quem está dentro desses limites. Dessa forma, estar fora desse centro revela que há diferentes formas de jogar um mesmo jogo, e não há apenas um objetivo a ser cumprido, há diferentes objetivos que são vistos nessa relação jogador-jogo (Derrida, 2009).

Colocar o mundo como um jogo, ocasiona movimentos possíveis e aberturas para uma hermenêutica de um jogador. O esforço deste ensaio é para mostrar a lugaridade a qual crianças e jovens estão inseridas atualmente (Marandola Jr, 2020). Este Lugar necessita ser absorvido pelos educadores e instituições, pois há diferentes jogos que mostram que o Jogo é uma possibilidade de ensino potente e sua imersão é transformadora e cria uma nova relação do mundo fora de jogo (Silva; Bernardes, 2025). Para que a relação jogo-jogador não seja vista dessa forma *meta* ou *anti meta*, o exercício é se colocar como *off-meta* para que diferentes objetivos apareçam e com isso novas situações surjam, porque estar preso numa jogabilidade que sempre quer cumprir um objetivo de uma maneira ou de outra, está limitando as infinitas possibilidades de interpretação do mundo por meio de jogos eletrônicos tem o potencial de ser transformador e uma adição como prática básica dentro dos currículos escolares.

## Referências

AUBENQUE, Pierre. **Desconstruir a metafísica?** : Edições Loyola, 2012.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: A máscara e a vertigem**. 1ª edição ed. : Editora Vozes, 2017.

DERRIDA, Jacques. A Estrutura, o Signo e o Jogo na Universidade das Ciências Humanas. In: **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2009. p. 373-394.

FINK, Eugen; MOORE, Ian Alexander; TURNER, Christopher. **Play as Symbol of the World: And Other Writings**.. Indiana University Press, 2016.

FINK, Eugen; SILVA, Felipe Maia da; GIUBILATO, Giovanni. Oásis da felicidade: Pensamentos para uma ontologia do jogo (1957). **Cadernos de Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade**, v. 27, n. 1, p. 125–144, 2022.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: O jogo como elemento da cultura**. 1ª edição ed. : Perspectiva, 2019.

MARANDOLA JR, Eduardo. LUGAR E LUGARIDADE. **Mercator (Fortaleza)**, v. 19, p. e19008, 2020.

SILVA, Leticia Fernanda Fogaça Moreira da; BERNARDES, Antonio Henrique. MAPAS, PIXELS E APRENDIZADO: O USO DO MINECRAFT PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA.

REDD – **Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, v. 17, n. 2, p. 44–58, 2025.



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



ANAIS DO II COGHE

## II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

### QUANDO O CORPO APRENDE: A ESCOLA COMO LUGAR DE EXPERIÊNCIA

Lygia de Oliveira Ribeiro<sup>1</sup>  
Jeani Delgado Paschoal Moura<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Criança, Ser-no-mundo, ensino fundamental

#### Introdução

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental representa um marco significativo na trajetória escolar da criança, frequentemente caracterizado por uma ruptura em sua experiência educacional. Este texto problematiza essa passagem, argumentando que há uma mudança paradigmática que fragmenta a criança em sua corporeidade.

Com base nas reflexões de Merleau-Ponty (1999, 2006), Moura (2024) e Oliveira, Aguiar e Moura (2025), compreende-se que não há uma cisão entre corpo e intelecto: a corporeidade é o modo fundamental de estar-no-mundo e, portanto, a base mesma de toda atividade cognitiva. O corpo não acolhe um pensamento que lhe seria exterior; ele próprio é o lugar onde o pensamento se engendra. Ao afirmar a corporeidade, reconhece-se que o pensamento é uma função do corpo vivo, e que conhecer implica sempre

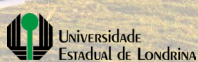
uma integração inseparável entre processos corporais e cognitivos.

Entretanto, uma pedagogia que concebe o corpo como lugar do saber confronta diretamente os paradigmas escolares ainda vigentes. Não por acaso a compartimentalização do conhecimento e a dissociação entre o mundo da vida e o mundo escolar são apontadas como fatores que alienam a criança do saber, negando a relação visceral entre corpo, espaço e conhecimento.

Propõe-se, portanto, a superação desse modelo fragmentado por meio de uma pedagogia que valorize a corporeidade. Nessa nova perspectiva, a escola deve ser compreendida como um lugar de experiência e o currículo como uma construção dinâmica e artesanal, moldados na relação entre corpos, saberes e espaços. O professor, na condição de “ser-sendo”, é o artesão desse processo, responsável por tecer um ensino que encarne o conhecimento e favoreça uma experiência integral e significativa para a criança.

<sup>1</sup> Doutoranda em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina. E-mail: Lygia.oliveira@uel.br.

<sup>2</sup> Professora Doutora no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (PPGEO-UEL). E-mail: jeanimoura@uel.br.



ANAIS DO II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

Londrina, 13 a 15 de maio de 2026.



## O lugar do corpo na escola

As crianças que chegam ao Ensino Fundamental se deparam com um universo de possibilidades distinto daquele vivido na Educação Infantil, permeado por novas percepções e vivências. Diante disso, percebe-se que não apenas o espaço escolar se modifica, mas também a própria concepção de criança/estudante que orienta a educação infantil adquire novo significado no contexto do ensino fundamental.

A criança que antes era concebida em sua totalidade, com mediações para que desenvolvesse suas habilidades, agora se depara com o momento de se sentar em uma carteira e o foco apenas no quadro e na escrita, fragmentando o corpo do intelecto. Além disso, a compartimentalização das disciplinas faz com que, muitas vezes, a criança não reconheça o mundo em sua complexidade. A fragmentação entre o mundo da vida e o mundo da escola torna-se, assim, outra forma de afastar o conhecimento simbólico da criança, pois aquilo que se aprende na escola frequentemente se distancia das experiências que ela vivencia cotidianamente.

Quando assumimos que o ser humano está no mundo e é a partir dele que se conhece e conhece tudo o que o cerca (Merleau-Ponty, 1999), compreendemos que o sujeito e o espaço em que eles são indissociáveis. Na perspectiva do ensino, torna-se igualmente necessário considerar essa relação constitutiva. A concepção de que corpo e mundo são instâncias opostas ignora a comunhão que ambos estabelecem no lugar (Oliveira; Aguiar; Moura, 2025).

A criança, ao se lançar no mundo dotada de sua corporeidade, experiencia-o por meio de suas percepções sinestésicas e de maneira global, como modo de ser-no-mundo (Merleau-Ponty, 2006). Essa experiência, que se inscreve nos lugares de vivência,

configura o modo de ser-no-lugar (Oliveira. Aguiar; Moura, 2025).

Dessa forma, a **corporeidade não é um acessório do aprender, mas sua própria condição de possibilidade**. Ignorar essa premissa significa negar a **geograficidade** da experiência humana, isto é, a relação visceral e constitutiva que estabelecemos com o mundo por meio do corpo que o habita e o significa. A escola, enquanto **lugar**, deve ser compreendida como essa ‘ponta de lança’ que reúne, acolhe e potencializa as experiências corporais dos sujeitos que nela convivem (Oliveira; Aguiar; Moura, 2025).

Quando o ensino se apropria da corporeidade, abandona a ideia de que a escola forma apenas mentes e não corpos. É preciso reconhecer que toda aprendizagem é corporal, pois privilegiar apenas os conceitos abstratos significa comprometer a totalidade da criança.

Considerar as existências e as vivências das crianças implica compreender que o conhecimento precisa ser encarnado e vivido, tornando-se próximo e significativo para cada sujeito envolvido no processo de ensino-aprendizagem.

Moura (2024) enfatiza que o professor é um ser-sendo, alguém em contínuo desenvolvimento, que nunca se completa. No processo de busca pelo entendimento da corporeidade da criança, o professor está sempre envolvido em uma prática de artesanato: não se trata apenas de um compromisso com o conhecimento, mas de um engajamento com o estar junto, com o outro e com cada aspecto do fazer docente.

Oliveira, Aguiar e Moura (2025) discorrem que, nesse processo de artesanato, um trans-fazer atua como instrumento para que os currículos planejados se entrelacem com as particularidades da sala de aula. Assim, o currículo não deve se limitar ao que está

prescrito, mas ser moldado considerando a realidade e a vivência de cada criança.

Repensar o espaço, o tempo e os modos pedagógicos em sala de aula significa propor práticas que valorizem o movimento e os sentidos como vias de acesso ao conhecimento. Além de ir além da simples disposição de carteiras, trata-se de favorecer experiências que permitam à criança relacionar os conceitos às suas vivências e ao seu mundo, compreendendo a sala de aula como um lugar dinâmico, onde o currículo é construído e vivido na relação entre corpos, saberes e espaços.

A superação da fragmentação entre corpo e intelecto no Ensino Fundamental exige uma mudança de paradigma. É preciso abandonar a visão da escola como mero palco de transmissão de conteúdos e assumi-la como um **lugar**, onde a **corporeidade** se torna o fundamento para uma experiência curricular significativa e integral. Nesse contexto, o professor, em seu processo contínuo de ser-sendo, atua como artesão desse espaço de encontro e produção de sentido.

### Considerações Finais

O presente estudo aponta para a necessidade de um reencantamento da escola, entendida não como mero espaço de transmissão de conteúdos, mas como lugar de experiência, onde o corpo aprende e se constitui como mediador da experiência do saber.

A proposta que se coloca, portanto, não é de ajuste, mas de transformação. Superar essa lógica fragmentária exige uma pedagogia da corporeidade, na qual o currículo não seja apenas cumprido, mas vivido, construído de maneira artesanal, sensível e contextualizada, a partir do encontro entre corpos, saberes e espaços.

O professor, compreendido como um ser-sendo, assume papel central de artesão que, em movimento contínuo de escuta, observação e ação, tece as relações necessárias para que o ensino seja significativo. Sua prática vai além da transmissão de conteúdos, mediando experiências que integram movimento, percepção e reflexão.

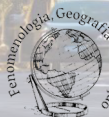
É preciso reconhecer que uma educação verdadeiramente integral só é possível quando a escola valoriza a geofricidade da experiência humana, respeitando a relação visceral que cada criança constrói com o mundo a seu redor. Só assim formamos não apenas estudantes, mas sujeitos no mundo, conscientes de seu corpo, de seu lugar e de sua capacidade de aprender com a vida.

### Referências

- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MERLEAU-PONTY, M. **Psicologia e pedagogia da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MOURA, J. D. P. **Ofício na/da docência: por uma educação sensível à experiência**. Teresina: Cancioneiro, 2024.
- OLIVEIRA, L. A.; AGUIAR, F. C.; MOURA, J. D. P. Nem Mestre, Nem Aprendiz. Dasein-Aprendiz: pensar o currículo enquanto lugaridade. **Cadernos Do PET Filosofia**, 15(29), p. 120–138.



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



ANAIS DO II COGHE

## II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

### O VIRTUAL E O COTIDIANO: ECOS QUE REPRODUZEM A VIOLÊNCIA ESCOLAR

Naomi André Cambará Barbosa<sup>1</sup>

Antonio Henrique Bernardes<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Ciberespaço; Espaço Escolar; Ataques Violentos; Redes Sociais Virtuais.

#### Introdução

Nos últimos anos, observou-se um aumento expressivo nos ataques escolares, refletindo diversos episódios de violência no ambiente educacional. Esses ataques não se restringem apenas ao espaço físico da escola, mas se estendem também ao ciberespaço. A violência não se limita a um único local ou a uma única forma de manifestação; conforme argumentam Zanoni e Brown (2016), ela se manifesta em múltiplos contextos, muitas vezes de maneira sutil, a ponto de não ser percebida. A escola assume, assim, relevância fundamental no desenvolvimento do sujeito juvenil, configurando-se não apenas como um espaço de aprendizagem, mas também como um ambiente de sociabilidades. O espaço escolar não se limita a uma única interpretação; pelo contrário, transforma-se em um local com múltiplos significados, podendo ser tanto abrangente quanto excludente. O cotidiano desses alunos não se reduz apenas às vivências nos espaços escolares,

mas abrange também o ciberespaço, onde a prática da exclusão se torna frequente, manifestando-se por meio do *cyberbullying*, que ocorre nesses ambientes de sociabilidade virtual.

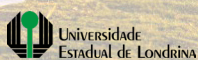
Esse comportamento não se limita a um espaço ou forma específicos; ele se expressa por meio das novas dinâmicas cotidianas que permeiam as experiências juvenis. Tal fenômeno ocorre devido à expansão de discursos de ódio que, de determinada forma, compromete o próprio ser, abrangendo a articulação de múltiplos fenômenos contemporâneos, além do *bullying* e do *cyberbullying*, que são agentes motivadores. A noção do espaço dialoga com o sentido social do lugar (Marandola Jr, 2012), pois a constituição de lugar ainda é fundamental para a segurança ontológica e legitimidade da identidade, que tornam-se igualmente presentes no espaço escolar.

#### Objetivos

O objetivo desta pesquisa foi investigar se as relações sociais virtuais entre jovens, considerando

<sup>1</sup> Doutoranda em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Faculdade de Ciências e Tecnologia - (FCT/UNESP), Presidente Prudente. E-mail: naomibarbosa1308@gmail.com

<sup>2</sup> Professor do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e do Departamento de Geografia e Políticas Públicas da Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: antoniobernardes@id.uff.br



ANAIS DO II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

Londrina, 13 a 15 de maio de 2026.



suas dinâmicas sociais espaciais no ciberespaço, estão relacionadas aos ataques escolares e massacres e se as redes sociais virtuais exercem alguma influência nesse contexto.

Após a discussão, foi observado que algumas redes sociais são mais utilizadas pelo público juvenil, destacando-se o *YouTube* e o *X*. Buscou-se investigar como escolas que já passaram por ataques compreendem a questão das sociabilidades virtuais juvenis e se as redes sociais virtuais são utilizadas como ferramentas para além da comunicação, mas como potencializadoras desse fenômeno dos ataques no espaço escolar, incluindo os massacres. Pesquisou-se a relação entre o ciberespaço, o *cyberbullying* e os casos de ataques e massacres em escolas do estado de São Paulo. Dessa forma, analisamos se tais fenômenos se correlacionam com os casos de *cyberbullying* e se os ataques nas escolas estão associados a esses episódios.

### Metodologia

Para alcançar os objetivos propostos, o primeiro procedimento metodológico foi a pesquisa bibliográfica, que visou analisar trabalhos anteriores que discutem as temáticas das sociabilidades juvenis, ataques no espaço escolar e a relação entre o ciberespaço e o ambiente escolar. Adiante, selecionou-se três escolas no estado de São Paulo que sofreram ataques e tiveram grande repercussão nas redes sociais. Em seguida, foi aplicado um questionário semiestruturado ao corpo docente e à equipe pedagógica da escola, além de um questionário destinado aos alunos. As perguntas foram elaboradas para compreender como esses sujeitos interpretam a relação entre os ataques escolares e o ciberespaço. Posteriormente, foi realizada uma análise de publicações nas redes sociais sobre ataques e massacres escolares. Para isso,

foram utilizadas duas metodologias com enfoque qualitativo: a leitura imersiva e a etnografia virtual. A leitura imersiva envolve a inserção do pesquisador nas redes sociais selecionadas (*YouTube* e *X*), enquanto a etnografia virtual se baseia na vivência contínua do pesquisador por meio da imersão nessas publicações.

A etnografia virtual pressupõe a mediação da tecnologia ao longo de todo o processo, tanto na observação participante quanto na participação observante. A observação participante, conforme descrito por Mercado (2012), refere-se à análise dos comportamentos e desempenhos no ciberespaço, que pode ser realizada por meio da inserção do pesquisador em comunidades virtuais. Para encontrar postagens na rede social *X*, foram utilizadas *hashtags* como forma de localização, uma vez que os internautas costumam usar *hashtags* específicas relacionadas aos temas das postagens. A coleta de publicações, comentários, respostas a comentários, número de curtidas e compartilhamentos foi realizada com o software *Apify*, uma plataforma de automação e web scraping que oferece um conjunto de ferramentas de código aberto para operacionalizar serviços em diversas áreas, incluindo pesquisa. Com o *Apify*, é possível realizar buscas detalhadas por ano, mês, localização e palavras-chave.

### Resultados

A análise das redes sociais virtuais evidenciou a presença de perfis anônimos que utilizam imagens de personagens fictícios para divulgar ameaças de ataques a escolas. Também foram identificados relatos de insatisfação com o ambiente escolar, utilizados como justificativa para potenciais ações violentas. A organização desses indivíduos frequentemente ocorre por meio de canais privados de comunicação. Entre as escolas contatadas no estado de São Paulo, apenas

uma aceitou participar da pesquisa, permitindo a aplicação de um questionário a uma turma do primeiro ano do ensino médio noturno, cujos alunos vivenciaram um ataque ocorrido em 2023. O autor desse ataque alegou ter sofrido bullying e afirmou ter utilizado a *Deep Web* e redes sociais para planejar sua ação. Os resultados do questionário aplicado aos alunos e à equipe pedagógica apontaram que as redes sociais exercem influência significativa tanto na motivação quanto na organização de possíveis ataques. A equipe pedagógica destacou o aumento de manifestações virtuais, sobretudo após a pandemia de Covid-19, muitas vezes de forma anônima. Para os alunos, as redes sociais constituem ferramenta central de interação e socialização, e alguns relataram ter visto ameaças de ataques nesses ambientes, reconhecendo seu papel na organização de eventuais ações semelhantes.

### Considerações Finais

A hostilidade social, na contemporaneidade, manifesta-se nas redes sociais e também na escola, integrando o cotidiano escolar. É necessário compreender que uma abordagem que se aproxima e considera as subjetividades enquanto possibilidades é de fundamental importância, pois cada sujeito que planeja é singular, é necessário que se dê uma centralidade às subjetividades e a consideração das vivências. Portanto, a Geografia Humanista surge enquanto possibilidade de compreender como esses sujeitos se movimentam através de suas subjetividades. A organização desses ataques, muitas vezes, decorre da insatisfação com o ambiente escolar, do *bullying*, do *cyberbullying* e de outras formas de violência nesse espaço; contudo, tais fatores não constituem, isoladamente, determinantes para sua ocorrência. Ao analisar reportagens sobre os massacres, observa-se que as redes sociais também

desempenham o papel de instrução, orientando sobre como estruturar e efetivar esses ataques.

Ao aprofundar a análise do caso da Escola Estadual Antonio Sproesser, constatou-se, a partir de depoimento prestado à Polícia Civil, que o autor buscou informações sobre a confecção dos materiais e sobre como realizar o ataque em fóruns e comunidades online. Portanto, é possível afirmar que há uma potencialidade das redes sociais no auxílio à efetivação de ataques escolares. O *bullying* e o *cyberbullying*, enquanto manifestações espaciais, afetam mais do que somente os sujeitos envolvidos diretamente. Dessa forma, o olhar crítico da educação geográfica auxilia no entendimento da construção de ideias de intervenções, mas também de um esforço conjunto para a inibição dessas manifestações, uma vez que não nos encontramos isolados no lugar, mas o moldamos através de nossas pluralidades.

### Referências

- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- MARANDOLA JR., Eduardo. **Sobre ontologias**. In: MARANDOLA JR., Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia de (orgs.). Qual o espaço do Lugar?: geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, p. XIII-XVII, 2012
- MERCADO, Luis Paulo. Pesquisa qualitativa online utilizando a etnografia virtual. **Revista Teias**, v. 13, n. 30, p. 15, 2012.
- RECUERO, Raquel da Cunha. Redes sociais na Internet: Considerações iniciais. In: **E-Compós**. 2005.
- SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.
- ZANONI, Eliane; BROWN, Nohemí. Violência: Relação entre a indústria cultural de TW Adorno y M. Horkheimer e o discurso capitalista de J.

Lacan. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, v. 6,  
n. 1, p. 5-28, 2016.





UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



ANAIS DO II COGHE

## II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

### ABALANDO A IDENTIDADE DOCENTE: EXPERIÊNCIAS HUMANIZADORAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GEOGRAFIA

Jéssica Bianca dos Santos<sup>1</sup>

**Palavras-chave:** Ética; Contextos educacionais; Estágio.

Que alunos queremos formar? A pergunta feita por Moura (2024) em seu livro “**Oficina da docência: por uma educação sensível à experiência**”, é base para os deslocamentos e atravessamentos deste texto. Formar estudantes para o ofício da docência exige mais do que conteúdos: requer experiências que desloquem e atravessem o ser, e que levem a uma formação mais plural, aberta, sensível ao próprio ato de educar.

Formação, neste sentido, não se limita a forma como proposta por Kant, mas é pensada a partir da experiência enquanto formação humanizadora que, por meio da alteridade e do diálogo, extrapola o projeto da Modernidade e possibilita um outro modo de educação e formação docente. Na Geografia, vivenciamos campos de conhecimento centralizado na questão kantiana de vertentes positivistas (Marandola Jr.; Lima-Payayá, 2023), que afetam a formação na medida em que coloca o sujeito como única fonte do conhecimento. Essas consequências iniciaram-se na primeira geração de geógrafos formados, que atuaram e reproduziram, por décadas, conhecimentos estritamente de cunho europeu.

Isso leva a pensar em uma formação que privilegie o inesperado e os diferentes contextos educacionais que atravessam a prática docente; mais do que isso, que prepare estudantes para uma atuação mais sensível e acolhedora. Ao olhar a realidade da educação brasileira, vemos grandes atravessamentos. O alerta de apagão da docência, feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), evidenciou um déficit no número de pessoas interessadas em cursar licenciatura, especialmente nas áreas destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental e Médio - realidade que persiste mesmo com o aumento de instituições privadas de ensino a distância.

Bof, Caseiro e Mundim (2023) afirmam que os problemas são resultados da falta de atratividade da carreira, envelhecimento do corpo docente, o adoecimento e evasão da profissão, contudo, se torna alarmante a quantidade de profissionais não habilitados para a área de conhecimento no qual foram designados. Aguiar (2024), faz alerta a outra realidade da docência, a exaustão, acarretando inúmeros afastamentos por doenças laborais causado por condições degradantes do trabalho, levando a

<sup>1</sup> Doutora em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (PPGEO-UEL). E-mail: jessica.bianca@uel.br

desistência da profissão. Entretanto, mesmo cansado o professor continua-sendo, cria táticas que subvertem essa lógica e recria modos de ser professor como resiliência do corpo-lugar.

Portanto, é preciso refletir sobre a base, a formação docente. Preparar os estudantes para realidades que fogem da normalidade é um meio de ir além. Formar a partir da experiência é uma tentativa de fissurar a identidade docente, uma vez que coloca o ser frente ao outro, permitindo-lhe (re)fazer-se diariamente em um processo de começo, recomeço e novo começo (Moura, 2024). Por isso, a identidade não pode ser algo dado, fixo ou permanente; deve ser (re)construída na prática do ato de educar.

A docência deve ser compreendida como artesanato do mundo, exercida com profundidade ética e humana nas salas de aula, promovendo sensibilidade nas relações entre educadores e educandos (Moura, 2024). Nesse sentido, propostas que busquem fissurar as entrelinhas da formação, para além do que está posto, preparam professores para o inesperado, abalam as estruturas docentes e a identidade, fazendo da formação um lugar de experiências sensíveis, de responsabilidade ética (Lévinas, 2011) e de construções alicerçadas na alteridade.

Destaco, o Estágio de Vivência Docente em Geografia II da Universidade Estadual de Londrina como uma experiência que abala a identidade docente e vai além do currículo enquadrado, com objetivo de levar os licenciandos a experienciarem outros contextos educacionais que oferecem currículo diferenciado e educação contextualizada, abalando as estruturas do ser docente em formação. O Estágio promove uma educação mais sensível e ética à medida que conduz os licenciandos a visitar contextos educacionais em

unidades de privação de liberdade- como em Centro de Socioeducação, Cadeia Feminina e Penitenciária Masculina- e em contexto de educação do campo, como áreas de assentamento e reserva indígena. Essas experiências são realizadas por meio de visitas técnicas, nas quais os licenciandos dialogam com pedagogos e diretores e conhecem diferentes espaços.

O estágio auxilia a considerar as possibilidades de vivenciar experiências geográficas, visando promover uma educação de natureza ética, renovando o pensamento na mais pura radicalidade, a partir das situacionalidades que encontramos no caminho da docência. Na defesa de um sentido outro à formação inicial em Geografia, cujo acolhimento seja primordial para a radicalidade ética na educação, o estágio busca fortalecer o encontro e o atravessamento de orientação ética que revele na educação geográfica a alteridade para a formação mais humanizada dos futuros professores.

## Referências

AGUIAR, Felipe Costa. Mesmo exaustos, continuamos-sendo: um enfoque fenomenológico da resiliência docente. **Geograficidade**, v. 14, n. Especial, Outono, 2024.

BOF, Alvana M.; CASEIRO, Luiz Z.; MUNDIM, Fabiano C. CARÊNCIA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: RISCO DE APAGÃO?. In: SENKEVICS, Adriana S.; BASSO, Flavia V.; RODRIGUES, Clarissa G. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**: contribuições ao novo Plano Nacional de Educação II, v. 9, 2023.

LÉVINAS, Emmanuel. **De outro modo que ser ou para lá da essência**. Tradução de José L. Pérez; Lavínia 275 L. Pereira. Lisboa: Translata 7, 2011.

MARANDOLA JR. Eduardo; LIMA-PAYAYÁ, Jamille da S. Qual humanismo para a Geografia Humanista? In: MARANDOLA JR, Eduardo; HOLZER, Werther; BATISTA, Gustavo Silvano Batista. **Portais da Terra**: contribuições dos

estudos humanistas para a Geografia Contemporânea 1.  
Teresina: Cancioneiro, 2023.

MOURA, Jeani D. P. **Ofício na/da docência: por uma educação sensível À experiência.** Teresina: Cancioneiro, 2024.





UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



ANAIS DO II COGHE

## II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

### CAMINHANDO ENTRE DOIS CURSOS: UM RELATO SOBRE UMA EXPERIÊNCIA ACADÊMICA PLURAL

André Luiz Jacob Laurindo Filho<sup>1</sup>

**Palavras-chave:** Pluralidade acadêmica; Formação universitária; Vivências interdisciplinares; Experiência estudantil.

No momento em que escrevo este relato, já deve fazer alguns bons meses que penso a respeito desse tema. Estar em dois cursos ao mesmo tempo é bastante curioso, na verdade. Um deles não te prende com a matrícula, mas com o vício que ele pode gerar em buscar novos ares dentro da universidade. Trago minha vivência sendo estudante de Ciências Econômicas e habitando, ao mesmo tempo, o curso de Geografia, onde encontrei respostas que não poderia alcançar sem essa experiência.

Desde o ensino médio, momento da minha vida em que um dia jamais passaria sem que me perguntassem sobre o que faria depois dali, nunca soube dizer se gostava mais da área de humanas ou da área de exatas; via beleza nas mais complexas fórmulas matemáticas e esquecia de piscar com os emocionantes relatos das aulas de história. Quando era questionado a respeito do que escolheria para o ensino superior, minhas respostas oscilavam entre cursos que abrangiam apenas uma dessas duas áreas, sem nunca estar satisfeito o suficiente com uma decisão para que fosse duradoura.

Diferentemente de se ter certeza de uma carreira ou de não ter nenhuma ideia do que fazer, eu podia me ver em diversos cenários em que estaria contente, o que dificultava tudo. Até certo ponto estive ciente e já havia aceitado o fato de que acabaria cursando aquilo que viesse à tona no momento da inscrição para o vestibular, mas durante minhas últimas pesquisas antes das notas do Enem saírem, um curso chamou minha atenção.

Decidi cursar Ciências Econômicas por me identificar com sua pluralidade. Vi uma oportunidade de poder experimentar inúmeras áreas do conhecimento diferentes e ter a liberdade de escolher em qual tema me aprofundar. Contudo, quando me vi como estudante da UEL e com minha pré-matrícula feita, durante o hiato de seis meses que esperei para que as aulas comesçassem apenas em junho de 2024, uma nova angústia me preencheu: veio o medo de me entediar com o curso. A princípio, pensei que fosse apenas o mal do tempo ocioso, quando nossa mente cria problemas e vê defeitos onde não há para nos inundar quando está desocupada, mas conforme o tempo passava eu sentia que apenas um curso,

<sup>1</sup> Graduando em Economia pela Universidade Estadual de Londrina. E-mail: andre.luiz.jacob@uel.br

independentemente de qual fosse, não me completaria. Pensando muito nisso, o sentimento veio muito mais forte quando peguei o ônibus de Santos até Londrina, onde encontraria a resposta para o que me ardia os olhos e queimava o peito.

Antes mesmo que a terra vermelha do norte paranaense pudesse se prender em mim, tive contato com a Geografia. Mudei-me para Londrina e passei a dividir apartamento junto com o Theo, meu amigo desde a escola, e não tínhamos nenhum outro amigo quando chegamos. Com isso, combinamos que faríamos companhia um para o outro durante o primeiro dia de aula de cada um; eu iria no primeiro dia dele na graduação em Geografia pela manhã e, de noite, ele me acompanharia na palestra de boas vindas do meu curso. Assim conheci o Centro de Ciências Exatas, onde estão os cursos de bacharelado e licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Londrina e onde acabaria passando muito do meu tempo durante os meses que viriam.

No começo, a Geografia acabava sendo um espaço onde eu passava o meu tempo livre. Morando perto da UEL, tendo aulas apenas durante a noite e ainda sem uma ocupação para o resto do dia, as minhas tardes acabavam tendo como cenário o calçadão, as árvores e os centros de estudo. Como meus colegas de sala chegavam só de noite, fui me aproximando mais dos amigos que fiz na Geografia e passando mais tempo dentro da sala do PET-Geografia<sup>1</sup>, onde criei ainda mais laços dentro desse departamento estrangeiro. Não ver um projeto como o PET dentro do meu curso fez com que eu me interessasse muito em conhecer suas atividades e objetivos, ainda que não tivesse nenhuma intenção de me envolver efetivamente.

<sup>1</sup> PET - Programa de Educação Tutorial - é um programa acadêmico no qual são desenvolvidos projetos que compõem a tríade universitária de ensino, pesquisa e extensão, assim como a educação tutorial.

Conforme minha presença se tornava cada vez mais frequente e notória na rotina dos petianos, fui sendo convidado a participar de diversas atividades realizadas pelo grupo, como o PETrilhas<sup>2</sup> e a genial Roda de Literatura<sup>3</sup>, que foi uma das primeiras dinâmicas em que estive como participante e, particularmente, uma das minhas preferidas. Desde o ensino básico tive contato com rodas de literatura e delas tenho memórias muito marcantes; encontrar essa prática na faculdade foi bastante acolhedor e com certeza contribuiu para meu encanto com o ambiente em que estava. No primeiro momento, estava bastante inseguro por me sentir como um intruso dentro de um departamento que não era o meu, frequentando espaços que não eram necessariamente destinados a mim e criando laços em um ambiente com o qual eu não tinha nenhum vínculo formal. Contudo, o acolhimento que recebi foi mais que o bastante para que eu me sentisse confortável e pertencente, não demorou muito para que minha experiência dentro da geografia se tornasse algo mais.

Conheci a professora Jeani quando comecei a me enturmar dentro do PET. Como tutora do grupo, comparecia às reuniões e, por estar sempre presente na sala durante os momentos antes e depois dos encontros, fui apresentado a ela. Identifiquei imediatamente o cuidado e a intenção com a qual exercia sua profissão, algo que me chamou a atenção. Seja por suas falas sempre muito bem colocadas, pelo zelo com que trata dos mais delicados e necessários assuntos ou por sua postura acolhedora, senti uma bela - no sentido de bonita - distância da tão famosa

<sup>2</sup> O projeto PETrilhas visa desenvolver ações de Educação Ambiental junto a estudantes do Ensino Fundamental e Médio de Londrina e do Norte do Paraná, conduzidas pelos próprios integrantes do PET-Geografia da UEL.

<sup>3</sup> A Roda de Literatura é realizada de forma semestral pelo PET-Geografia da UEL, com o objetivo de aproximar os petianos da prática da leitura e do compartilhamento das experiências (Moura, 2018).

imagem fria e anti social do professor universitário (Moura, 2024).

Confesso que não me lembro exatamente de todas as etapas que levaram nossa relação a ser de orientando e orientadora, mas lembro do ânimo que senti quando fui convidado a desenvolver um projeto de iniciação científica ao seu lado. Posteriormente, tive a oportunidade de acompanhar sua disciplina especial sobre geografia humanista com uma base fenomenológica, sendo uma experiência enriquecedora em infinitos aspectos.

De fato, muita coisa há de vir dessa ponte que faço entre os cursos Ciências Econômicas e Geografia, mas concluo com o que vivi até um momento que poder transitar entre ambientes tão distintos pode ser extremamente valioso. Ganhei tantas amizades que temo tentar citar todas elas e acabar me esquecendo de alguém, por isso não o farei, mas estão perfeitamente cientes aqueles que poderiam fazer parte desse parágrafo e tenho enorme gratidão por poder contar com tanto apoio.

Habitar dois departamentos dentro de uma mesma universidade é deixar que um novo lugar faça parte da sua memória enquanto universitário, é permitir que seus olhos ganhem novos jeitos de ver e sua mente descubra diferentes modos de entender o que se vê. Teria me poupado muito estresse saber aos meus dezessete anos, no terceiro ano do ensino médio, que entrar numa universidade não significava ter que me limitar a apenas um curso, um lugar. Frequentar um curso enquanto se vive outro é descobrir que a formação não se limita à sala de aula oficial, mas se constrói nas travessias e nos vínculos dos espaços que escolhemos habitar, e que, de algum modo, também passam a nos habitar.

## Referências

MOURA, Jeani Delgado Paschoal et al. Roda de literatura: pro-posições em torno da experiência geográfica nas tramas literárias. **Geograficidade**, v. 8, n. 2, p. 174, 2018.

MOURA, Jeani D. P. **Ofício na/da docência: por uma educação sensível à experiência**. Teresina: Cancioneiro, 2024. v. 2.

UEL PET Geografia. **Educação ambiental no jardim botânico de Londrina**. Disponível em: <https://sites.uel.br/sustentabilidade/pet-geografia/>. Acesso em: 27 nov. 2025.



RODA DE CONVERSA III

# CULTURA, LUGAR E PRÁTICAS







UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



ANAIS DO II COGHE

## II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

### O PERTENCIMENTO “PÉ-VERMELHO”: NARRATIVAS DO NORTE PARANAENSE

Lydi Barbieri Da Silva<sup>1</sup>  
Camila Galberto De Abreu<sup>2</sup>  
Giulia Roberta Codato Gava Santos<sup>3</sup>  
Gloria Fiamma Soler<sup>4</sup>  
Lorival Belo Do Amaral Dos Santos<sup>5</sup>  
Jeani Delgado Paschoal Moura<sup>6</sup>

**Palavras-chave:** Geografia Humanista Cultural; Lugar; Identidade.

#### Introdução

Há algo de muito especial na terra vermelha do Norte do Paraná. Ser “pé-vermelho” é mais do que morar em uma região: é sentir orgulho do lugar onde cresceu, é carregar as lembranças e as histórias de quem ajudou a construir esse lugar. Entre plantações de café e famílias que vieram de diferentes cantos do país, nasceu uma identidade própria, feita de trabalho, de sotaques misturados e de muita comunidade. O termo “pé-vermelho” leva uma forte carga simbólica, representando tanto as origens rurais quanto o senso de pertencimento de quem cresceu pisando nesse chão avermelhado. Ser pé-vermelho é reconhecer-se parte de uma história coletiva feita de lutas que ainda hoje moldam a cultura do Norte do Paraná.

“Pé-vermelho”, uma expressão antigamente empregada de forma ofensiva, hoje é motivo de

orgulho do pertencimento telúrico no norte do Paraná. Vinda das características do solo da região, os habitantes que nela trabalhavam tinham seus pés manchados de vermelho pela conhecida “terra roxa”, e assim, por serem produtores rurais, eram insultados com o termo. A expressão foi ressignificada e, atualmente, constitui-se como símbolo de fertilidade, identidade e acolhimento, revelando uma profunda relação entre corpo, território e cultura.

Nesse sentido, essa identidade não se limita a um marcador geográfico, mas se constrói a partir de uma relação íntima entre o ser humano e o latossolo vermelho, na qual o trabalho, a memória e as tradições rurais desempenham papel fundamental. As práticas cotidianas, as manifestações culturais e o vínculo com a terra expressam um sentimento de pertencimento que atravessa gerações, evidenciando a força, a

1 Graduanda em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: jonathan.barbieri@uel.br.

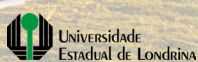
2 Graduanda em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: camila.galbero@uel.br.

3 Graduanda em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: giulia.roberta@uel.br.

4 Graduanda em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: gloria.fiamma.soler@uel.br.

5 Graduanda em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: lorival.belo.amaral@uel.br.

6 Professora do Departamento (DGEO) e do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGeo-Uel) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: jeanimoura@uel.br.



ANAIS DO II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

Londrina, 13 a 15 de maio de 2026.

resistência e a capacidade de reinvenção desse povo. Juntamente com sua maior bacia hidrográfica, o rio Paranapanema, o norte do Paraná hoje é lar de muitas histórias, mitos e lembranças: “Quem dera nosso povo, aqui morar e viver; sentar aos pés da lua, e ver o sol se esconder. Ter aqui nas águas mansas, o prazer de canoar; nesse rio que jamais se cansa, de nosso povo carregar” (Calírio, 2001, p. 30).

Para compreender essa construção simbólica, a presente pesquisa adota uma abordagem bibliográfica, fundamentada na análise de estudos realizados, mobilizando, portanto, dados secundários para investigar as narrativas e os sentidos atribuídos ao “pé-vermelho”.

### Discussões e Apontamentos

A expressão “pé-vermelho” apareceu oficialmente no ano de 1963, no sudeste do estado do Paraná, em uma crônica de um autor curitibano que relata a história do cotidiano dos agricultores de Palmas-PR (onde o latossolo também é presente), os quais recorrentemente se deslocavam até o estado de Santa Catarina para realizar compras nos armazéns, deixando nesses locais marcas de suas pegadas do barro e da poeira da terra vermelha. Essa terra não apenas colore os pés, mas também deixa marcas na vida e na memória de quem vive ali.

Já na região norte, especificamente em Londrina - PR, o termo ficou conhecido em 1982, após a vitória do governador José Richa, bem como de outros representantes norte-paranaenses na Assembleia Legislativa e na Câmara Federal. A partir desse contexto, tornou-se popular a expressão “os pés-vermelhos estão invadindo Curitiba”. Assim, a região norte do estado passou a adotar o adjetivo regional como símbolo para sua população. Em 2016, a expressão “pé-vermelho” foi reconhecida como bem imaterial de Londrina, sendo incluída na lista de bens

de interesse de preservação do patrimônio cultural do município (Silva, 2023).

Silva (2023) distingue “solo” e “terra” ao afirmar que o solo, em sentido científico, é o substrato natural que sustenta a vida, fornecendo nutrientes, água e suporte físico. Já a terra, em uma perspectiva humanista e fenomenológica, ultrapassa essa dimensão material, sendo compreendida como um espaço vivido, carregado de significados, memórias e práticas culturais, resultantes da relação entre os seres humanos e o ambiente ao longo do tempo.

Podemos afirmar que a terra vermelha é feita de vivência e produção, que são geradas a partir desse rico latossolo da região. Essas vivências conferem identidade a todo um povo, muitas vezes oriundos de outras regiões do país e até do exterior, mas que se torna pertencente a essa cultura e região. A dita “terra vermelha” é capaz de gerar pertencimento à sociedade que nela habita. Muito desse pertencimento é expressado por meio da arte do povo paranaense, como, por exemplo, na canção “Bicho do Paraná” (1982), de João Lopes, que diz: “No mato a gente se ajeita. Tudo o que se planta dá. Quero voltar para minha terra. Pro norte do Paraná”.

Dizer que “tudo que planta, nasce” sobre o Paraná não é novidade; essa frase, nacionalmente conhecida, expressa o conhecimento popular que o país tem sobre o estado. Na região norte, há ainda mais ênfase na fertilidade do solo. Famosa por suas grandes plantações de café, a região foi fortemente atingida pela geada em 1975, que afetou grande parte do cultivo e impactou a sua cultura. Após esse fenômeno climático, foi necessário se reinventar. Nas margens do rio Paranapanema, onde antes predominavam os cafezais, passou-se a configurar uma nova paisagem, marcada pelo cultivo da soja e milho, sem que isso alterasse a identidade cultural do norte paranaense. O povo “pé-vermelho” segue produzindo, plantando e colhendo em solo basáltico, reconhecido por sua



fertilidade; esses produtores foram capazes de gerar um forte sentimento de pertencimento para toda a região. Conforme Tuan (2017, p.10): “A consciência regional começa como sentimentos rudimentares compartilhados. Os sentimentos compartilhados podem se desenvolver espontaneamente ou podem ser deliberadamente transformados em tradições e em um corpo de conhecimento compartilhado”.

O sentimento, que anteriormente abrangia somente o povo rural, passou então a abranger todo o povo do norte do Paraná, sem a exclusão dos cidadãos urbanos. O morador da cidade, que alguma das vezes perdeu os hábitos rurais, mas possuem essa identidade de serem incumbidos a um grupo, uma história.



**Figura 1:** Pé Vermelho.

**Fonte:** Reprodução / RPC

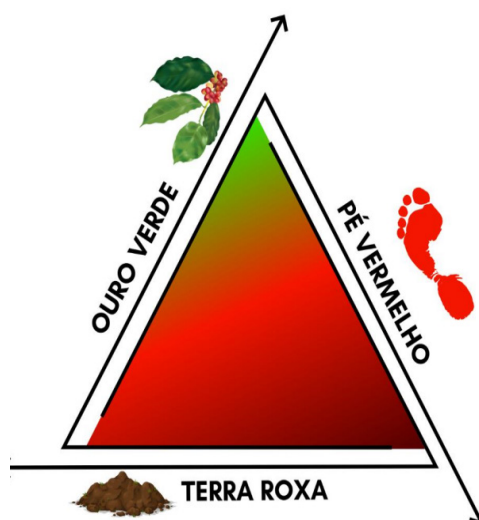


**Figura 2:** Trabalhador rural do Norte do Paraná.

**Fonte:** Reprodução / RPC

As imagens revelam, de forma simbólica, a profunda relação tátil e afetiva que o povo mantém com a terra vermelha. Na figura 1, os pés descalços tocando o solo expressam mais do que um simples contato físico, pois, representam um elo ancestral. O tato, neste caso, é uma forma de linguagem silenciosa entre o corpo e a terra. O chão avermelhado adere à pele como se afirmasse que o ser humano complementa aquele chão e não apenas vive sobre ele, mas a ele se mistura. Na figura 2, o homem caminha pela terra com uma enxada no ombro, símbolo do trabalho e da continuidade das tradições rurais. A poeira avermelhada no horizonte e a postura do agricultor reforçam a intimidade simbólica com o ambiente. Este momento traz a ideia de que o tato com a terra não é apenas sensorial, mas também cultural.

A imagem do triângulo (Figura 3), cujas laterais são representadas por “ouro verde”, “terra roxa” e “pé-vermelho”, sintetiza de forma simbólica a relação entre natureza, produção e identidade no norte paranaense. O “ouro verde” remete à centralidade econômica do café; a “terra roxa”, à base natural fértil que sustenta a vida e a produção; e o “pé-vermelho”, à incorporação dessa materialidade no corpo e na cultura dos sujeitos.



**Figura 3:** Tríade terra roxa-pé vermelho-ouro verde

**Fonte:** Silva (2023)

Nessa perspectiva, conforme aponta Silva (2023), a “lama e o pó” se revelam como elementos fundantes dessa paisagem telúrica singular, manifestando-se não apenas no ambiente, mas também no imaginário popular e na corporeidade dos indivíduos, visível na marca da terra sobre a pele e na construção de sua identidade.

### Considerações finais

Em síntese, o termo “pé vermelho” transcende a mera designação popular e assume um valor simbólico de identidade e pertencimento, profundamente enraizado no território rincão norte-paranaense. A partir da relação entre o homem e a terra (fértil e vermelha) constrói-se uma cultura marcada pela produção, resistência e reinvenção. Hoje, pertencer ao norte paranaense é possuir uma identidade ligada à terra, do trabalho no campo e de sua cultura.

### Referências

CALÍRIO, Edson Paulo. Morro Três Irmãos—História, Lenda e Mistério. **Paranavaí-PR.: [sn]**, 2001.

LOPES, João. Bicho do Paraná. **Intérprete:** João Lopes. Londrina: Gravadora independente, 1982. 1 disco sonoro (LP).

REDE PARANAENSE DE COMUNICAÇÃO. **Expressão Pé Vermelho é motivo de orgulho entre os paranaenses:** entenda o porquê. Os caminhos da Terra vermelha. Rede Globo, 2018. Disponível em: <https://redeglobo.globo.com/rpc/meuparana/noticia/os-caminhos-da-terra-vermelha-assista-ao-meu-parana-deste-sabado-20-na-integra.ghml>. Acesso em: 13, de novembro de 2025.

SILVA, José Rafael Vilela da. Terras Roxas & Pés Vermelhos: Experiências Telúricas e o Sentido

Dos Lugares e das Paisagens do Norte do Paraná. **Dissertação de Mestrado** (Programa de Pós-Graduação em Geografia), Universidade Estadual de Londrina, 2023.

TUAN, Yi-Fu. Lugar: uma perspectiva experiencial. **Geograficidade**, v. 8, n. 1, p. 4-15, 2018.





UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



Grupo de Pesquisa Geografia Humanista Cultural

ANAIS DO II COGHE

## II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

### CUIDAR DA TERRA, CUIDAR DE SI, CUIDAR DO OUTRO: EXPERIÊNCIAS DE SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL E VIVÊNCIAS FORMATIVAS NO PROJETO RUAR ECOARTIVISMO

Gustavo Mendes Ribeiro<sup>1</sup>  
Danieli Barbosa de Araujo<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Geografia; Educação geográfica; Educação ambiental.

O jeito é olhar para o nosso ser interior, e não ficar supervalorizando o trem que passa lá fora. Temos que parar de nos desenvolver e começar a nos envolver (Krenak, 2020).

#### Introdução e problematização

Em um contexto em que as cidades se tornam, cada vez mais, espaços marcados pela desigualdade socioambiental, pela poluição e pela fragmentação dos vínculos afetivos, a educação ambiental surge como prática essencial para a construção de novos modos de habitar o mundo. No entanto, ainda é comum que as ações educativas assumam um caráter meramente informativo e tecnicista, distanciando-se da dimensão sensível e experiencial que permite desenvolver o sentimento de pertencimento e responsabilidade com o espaço vivido. Sob uma perspectiva fenomenológica, habitar não é apenas ocupar um lugar geograficamente, mas estabelecer uma relação de cuidado e co-presença com o mundo; é um “ser-com” a natureza e com o outro no cotidiano urbano.

A problemática que orienta este trabalho parte da seguinte questão: como experiências de sensibilização ambiental podem contribuir para a formação humana e para o fortalecimento dos vínculos entre sujeitos e território, especialmente em contextos urbanos periféricos? Para refletir sobre essa questão, toma-se como objeto de análise o projeto de extensão Ruar Ecoartivismo, desenvolvido nas zonas norte e leste de Londrina (PR), que articula arte, cultura e educação ambiental em espaços públicos. O presente estudo tem como objetivo geral analisar as experiências educativas e de sensibilização desenvolvidas pelo projeto, compreendendo seus potenciais formativos e transformadores. Busca-se investigar como as práticas propostas com escolas e comunidade contribuem para uma reflexão sobre a dimensão afetiva e simbólica do cuidado com o lugar, relacionando-as aos aportes da Geografia Humanista, da Educação Ambiental Crítica e da Pedagogia Freireana.

Para viabilizar esta análise, a metodologia adotada fundamenta-se em uma abordagem qualitativa e fenomenológica, baseada na observação participante,

<sup>1</sup> Graduando em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: gustavo.mendes@uel.br.

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Geografia (DGE) da Universidade de Londrina (UEL). E-mail: contato.danilelliaraujo@gmail.com.



Universidade  
Estadual de Londrina



Grupo de Pesquisa Geografia Humanista Cultural

ANAIS DO II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

Londrina, 13 a 15 de maio de 2026.



registro fotográfico e análise interpretativa das ações realizadas. O campo empírico abrange as atividades do festival Quizomba Ruar Ecoativismo, realizado na Praça Ângelo Kretã (zona norte de Londrina), espaço público historicamente negligenciado, mas que vem sendo ressignificado. As vivências observadas, como oficinas de tintas orgânicas e plantio de mudas, foram

analisadas como fenômenos de percepção ambiental, onde o ato de tocar a terra e colorir o espaço urbano transpassa a passividade cotidiana, promovendo uma imersão sensível e ética no território.



**Figura 1:** O cuidar e o ensinar

**Fonte:** Acervo Pessoal (2025)

As fotografias capturadas em uma das atividades que foram propostas em uma das edições do Quizomba Ruar, revelam uma fenomenologia do gesto e do cuidado, onde o plantio transcende a tarefa técnica para se tornar fenômeno vivido. Ao tocar o solo, a criança rompe com o “vício da modernidade” (Krenak, 2020), trocando o desenvolver-se pelo envolver-se com o território. O gesto de acomodar a terra e o entusiasmo ao regar a muda, mediado

pela presença do educador que sugere a atividade para a criança de maneira lúdica, porém objetiva, materializam uma pedagogia do afeto. Ou seja, a vida deixa de ser conceito abstrato para se tornar transcendência entre o corpo e o planeta. O sorriso ao cuidar da planta sinaliza que o lúdico se converteu em ética ambiental, provando que o vínculo com a Terra não se ensina, mas se experiencia na abertura ontológica ao mundo.





**Figura 2:** Cor e vínculo

**Fonte:** Acervo Pessoal (2025)

As cenas acima revelam outra imersão na materialidade da terra, onde a produção de tintas a partir de pigmentos minerais e vegetais transgridem a lógica do consumo industrial. Ao manipularem cores isentas de derivados de petróleo, as crianças estabelecem uma comunicação tátil com a ancestralidade do solo. Essa etapa artística funciona como uma preparação do imaginário, pois a cor extraída da própria natureza, torna-se o mediador simbólico que conecta a subjetividade infantil ao território. Ao vincularem o contorno de suas mãos ao crescimento da árvore, as crianças estabelecem um pacto de cuidado e continuidade. A praça deixa de ser um vazio geográfico para se tornar um território de afeto coletivo, onde o registro do “eu fiz parte dessa história” assegura que o vínculo ambiental seja, primordialmente, um vínculo de amor e responsabilidade com o chão que se habita.

### Considerações parciais

As vivências do Projeto Ruar Ecoativismo, em parceria com o festival Quizomba de brasilidades, evidenciam que a arte e a experiência sensível são

potentes instrumentos de formação humana. À luz de Lefebvre (1968), o projeto atua na produção de um espaço urbano contra hegemônico, convertendo a praça de local degradado em lugar de cuidado coletivo. Sob a ótica de Tuan (1980) e Freire (1996), a sensibilização ambiental aqui observada não é mera transmissão de conteúdos, mas uma construção ontológica de significados que resgata a relação ética, estética e política com o mundo.

O tríptico “*Cuidar da terra, de si e do outro*” materializa-se no rito do plantio. O gesto das crianças ao prenderem a marca de suas mãos nas mudas funciona quase que como uma escrita territorial ao criar uma forma de nomear o pertencimento e a responsabilidade coletiva. *Cuidar da terra* emerge na taticidade do plantio; *cuidar de si* revela-se na descoberta da própria potência transformadora, sugerindo um despertar de autoeficácia quando a criança percebe que suas mãos podem transformar uma praça degradada em um espaço com belas árvores frutíferas. *Um espaço em um lugar*. Assim, mudando a percepção que tem de si mesma. E, por último, o

*Cuidar do outro* consolida-se no caráter comunitário da ação. Assim, a experiência do Ruar Ecoativismo demonstra que a educação ambiental emancipatória ocorre quando o território deixa de ser objeto de estudo para tornar-se extensão do próprio corpo, onde o ato de plantar é, essencialmente, o ato de semear novas formas de existir e coabitar o planeta.

### Referências

CALLAI, Helena Copetti. **O ensino de Geografia: construindo o conhecimento geográfico**. Campinas: Papirus, 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LEFEBVRE, Henri. **A Produção do Espaço**. Paris: Anthropos, 1974.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de São Paulo, 2006.

SOBEL, David. **Beyond Ecophobia: Reclaiming the Heart in Nature Education**. Great Barrington, MA: Orion Society, 1996.

SOBEL, David. **Place-Based Education: Connecting Classrooms and Communities**. Great Barrington, MA: Orion Society, 2004.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Editora Edel, 2012.





UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



ANAIS DO II COGHE

## II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

### IMPLANTAÇÃO DE UM CANTEIRO AGROECOLÓGICO COMO PRÁTICA EXTENSIONISTA NO IFPR CAMPUS COLOMBO

Hugo Leonardo Marandola<sup>1</sup>

Ariane Saldanha de Oliveira<sup>2</sup>

Isabela Mattoso Mendes<sup>3</sup>

**Palavras-chave:** Geografia; Educação; Extensão.

Nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs, a prática educativa perpassa pelo Ensino, pela Pesquisa, pela Extensão e pela Inovação. Desde cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, passando por cursos de Graduação (Tecnólogos, Bacharelados e Licenciaturas) e incluindo pós-graduações *latu* e *stricto sensu*, os IFs se destacam como instituições de ensino com múltiplas possibilidades de práticas e experiências que enriquecem o percurso acadêmico e as vivências dos estudantes.

Diante da possibilidade e da própria demanda institucional, iniciamos em 2025 o projeto de extensão “Canteiro agroecológico: compartilhando saberes”, executado no IFPR Campus Colombo, foi contemplado com uma bolsa do Programa PIBEX Jr no Edital Unificado de Extensão/2025, voltado a estudantes do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio. Os docentes responsáveis são das áreas de Geografia e Biologia, portanto, não se trata de um

projeto diretamente vinculado à Geografia Humanista. Partimos de experiências prévias de hortas escolares para construir nosso projeto. Apesar de a implantação de hortas escolares serem amplamente discutidas e terem resultados positivos registrados em diversos estudos (Rocha et al, 2024; Coelho; Bógus, 2016; Riguetto Nunes; Rotatori; Cosenza, 2020), diante das particularidades do local escolhido e das condições físicas e materiais do campus, propomos uma abordagem menos comum ao projeto, focando na experiência dos estudantes e comunidade, na troca de saberes e na relação com a terra.

Incluir o termo agroecológico no projeto não é mera escolha de palavras. Tanto as pesquisas que investigam o conceito, as que propõem práticas e técnicas alternativas, como as que a utilizam como ferramenta pedagógica, indicam a necessidade de mudanças na lógica de produção e consumo de alimentos e na forma como a sociedade se relaciona com a Terra. Utilização racional dos recursos,

<sup>1</sup> Docente no IFPR Campus Colombo. hugo.marandola@ifpr.edu.br.

<sup>2</sup> Docente no IFPR Campus Colombo. ariane.oliveira@ifpr.edu.br.

<sup>3</sup> Discente no Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio no IFPR Campus Colombo, Bolsista PIBEX Jr., isamattosomendes@gmail.com

produção de alimentos sem insumos químicos e sem agrotóxicos e resgate e valorização de técnicas e saberes tradicionais são algumas das ações envolvidas na implantação de um canteiro agroecológico.

Dessa forma, nossa proposta visa implantar um canteiro agroecológico no IFPR Campus Colombo, promovendo o compartilhamento de saberes relacionados à produção de alimentos agroecológicos, tanto no processo de preparação da terra, plantio e colheita, no estudo de temas relacionados à agroecologia e também no fortalecimento do convívio em comunidade, promovendo trocas de saberes entre os alunos dos variados níveis de ensino, dos egressos e da comunidade externa.

A discussão entorno da agroecologia perpassa por diversos campos do conhecimento e também se insere na agenda política internacional. Os Relatórios do IPCC - Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas da ONU - Organização das Nações Unidas, tem demonstrado nas últimas décadas o avanço das consequências negativas resultantes dos modelos de produção e consumo de nossa sociedade atual. São muitos estudos que apontam tanto as principais causas para tais mudanças, como indicam possíveis alternativas para ao menos mitigar as consequências decorrentes. A transição agroecológica é apontada como uma via fundamental de contribuição para mudanças na nossa sociedade. Sauer e Balestro (2013, p. 11), apontam três aspectos necessários para pensarmos e formas de produção de alimentos que contribuam para mitigar as mudanças climáticas e que sejam sustentáveis.

Primeiro, ele consome menos energia e permite um aproveitamento mais racional dos recursos presentes na propriedade. Ao se tornar menos dependente de insumos externos, a atividade agropecuária contribui para o que se pode chamar de uma economia pós-carbono. Segundo, na perspectiva do desenvolvimento rural sustentável,

a paisagem se constitui em um ativo econômico e cultural com a existência de grandes incentivos para a sua preservação. O terceiro aspecto tem a ver com a distribuição de renda. As experiências de uma agricultura convencional intensiva em capital, com ineficiência energética e dependente de produção em larga escala. Tais particularidades da agricultura sustentável são relevantes para os agricultores familiares.

Os autores apontam estratégias para se pensar em uma transição agroecológica no desenvolvimento rural de forma a possibilitar uma agricultura sustentável, principalmente em relação à produção familiar. No entanto, no contexto escolar, onde não há cursos específicos voltados à produção rural, tais concepções podem ser consideradas um pouco distantes da realidade dos estudantes que não tem necessariamente relação com o desenvolvimento rural. Apesar desse argumento poder ser contraposto ao refletirmos que toda a sociedade é impactada pela lógica da produção de alimentos, também é possível refletirmos sobre as diferentes concepções de agroecologia: “como um campo de conhecimentos [...], como um conjunto de formas coletivas de manejo dos recursos naturais ou, ainda como modo de vida” (Schmitt, 2013, p. 182-183). Essas diferentes formas de compreender a agroecologia revelam a diversidade desse campo e a potência do tema para provocar nos estudantes reflexões que os levem a compreender aspectos da sociedade que talvez não tivessem oportunidade em outros contextos. Schmitt (2013, p. 182), ainda destaca que a agroecologia pode promover o “diálogo de saberes, desenvolver um referencial teórico e prático capaz de dar conta da heterogeneidade do conhecimento, da agência humana e da complexidade das redes que dão suporte à produção e reprodução de determinados modos de organização da agricultura”.

Ao implantar um canteiro agroecológico na escola, promove-se a curiosidade dos estudantes em relação à forma de produção dos alimentos e a relação com sua própria alimentação (Coelho; Bógus, 2016). Preparar e nutrir a terra, semear, plantar, regar, cuidar, controlar pragas, colher, alimentar-se... Participar ativamente do cultivo dos alimentos pode contribuir para a aprendizagem de diversas dimensões teórico e práticas dos estudantes. A interação com a comunidade e o resgate de saberes tradicionais também é um destaque da proposta, proporcionando o contato dos estudantes com outras formas de conhecimento para além da sala de aula.

### **Caminhos metodológicos**

Apesar de interligadas, há duas ações de natureza metodológica distintas no projeto: um grupo de estudos e a prática direta no canteiro agroecológico.

Para o grupo de estudos, iniciamos encontros regulares para seleção, leitura e discussão de textos acadêmicos sobre agricultura, agroecologia, produção de alimentos, mudanças climáticas e diferentes saberes. O objetivo é ampliar a bagagem acadêmica dos estudantes, aprofundando o conhecimento científico sobre os conceitos envolvidos na prática que será desenvolvida em conjunto. Também tem como objetivo proporcionar aos estudantes uma experiência de pesquisa, desenvolvendo habilidades fundamentais para seu percurso acadêmico tanto no Técnico Integrado como posteriormente no Ensino Superior e mesmo no mundo no trabalho. A organização tem sido realizada em conjunto com os estudantes, mas tem como princípios a leitura, discussão e registro das discussões. Eventualmente e de acordo com a disponibilidade, professores e pessoas ligadas à área serão convidadas para participar de algumas discussões, ampliando e diversificando os saberes envolvidos.

A outra atividade é a implantação e manutenção do Canteiro Agroecológico. Nesse caso, a equipe ocupou uma área já destinada ao canteiro e tem realizado atividades práticas. Utilizando ferramentas de cultura e preparação da terra, como enxadas, pás, cavadeiras, cortadeiras e muitas outras, a equipe iniciou a limpeza de parte da área e, gradativamente, vem preparando a terra para plantio de sementes e mudas de olerícolas, frutíferas, aromáticas e medicinais. As mudas e sementes são adquiridas pelo coordenador, mas também houve doação do viveiro do Instituto Água e Terra haverá futuras parcerias com a prefeitura e produtores locais, além de o compartilhamento de mudas por parte dos participantes dos mutirões. A opção por um canteiro agroecológico se dá, também, pela escassez de recursos financeiros e humanos para a implantação de sistema de irrigação. Com isso, serão utilizadas técnicas tradicionais para a manutenção da umidade do solo, a captação de água de chuva para irrigação e a biodiversificação para um sistema de colaboração entre as espécies.

### **Considerações finais**

Ao dialogar com os diversos saberes, com as experiências da comunidade, dos estudantes e dos docentes e buscar promover a relação dos estudantes com a terra, elementos da Geografia Humanista permeiam toda a construção e desenvolvimento do projeto, ainda que esse não seja o objetivo principal.

Espera-se que com a implantação do Canteiro Agroecológico, a relação entre comunidade acadêmica e externa se fortaleça por meio de trocas de experiências e saberes relacionados às práticas agroecológicas de cultivo de alimentos, mas também de visões de mundo diferentes e alternativas para nossa sociedade. As pessoas envolvidas poderão refletir sobre a forma que se relacionam com a Terra e com o alimento, possibilitando o desenvolvimento de



práticas mais sustentáveis e fortalecendo as relações comunitárias.

### Referências

BALESTRO, Moisés Villamil; SAUER, Sérgio. A diversidade no rural, transição agroecológica e caminhos para a superação da Revolução Verde: introduzindo o debate. In: SAUER, Sérgio; BALESTRO, Moisés Villamil (Orgs). **Agroecologia e os desafios da transição agroecológica**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 7-16.

COELHO, Denise Eugenia Pereira; BÓGUS, Cláudia Maria. Vivências de plantar e comer: a horta escolar como prática educativa, sob a perspectiva dos educadores. **Saúde Soc.**, v. 25, n. 3, p. 761-771, 2016.

RIGUETTO NUNES, Letícia; RATATORI, Camila; COSENZA, Angélica. A horta escolar como caminho para a agroecologia escolar. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, REVERSEA, v. 9, n. 1, p. 1-21, 2020.

SCHMITT, Claudia Job. Transição agroecológica e desenvolvimento rural: um olhar a partir da experiência brasileira. In: SAUER, Sérgio; BALESTRO, Moisés Villamil (Orgs). **Agroecologia e os desafios da transição agroecológica**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 173-19



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



ANAIS DO II COGHE

## II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

### O COMPLEXO PORTUÁRIO DE SANTANA/AP COMO ESPAÇO NÃO FORMAL DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: POTENCIALIDADES E POSSIBILIDADES PARA O ESTUDO DA GLOBALIZAÇÃO

Josilene Aline Soares Ferreira<sup>1</sup>

**Palavras-chave:** Educação geográfica; Educação não formal; Metodologia de ensino.

#### Problemática

A globalização é um fenômeno multidimensional que conecta economias, culturas e territórios em escala mundial, repercutindo diretamente nas dinâmicas locais. No Amapá, o Complexo Portuário de Santana (CPS) expressa concretamente essas conexões ao integrar a Amazônia às rotas internacionais de exportação e importação. Essa configuração torna o porto um território de fluxos e transformações, cuja paisagem revela as marcas da globalização, desde a circulação de mercadorias até os impactos socioambientais.

Nesse contexto, o CPS pode ser compreendido como uma situação geográfica, na qual se articulam objetos técnicos, fluxos econômicos e ações sociais que conectam o território amazônico às dinâmicas globais. A paisagem portuária, composta por terminais, contêineres, silos, embarcações e fluxos de mercadorias, materializa essas relações e permite interpretar como processos globais se manifestam no espaço local.

Contudo, a utilização do CPS como espaço educativo ainda é incipiente, sobretudo no ensino de Geografia. Sob a perspectiva da Geografia Humanista,

o espaço geográfico também é compreendido como lugar de experiência e significados, construído a partir da relação entre os sujeitos e o ambiente. Dessa forma, a observação da paisagem portuária pode contribuir para que os estudantes desenvolvam uma leitura crítica do espaço e atribuam sentidos geográficos ao território em que vivem.

Assim, o sentido de educação geográfica emerge quando o estudante, imerso na experiência do lugar, deixa de perceber o porto como um objeto técnico isolado e passa a compreendê-lo como um território onde as redes mundiais tocam o seu cotidiano.

Assim, questiona-se: quais as potencialidades do Complexo Portuário de Santana/AP como espaço não formal de aprendizagem para a compreensão da globalização e suas expressões na paisagem local?

#### Objetivos

Este estudo analisa as potencialidades do Complexo Portuário de Santana (CPS) como espaço não formal de aprendizagem geográfica, tendo a paisagem como categoria de análise para a compreensão da globalização e das relações entre o local e o global.

<sup>1</sup> Mestranda em Geografia pela Universidade Federal do Amapá. [aline29ferreira@gmail.com](mailto:aline29ferreira@gmail.com)

Busca-se discutir os fundamentos do ensino de Geografia e dos espaços não formais de aprendizagem, contextualizar a formação socioespacial do CPS e suas relações com a globalização, analisar como esse processo se materializa na paisagem portuária e refletir sobre como a observação e a experiência desse espaço podem contribuir para a construção de sentidos de educação geográfica. Pretende-se ainda identificar as contribuições pedagógicas desse espaço para o ensino de Geografia, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Amapaense (RCA).

### Fundamentação teórica

O ensino de Geografia tem como propósito promover a leitura crítica do espaço e o desenvolvimento do pensamento geográfico, possibilitando que os estudantes compreendam as relações entre sociedade e natureza (Cavalcanti, 2005). Nesse contexto, a paisagem constitui uma categoria central de análise, por expressar de forma visível as marcas deixadas pela ação humana sobre o território e revelar processos econômicos, políticos e culturais associados à globalização.

De acordo com Callai (2012), compreender o lugar e a paisagem vivida é fundamental para que o estudante perceba o mundo de forma relacional, partindo do espaço local para compreender o global. Essa perspectiva aproxima a Geografia escolar da experiência concreta do aluno e possibilita a construção de significados a partir da realidade observada.

Nessa mesma direção, Tuan (1983) destaca que o lugar é construído a partir da experiência humana e das relações afetivas e perceptivas estabelecidas com o espaço. Assim, a interpretação da paisagem envolve também uma dimensão sensível, na qual os sujeitos

compreendem o espaço a partir de suas vivências e percepções.

Os espaços não formais de aprendizagem, conforme Gohn (2014), extrapolam o ambiente escolar e promovem aprendizagens contextualizadas baseadas na experiência direta e na observação da realidade. Nesse sentido, o CPS configura-se como um laboratório vivo para o ensino de Geografia, permitindo interpretar fenômenos geográficos em diferentes escalas — do local ao global.

Segundo Santos (2000), a globalização não é um processo homogêneo, mas seletivo, produzindo desigualdades e contradições. No CPS, essas tensões manifestam-se nas relações entre desenvolvimento econômico, fluxos globais e impactos socioambientais, evidenciando como decisões tomadas em escala global repercutem no cotidiano local.

### Metodologia

A metodologia da pesquisa adota uma abordagem qualitativa de caráter exploratório e descritivo, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental de registros oficiais, planos diretores e mapas. O campo empírico compreende o Complexo Portuário de Santana e escolas estaduais em seu entorno, onde serão realizadas observações diretas em campo estruturadas pela metodologia do percurso geográfico, além da aplicação de formulários a professores de Geografia. Para o tratamento dos dados brutos e identificação de categorias analíticas sobre as potencialidades educativas do porto, será utilizada a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin.

### Referências

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e**



textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos:** uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. Cadernos CEDES, Campinas, v. 25, n. 66, 2005.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Revista Investigar em Educação**, Portugal, n. 1, 2014.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar:** a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



ANAIS DO II COGHE

## II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

### LUGAR E ENSINO DE GEOGRAFIA: APRENDENDO COM A BACIA HIDROGRÁFICA LOCAL

Paulo Cesar Neitzel Tesch<sup>1</sup>

Carlos Roberto Bernardes de Souza Júnior<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Geografia; Educação geográfica; Lugar.

#### Introdução

Este resumo é proveniente de uma proposta preliminar de Produto Educacional intitulado *Processos Geomorfológicos e Desastres Naturais: aprendendo com a bacia hidrográfica local*, que aborda a importância de trabalhar, nas aulas de Geografia, processos geomorfológicos e riscos naturais no recorte da bacia hidrográfica local, onde a unidade escolar está localizada. Almeja-se favorecer a aprendizagem significativa e contextualizada, compreendendo que o ensino deve partir do espaço vivido, valorizar os saberes dos estudantes e promover a leitura crítica da realidade (Cavalcanti, 1998, 2019).

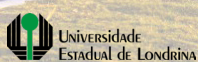
Ao discutir aspectos conceituais e metodológicos relacionados ao ensino de Geografia, Thiesen (2011, p. 88) afirma que “indiscutivelmente é o espaço a principal categoria de análise da ciência geográfica, assim como também é ele o conceito referencial para o ensino de Geografia. É em torno de sua compreensão que todos os demais conceitos gravitam”. Em seguida, propõe que, “sobretudo

no Ensino Fundamental, o conceito de espaço se converta, por extensão e complexidade, no conceito de lugar. Assim, a compreensão desse conceito também passa a ser referência para a aprendizagem” (Thiesen, 2011, p.88). O autor adverte que os lugares devem ser compreendidos pelas formas como se organizam, desorganizam e reorganizam a partir de fatores culturais, considerando a escala local e a relação com o global.

Essa perspectiva dialoga com a reflexão realizada por Serpa (2022), ao tratar a discussão do conceito/da categoria lugar proposta por Relph, no livro *Qual o espaço do lugar?*, onde o lugar é posicionado “como foco e confluência de experiências vividas no cotidiano; um lugar de um ‘eu sem limites’, base para que essas experiências cotidianas se abram para o mundo” (Serpa, 2022, p. 06). Ao conectar conteúdos escolares à experiência cotidiana dos alunos abordando fenômenos como erosão, movimentos de massa, enchentes e inundações no lugar onde vivem, os estudantes podem desenvolver habilidades de observação, análise e interpretação e superar a visão

1 Prof. de Geografia da Rede Estadual do Espírito Santo e mestrando do Programa de Pós-graduação em Ensino de Geografia em Rede (PROFGEO), pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) campus Ouro Preto. E-mail: [pcgeo84@gmail.com](mailto:pcgeo84@gmail.com).

2 Prof. Dr. do Departamento de Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Federal de Minas Gerais (IGC/UFMG). E-mail: [carlosroberto2094@ufmg.br](mailto:carlosroberto2094@ufmg.br).



ANAIS DO II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

Londrina, 13 a 15 de maio de 2026.



fragmentada dos elementos que constituem o lugar, ampliando a compreensão do espaço geográfico.

Nesse sentido, a proposta do Produto Educacional busca mobilizar o conceito de lugar em conjunto com a abordagem de processos geomorfológicos, de riscos naturais e das experiências espaciais dos alunos. Trata-se de uma construção para uma aprendizagem significativa e contextualizada, tendo como recorte espacial a microbacia hidrográfica onde a escola está localizada. Para atender a esse objetivo, propõem-se práticas pedagógicas capazes de pavimentar caminhos que superem abordagens predominantemente abstratas, fragmentadas e afastadas do mundo-da-vida dos alunos.

### Aprendendo com a bacia hidrográfica local

O material da cartilha é organizado em: apresentação, justificativa, caracterização da bacia hidrográfica, fundamentação teórica, propostas de atividades didáticas e recursos de apoio. A metodologia baseia-se em uma abordagem qualitativa, articulando: pesquisa, atividade cartográfica, observação de campo e atividade pós-campo. O enfoque espacial escolhido corresponde à microbacia do Córrego Sossego (Figura 1), afluente do Rio Pardo, que compõe a bacia do Rio Itapemirim. As atividades didáticas incluem aula de campo, elaboração de mapa de risco e jogo educativo.

Entre as sugestões, destacam-se:

- Aula de campo na microbacia do Córrego Sossego, com observação de processos geomorfológicos e análise da relação entre uso do solo e riscos ambientais;
- Elaboração de mapa de risco local, com delimitação de áreas de vulnerabilidade;
- Bingo da bacia hidrográfica, atividade lúdica voltada à revisão de conceitos.

O material conta com orientações metodológicas, um roteiro de observação de campo,



**Figura 1:** trechos da microbacia do Córrego Sossego.

**Fonte:** dos autores (2025).

sugestões de materiais e referências complementares. Inclui ainda propostas de recursos didáticos digitais, como vídeos e tutoriais sobre a delimitação de bacias hidrográficas e a construção de pluviômetros caseiros, que ampliam as possibilidades de trabalho interdisciplinar e contextualizado por meio do sentido



de lugar dos discentes. O lugar, para além da ideia de localização de um ponto no espaço, compreendido como espaço vivido por meio de significados individuais e coletivos (Tuan, 1983).

O lugar é o espaço dotado de significado e definição, enquanto a experiência é a forma como os seres humanos interagem, percebem e afetam/são afetados pelo mundo-da-vida. “A experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência. Experimentar é aprender [...]” (Tuan, 1983, p. 10). A geografia humanista destaca a importância do lugar e da experiência como elementos fundamentais para compreender a relação entre as pessoas e o ambiente. “O espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado” (Tuan, 1983, p. 151).

Nesse sentido, a bacia hidrográfica adotada como unidade de estudo pode favorecer a compreensão integrada das interações entre elementos ambientais partindo de um lugar ligado ao mundo-da-vida dos discentes. O produto educacional configura um roteiro aberto com um conjunto de possibilidades pedagógicas adaptáveis e replicáveis em diferentes contextos. Ele intenta inspirar professores e alunos a trabalhar com a realidade local, superando a padronização comum dos livros didáticos a partir do diálogo entre saberes escolares e saberes das pessoas e do lugar. Podemos então, pensar o conceito de lugar por meio da bacia hidrográfica local como uma rede de drenagem de experiências e percepções como afluentes do ensino de Geografia e desembocadura de sua aprendizagem.

## Referências

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 16. ed. Campinas: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

SERPA, Angelo. Problematizando lugar como conceito e categoria da geografia humanista. **Geousp**, v. 26, n. 2, e-197944, ago. 2022. ISSN 2179-0892.

THIESEN, Juares da Silva. Geografia escolar: dos conceitos essenciais às formas de abordagem no ensino. **Geografia: Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 15, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2011. ISSN 2236 4994.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



ANAIS DO II COGHE

## II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

### EXPERIÊNCIAS NO/COM O LUGAR: PERSPECTIVAS FENOMENOLÓGICAS NA ABORDAGEM DE CONCEITOS E TEMAS GEOGRÁFICOS

Ronaldo Santos Costa Junior<sup>1</sup>

Jussara Fraga Portugal<sup>2</sup>

Caio Santos Rodrigues<sup>3</sup>

Eloiza Cristiane Torres<sup>4</sup>

**Palavras-chave:** Geografia Humanista Cultural; Fenomenologia; Lugar.

#### Reflexões iniciais

A tessitura deste texto tem como objetivo apresentar uma discussão tendo as experiências dos estudantes com/nos lugares vividos como ponto de partida para apreender conceitos e temas da Geografia. Busca-se vinculá-las às dimensões fenomenológicas da realidade do estudante e à educação geográfica, possibilitando uma leitura dos espaços vividos de maneira próxima à dinâmica cotidiana dos próprios alunos. A inspiração para escrita é decorrente das leituras, discussões e experiências vivenciadas no componente curricular Alteridade, Território e Lugar, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais (Proet), vinculado ao Departamento de Ciências Exatas e da Terra (DCET), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus I*, Salvador.

O conceito de lugar é multifacetado e abrange diversas interpretações dentro do pensamento

geográfico. Apesar de existir em diferentes vertentes teóricas, este trabalho adota uma perspectiva fenomenológica e humanista, entendendo o lugar como o lócus da experiência cotidiana. Conforme destaca Relph (2014, p. 29), o “[...] lugar é onde conflui a experiência cotidiana, sendo também o ponto de abertura dessa experiência para o mundo”. Desse modo, esta escrita propõe uma articulação das vivências e experiências do educando como ponto de partida na abordagem do conceito de lugar.

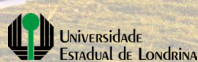
Tal relação está fundamentada nos princípios de uma abordagem que valoriza as geografias vividas no espaço-tempo em que foram experimentadas. Apoiando-se nessa corrente, entende-se que as vivências e experiências são elementos constitutivos do espaço mais imediato de cada sujeito. Dessa forma, este trabalho propõe uma articulação dessa dimensão no processo de ensino-aprendizagem

1 Doutorando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: ronaldo.santos@uel.br.

2 Professora do Programa de Pós-Graduação de Estudos Territoriais (PROET) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: jportugal@uneb.br.

3 Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais (PROET) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: caio.santos83@gmail.com.

4 Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: elotorres@uel.br.



ANAIS DO II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

Londrina, 13 a 15 de maio de 2026.

dos conhecimentos geográficos. A compreensão de conceitos/categorias configura-se como um desafio para o educando. Partindo dessa premissa, defende-se uma abordagem que pode ter como ponto de partida a própria existência do sujeito.

A busca por metodologias que ampliem a reflexão dos educandos sobre o mundo que os cerca e a compreensão da geograficidade impulsiona a procura por estratégias que possibilitem abordar e ensinar temáticas capazes de formar sujeitos críticos diante de uma sociedade em constante transformação. Nesse contexto, discute-se o conceito de lugar sob a ótica da Geografia humanista e fenomenológica, destacando abordagens que contribuem para a compreensão dos elementos presentes na dinâmica cotidiana dos estudantes. O objetivo é promover novas interpretações e direcionamentos para a apreensão dos conceitos e temas da Geografia, visto que, ao relacionar temáticas inerentes aos espaços que ocupam, vivenciam e experienciam, os sujeitos atribuem uma nova perspectiva à prática educativa.

### A experiência com/no lugar

O lugar é onde o ser atribui significados, é compreendido como o cosmo em que se desenrola as experiências cotidianas. Pensar o ensino atrelado aos lugares nos direciona a forma como as pessoas estabelecem maneiras sensíveis de ser e estar no mundo, a partir da maneira singular de se relacionar com/no lugar, é nele que são ambientados os enredos da vida. Assim, o diálogo do espaço imediato mediante as experiências do estudante possibilita apreender conceitos e temas da Geografia de forma mais sensível e com menos aridez textual. Dialogando com essas afirmativas, Oliveira e Moura (2022, p. 28) reforçam que

[...] aprender é identificação, é descobrir-se quando se recebe algo. Não se aprende o que é transferido se isso não estiver conectado a quem aprende, ou

seja, o conhecimento construído reflete o ser, as suas vivências e suas essências, do mesmo modo que se configura como sentido mútuo, uma vez que aquilo que foi descoberto ganha um novo sentido ao ser apreendido.

Porém, nada disso faz sentido se o professor não conhece o lugar, o mundo, a realidade em que seu aluno vive, seus projetos de vida, as demandas sociais, as contradições e os conflitos locais, de modo a entender de que forma influencia na dinâmica da vida desses sujeitos e na própria comunidade.

É no lugar que ocorre o atravessamento de experiências concebidas nas práticas cotidianas que reverberam sentidos e afetos. Dessa maneira, essa categoria não limita a compreensão apenas no que concerne à sua localização, ou um ponto no mapa, vai além do ato de se localizar, “[...] porque participar inteiramente da vida dos indivíduos e dos grupos, o lugar influencia, até mesmo constrói, tanto subjetivamente como objetivamente, identidades culturais e sociais” (Le Bossé, 2013, p. 166).

São nos lugares da vida onde as experiências são vividas, os significados são constituídos, os sentidos afloram, as sensações são acionadas, entre muitos outros artefatos existenciais que se revelam na prática espacial nos lugares simbólicos e afetivos. Nessa perspectiva, “o lugar nessa óptica é o local que possui significados construídos por indivíduos e/ou grupos sociais, portanto, envolve amor e ódio, acordos e desavenças, ambiguidade e ambivalência, segurança e liberdade, experiência no dia a dia [...]” (Suess; Ribeiro, 2017, p. 3).

O conceito de lugar adotado está atrelado à dimensão do vivido e da experiência, que é o espaço mais próximo do sujeito. Este assume uma posição de centralidade, dotada de significados, marcada pelas experiências, comportamentos, crenças, valores, intenções, aspirações e símbolos.

Para Santos (2012, p. 108),



[...] ao resgatar o lugar que o aluno mora, suas vivências, suas relações com o espaço e com a sociedade, a Geografia torna-se mais próxima, pois pode ultrapassar a teoria trazida nos livros, uma vez que pode ser associada ao convívio social e alargar as possibilidades de ensino.

Nesse caso, o estudante passa a compreender as dimensões culturais, políticas, econômicas, experienciais e existenciais a partir de sua própria geograficidade, sendo protagonista de todo o processo. Interpretar sua própria condição no mundo por meio da apreensão da geograficidade promove um olhar sensível aos fatos e acontecimentos que os cercam, ao possibilitar uma autocompreensão de si e revelar a sensibilidade do olhar geográfico para a experiência do homem sobre lugar de vivência.

### Reflexões (in)conclusivas

A escrita deste trabalho teve como objetivo apresentar uma discussão que toma as experiências dos estudantes com e nos lugares vividos como ponto de partida para a aprendizagem de conceitos e temas da Geografia. Essa proposta de articulação, desenvolvida ao longo do texto, emerge de uma problemática recorrente no ensino da disciplina: a dificuldade dos alunos na apreensão de conteúdos geográficos, como climatologia, geomorfologia e conceitos fundamentais, a exemplo de território e paisagem.

Muitos desses conteúdos são excessivamente abstratos, o que repercute diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, cabe ao professor selecionar artefatos didático-pedagógicos que tornem esses temas mais concretos e próximos da realidade dos estudantes.

Assim, ao propor práticas que tomem as experiências espaciais dos alunos como elemento central, o professor contribui para a construção de uma

Geografia mais significativa, contextualizada e capaz de dialogar com os espaços vividos cotidianamente pelos estudantes.

### Referências

LE BOSSÉ, M. As questões de identidade em geografia cultural: Algumas concepções contemporâneas. *In*: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z (org.). **Geografia cultural: uma antologia**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2013. p. 221-236.

OLIVEIRA, L. A.; MOURA, J. D. P. Ser-no-mundo no Ensinar e Aprender Geografia: possibilidades para uma educação geográfica humanista e existencial. **Geograficidade**, Rio de Janeiro, v. 11, p. 24-36, 2022.

RELPH, E. Reflexões sobre a emergência, aspectos e essência de lugar. *In*: MARANDOLA JUNIOR, E.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L. (org.). **Qual o espaço do lugar?**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2014. p. 17-32.

SANTOS, L. P. dos. A relação da Geografia e o conhecimento cotidiano vivido no lugar. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 16, n. 3, p. 107-122, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/7574>. Acesso em: 12 nov. 2022

SUESS, R. C.; RIBEIRO, A. da S. S. O lugar na Geografia Humanista: uma reflexão sobre o seu percurso e questões contemporâneas – escala, críticas e cientificidade. **Revista Equador**, Teresina, v. 6, n. 2, p. 1-22, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/equador/article/view/6121#:~:text=A%20descri%C3%A7%C3%A3o%20que%20faz%20mais,terra%20como%20lar%20das%20pessoas>. Acesso em: 20 fev. 2023.



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



ANAIS DO II COGHE

## II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

### MAPA COMO ESTUDO DA EXPERIÊNCIA GEOGRÁFICA

Elisabete de Fátima Farias Silva<sup>1</sup>

Felipe Costa Aguiar<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Educação geográfica; Cartografia; Experiência.

Este texto traceja reflexões docentes quanto ao mapa como um modo de estudo da experiência geográfica. Assim, tanto o fazer quanto interpretar o mapa são considerados uma fonte de estudo.

Durante nossas experiências na educação e incentivados pela postura fenomenológica, fomos sendo provocados a reposicionar a linguagem cartográfica, especialmente nossa relação com o mapa. Como engajar práticas pedagógicas na geografia em que o mapa não seja a projeção de sobrevoo, desencarnada? Onde/como eu me posiciono no mapa e o mapa em mim? Como romper com o mapa enquanto produto e regime de visibilidade inquestionável?

Intimamente relacionado a geografia, o uso do mapa se constituiu ele também um meio de dominação, de determinação e exploração do outro. A partir de seu olhar, pretensamente neutro e descomprometido, o mapa passou a ser encarado como verdade e as tecnologias digitais (com suas técnicas, equipamentos e padrões) foram, cada vez mais, justificando a precisão dos mapas produzidos e, portanto, seu caráter inquestionável – já que ultrapassa a visão humana da experiência corporal

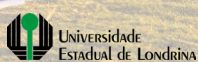
ao delegar para as máquinas (satélite, drone, SIG) uma maior capacidade de coleta, armazenamento e sistematização de dados.

Impressionados pelo olhar do sobrevoo, fomos nos afastando (e sendo afastados) de nos situar nos mapas e realizar mapeamentos em que a corporeidade estivesse em um primeiro plano.

Por considerarmos as experiências demasiadamente localistas e desimportantes, a colonialidade do olhar de sobrevoo destituiu as memórias, os sons, cheiros e imaginações plurais produzindo o esvaziamento do geográfico em mapas herméticos, higienizados em prol da monossímia e destituídos do mundo da vida. Aliás, não foi toda a experiência descartada. Dardel (2011) chamou de “geografia das velas desfraldadas” esse corpo-Europa que centraliza o mundo em uma única mirada possível: ponto zero da imaginação, ponto de partida e de chegada e, assim, referência ontológica. Cabia a ela, então, catalogar o mundo desconhecido (por quem? para quê?) e precisar os limites, contornos e fronteiras de um mundo forjado nos acordos que a pena desenhou estrategicamente.

<sup>1</sup> Pós-doutora em Geografia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: lisa-geo@hotmail.com.

<sup>2</sup> Pós-doutorando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: felipe.costa.aguiar@uel.br.



ANAIS DO II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

Londrina, 13 a 15 de maio de 2026.

A fenomenologia, como largada de uma gama de movimentos que buscam revirar os pressupostos únicos, invoca a mudança deste olhar da Razão (Marandola Jr., 2018) que rejeita outras fontes autorais – mas que delas se apropriam constantemente para alimentar seu banco de dados.

Encarar a visão como uma aproximação, ao invés de uma apropriação, entre o vidente e o visível, pode nos situar no tecido do mundo (Merleau-Ponty, 2013)

Assim, tanto os antigos, novos, outros e mesmos mapas poderiam ser reposicionados de acordo com nossa intencionalidade. Ou seja, situar o mapa e nos situar nele/com ele. Inquerir, subverter, questionar, realinhar são verbos que nos rodeiam ao trabalhar com fenomenologia. Deixar-nos afetar e compreender a dimensão geográfica da experiência humana como oportunidade de juntos chegar ao que sozinhos dificilmente é possível se torna um projeto. Nisso, o estudo coletivo dos mapas e mapeamentos compartilhados em sala de aula como prática pedagógica inquisidora, criativa e aberta pode abrir um horizonte de repertórios.

Tais repertório, corporalmente situados, são acolhidos em uma educação sensível à experiência que “[...] se abre para o inusitado, para o sensível, para o que não cabe nas teorias” (Moura, 2024, p. 115). Essa educação não busca instruir, técnica e instrumentalmente, os conteúdos atitudinais, procedimentais e disciplinares prescritos pelos currículos oficiais. Mas o contrário disso.

Aguiar e Moura (2024) reforçam que o currículo, na verdade, é o lugar em que a vida acontece atravessada pelas histórias dos educandos e educadores, que corresponde as geografias encarnadas.

Os mapas podem ser escavados, trazidos à tona, imaginados, buscados, provocados, remontados,

conversados, escutados, desenhados e tantas outras ações que estão para além do instruir.

Todas essas ações extrapolam a atividade instrumental do ensino e se aproximam daquilo que Pinar (2011) chamou de estudo. Para o autor, a instrumentalização de currículo, que reflete a da própria educação, corresponde ao esquecimento do estudo como atividade espiritual de estudo do self, reflexão pessoal e educação integral que busca, sobretudo, a transformação de quem somos no decurso da vida enquanto a vida está em curso.

Pinar (2011) chama atenção para o fato de que ao centrar a educação na instrução e no ensino dos conhecimentos selecionados pelo currículo como os mais importantes, o sentido de estudo é afastado dos espaços educacionais que gera o bloqueio da experiência e, no caso da geografia, da experiência geográfica. O estudo da experiência geográfica, nesse sentido, é o estudo dos sentidos do nosso ser-e-estarno-mundo que não podem ser ensinados ou instruídos, apenas estudados.

Isso, no entanto, é menos grandioso do que parece, pois se refere não à substituição daquele grande refletor, a Razão, mas a uma atenção para a proximidade e para si. É mais singelo e compartilhado do que ousado e imperial. Trata-se mais de escuta do que de fala. Trata-se mais de voltar-se para as múltiplas experiências, e suas aberturas, do que promover a multiplicação de uma solução eficiente, perfeita e ideal.

Compartilhamos uma dessas atividades singelas e compartilhadas: no segundo semestre de 2023, ao ministrar a disciplina de Cartografia Escolar para a licenciatura em geografia, na Universidade Estadual do Maranhão, algumas questões envoltas pelas águas estavam aparecendo recorrentemente nas aulas – sejam os alagamentos comuns no período chuvoso de São Luís, que transforma as ruas em rios;



sejam as também comuns falta da água em vários dos bairros da capital ludovicense; seja a relação econômica e cultural dos habitantes da ilha com as águas (pesca, lazer, espiritualidade). Então surgiram os questionamentos: como mapear as águas, seus movimentos e significados atribuídos? Como mostrar que um mesmo rio tem diferentes significados para grupos sociais distintos? Como deslocar a água do lugar comum de “problema urbano” em que foi colocada e costuma ser representada nos mapas, noticiários e discussões escolares? Como incentivar os estudantes a entrar na água, literalmente, e experienciar outras narrativas cartográficas enxarcadas de afeto?

Provocamos, então, um passeio náutico pelas águas do rio Bacanga, em São Luís do Maranhão, na biana do senhor Domingos Viana, pescador e barqueiro. A biana é uma embarcação artesanal, pequena, típica da região nordeste. Embarcamos no Porto Sá Viana, em área densamente habitada e precarizada. O senhor Domingos falava aos estudantes com a firmeza de quem nasceu das águas e vindo para a capital tentar a vida, fez dela seu sustento, tal como aprendido com seu pai e avô. O Bacanga foi represado na década de 1980 e trouxe uma série de consequências. Os estudantes transitavam diariamente pela barragem (onde foi construída uma ponte de grande tráfego), mas poucos haviam olhado para baixo da ponte e percebido a vida que pulsava naquelas águas represadas.

A proposta foi mapear o Bacanga a partir da experiência da navegação em suas águas. Saímos da perspectiva de olhar (e mapear) o rio de cima para baixo, para encara-lo em sua horizontalidade: em pequenos grupos, entre risadas, causos, pés molhados, sol ardente e um barulho ensurdecido do motor da biana.

Todavia, o mapeamento não foi sobre a navegação guiada pelo senhor Domingos em sua biana de tantas histórias - ele participou tanto quanto o rio, nós e as memórias despertadas. Certamente, a

experiência do barqueiro e pescador foi um diferencial para mostrar outros olhares e vivências com as águas, mas a atividade era estudar-com, compartilhando repertórios de mundos como encontro intersubjetivo que deseja aprender-com.

Disso, os mapeamentos elaborados pelos estudantes terem dialogados com diferentes temáticas, trazendo experiências situadas e corporalmente significadas: alguns enfatizaram a pesca, lembrando seus familiares também pescadores; outros a especulação imobiliária que afasta os pescadores da beira do rio, dado o aumento do preço do solo e do uso da paisagem como atrativo; outros enfatizaram a barragem, os acidentes com embarcações que foram puxadas pelas comportas e a diminuição da pesca disponível; a enorme quantidade de lixo nas margens do rio trazida pelos ventos constantes de São Luís e depositadas na área mais baixa do Bacanga; as crianças que banhavam no rio, bem próximas do lixo, também foram mapeadas como confluência do Bacanga.

Depois de mostrar os mapas animados (com som, hiperlinks e registros do passeio náutico) que produziram e conversamos sobre eles em aula, uma das estudantes mencionou: nunca mais vou olhar da mesma forma para o Bacanga, ou para qualquer recurso hídrico, tem tantas histórias e mapas dessas histórias a serem feitos.

Mapa como estudo da experiência geográfica pode incentivar um pensar e fazer sensível que provoque aproximações reflexivas, encarnadas, situadas e desejosas em aprender-com.

## Referências

AGUIAR, Felipe Costa.; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. Aproximando as margens da formação docente: tornando-se professor de Geografia em zonas de fronteiras. **Ensaios de Geografia**, Niterói, Brasil, v. 10, n. 23, p. e102315, 2024.

MARANDOLA JR., Eduardo. **Ensinar-aprender fenomenologia**: trilhas de um pensar e de um fazer pela experiência. Cancioneiro, 2024.

MOURA, Jeani Delgado Paschoal. **O ofício na/da docência**: por uma educação sensível à experiência. Cancioneiro, 2024.

PINAR, William. F. **A praxis of presence in curriculum theory**: Advancing currere against cultural crises in education. Taylor & Francis, 2022.



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



ANAIS DO II COGHE

## II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

### RESSIGNIFICAÇÃO DOS ESPAÇOS: BOTECOS E SUA POPULARIZAÇÃO

Marcelo Correa Porto<sup>1</sup>

**Palavras-chave:** Geografia Humanista Cultural; Espaço urbano; Boteco.

Os botecos, presentes nas esquinas e nas memórias das cidades brasileiras, representam muito mais do que simples estabelecimentos comerciais: constituem lugares de encontro, convivência e pertencimento. Na contemporaneidade, entretanto, observa-se um processo de ressignificação desses espaços, frequentemente denominado de “popularização”, expressão paradoxal quando se considera que tais lugares sempre foram, historicamente, populares, frequentados por trabalhadores e enraizados nas práticas culturais do cotidiano urbano. Esse fenômeno, impulsionado por movimentos midiáticos e pelo interesse do mercado, revela tensões entre autenticidade e apropriação simbólica, entre cultura popular e consumo elitizado.

A pesquisa adota uma abordagem fenomenológica, buscando compreender o sentido existencial dos botecos como espaços de pertencimento e expressão da cultura popular brasileira. O estudo tem como objetivo principal revelar de que modo esses estabelecimentos manifestam vínculos afetivos, sociais e simbólicos no contexto urbano contemporâneo, especialmente na cidade de Londrina.

Ao considerar o bar e o boteco como expressões do território vivido e da cultura popular,

este trabalho busca compreender como esses espaços resistem e se transformam diante das dinâmicas urbanas e mercadológicas atuais. A partir de uma abordagem fenomenológica, procura-se evidenciar a dimensão existencial desses lugares, compreendendo o boteco como espaço de pausa, sociabilidade e memória, um fragmento da geograficidade humana, onde o ser habita, encontra e se reconhece. Assim, mais do que analisar um fenômeno social, o estudo propõe-se a revelar o sentido do habitar no cotidiano brasileiro, expressando nas mesas e balcões dos botecos o vínculo afetivo e simbólico que une corpo, território e experiência.

Partindo de uma compreensão ampliada de educação, conforme propõe Carlos Rodrigues Brandão (1981), entende-se que os processos educativos não se restringem aos espaços formais, como a escola, mas atravessam o cotidiano das relações sociais, manifestando-se em diferentes contextos da vida. Nesse sentido, ninguém escapa da educação, uma vez que ela se realiza nas interações, nas experiências compartilhadas e nos múltiplos espaços de convivência. A partir dessa perspectiva, os botecos podem ser compreendidos como espaços de educação não formal, nos quais emergem

<sup>1</sup> Mestrando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (UEL).



aprendizagens vinculadas à convivência, à escuta, às narrativas e às trocas cotidianas.

Se tratando da “popularização” do bar na contemporaneidade, acredita-se que seja fundamental levantar alguns pontos referentes a esse fenômeno, antes de trabalhar o seu contexto histórico-geográfico. O primeiro é a contradição no uso do termo “popularização”, que deriva de popular, ou seja, do povo, sendo que os bares sempre foram ocupados por trabalhadores e pelas classes mais baixas da sociedade. A sua “popularização”, nesse sentido, decorre do interesse de outros grupos sociais em se apropriar desse espaço enraizado no território brasileiro. Assim, o bar sempre foi popular; o que se transforma, na atualidade, é a forma como o mercado se apropria desse elemento.

Nesse contexto, observa-se que a cultura de boteco tem sido frequentemente mediada por uma lógica de consumo superficial, impulsionada pelas redes sociais e pela estetização desses espaços. Tal dinâmica tende a reduzir o boteco a uma tendência ou produto cultural, esvaziando suas dimensões históricas, simbólicas e educativas. Essa apropriação pode ser compreendida como uma forma de relação acrítica com a cultura popular, na qual a experiência do lugar é substituída por sua representação.

Em contraposição, ao considerar o sabor e o lugar como dimensões centrais da experiência, torna-se possível compreender o boteco como um espaço de educação sensível e situada. O sabor, nesse contexto, não se limita ao paladar, mas atua como mediação da experiência geográfica, permitindo ao sujeito acessar memórias, identidades e relações sociais. Aprende-se, nesses espaços, por meio das conversas informais, dos conselhos, dos “causos” e das trocas cotidianas entre frequentadores, configurando um processo educativo baseado na vivência e na partilha do mundo.

Em um trabalho sobre a importância da hospitalidade dos botequins na cidade do Rio de Janeiro, Soares (2019) comenta sobre o concurso Comida di Buteco, surgido em Belo Horizonte, em 1999, e iniciado na cidade do Rio de Janeiro em 2000. O concurso se tornou famoso por ter desenvolvido, segundo Lavandoski (2020), uma “cultura do botequim”, que cria um sentimento de pertencimento na cidade. Assim, o botequim é um estabelecimento que nasce da sociabilidade e da comensalidade, representando parte da identidade cultural local.

Hoje, o concurso acontece simultaneamente em diversas cidades, envolvendo centenas de botecos por todo o Brasil, incluindo a cidade de Londrina. Seu objetivo de valorizar a chamada “baixa gastronomia” e resgatar a autenticidade desses espaços reforça o sentimento de pertencimento buscado nesta pesquisa, ainda que, em alguns casos, também contribua para processos de mercantilização e reconfiguração dessas práticas.

Dentre os bares participantes, observa-se uma concentração na região central da cidade, o que reflete sua função como polo de comércio e sociabilidade. Tal concentração pode deslocar, em certa medida, a atenção da experiência afetiva e da familiaridade que caracteriza a cultura de boteco em sua dimensão mais enraizada, aquela capaz de gerar lugaridade e pertencimento.

Se o bar pode ser definido como um espaço de sociabilidade, questiona-se em que medida essa característica se mantém em contextos mediados por eventos pontuais. Segundo Marandola Jr. (2020), o lugar necessita de tempo para evidenciar seus fenômenos. Assim, uma única visita a um boteco, motivada por um concurso, dificilmente seria suficiente para construir relações profundas de pertencimento, embora contribua para a valorização e visibilidade desses espaços.

Além disso, para Gratão (2024), o sabor funciona como projeção da imagem e do imaginário ligados à natureza e à cultura, constituindo-se como elemento importante na construção identitária. Buscar essa essência permite compreender os processos de resistência cultural presentes nos botecos, revelando a relação entre corpo, experiência e território vivido.

A chamada “popularização” dos botecos, portanto, requer uma análise crítica sobre o próprio sentido que o termo assume. Trata-se de uma expressão paradoxal, pois o que se observa, em muitos casos, é um movimento de apropriação simbólica por parte de outros grupos sociais, redefinindo o boteco como objeto de consumo.

Cabe destacar que esses estabelecimentos não constituem novidades a serem descobertas: sempre estiveram presentes no cotidiano urbano, sustentados por uma clientela fiel. O propósito desta investigação não é revelar o excêntrico, mas evidenciar o valor do comum e o caráter de pertencimento desses espaços.

Por configurarem espaços de resistência e pertencimento da classe trabalhadora, os botecos demandam uma abordagem respeitosa, livre de olhares exotizantes. A precariedade estrutural observada em muitos desses lugares deve ser compreendida como expressão da realidade material de seus frequentadores.

Historicamente, o boteco, anteriormente conhecido como botica, configurava-se como um espaço de comércio de proximidade, oferecendo produtos essenciais e fortalecendo relações de vizinhança. Na contemporaneidade, sob a lógica do capitalismo, parte desse papel se transformou, mas permanecem aqueles que buscam nesses espaços o encontro e a convivência.

Nessa perspectiva, o boteco pode ser compreendido como um lugar de pausa no movimento da vida urbana, onde o sujeito encontra

um centro de repouso. Como aponta Yi-Fu Tuan, os lugares se constituem como espaços de permanência e enraizamento. O boteco, assim, representa uma pausa existencial no ritmo acelerado do mundo contemporâneo.

Como observa Marandola Jr. (2014), habitar é também um exercício de abertura ao mundo. É nessa relação que o frequentador encontra no boteco não apenas um espaço físico, mas uma experiência existencial. O boteco, portanto, revela-se como um modo de habitar e resistir no mundo contemporâneo e, ao mesmo tempo, como um espaço educativo, no qual se aprende a partir da experiência, da convivência e do encontro com o outro.

## Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MARANDOLA JR., Eduardo. **Habitar em risco: mobilidade e vulnerabilidade na experiência metropolitana**. São Paulo: Blucher, 2014

SOARES, Cláudia Mesquita Pinto et al. O boteco carioca e a hospitalidade na cidade do Rio de Janeiro. **Turismo, lazer e negócios**, p. 224, 2019

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução de Livia de Oliveira São Paulo: DIFEL, 2013.



RODA DE CONVERSA IV

# ESPAÇOS, GEOGRAFIAS E EDUCAÇÃO







UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



ANAIS DO II COGHE

## II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

### INFÂNCIAS EM MOVIMENTO: A CIDADE VIVIDA E OCUPADA POR CRIANÇAS NO CENTRO HISTÓRICO DE SÃO PAULO

Carlos Augusto de Siqueira<sup>1</sup>

Maíra Kahl Ferraz<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Educação Geográfica; Fenomenologia; Educação, Espaço Urbano

#### Introdução

Essa pesquisa investiga o Projeto Motoca na Praça, desenvolvido com crianças da EMEI Armando de Arruda Pereira, situada **no** centro da cidade de São Paulo. O estudo busca compreender de que forma essa experiência contribui para a formação espacial, social e cidadã das crianças, ao estimular o uso ativo do espaço urbano em um território marcado por abandono, vulnerabilidades, disputas e estigmas históricos. A proposta valoriza a ocupação do espaço público pelas infâncias, transformando a praça em um ambiente de convivência, aprendizagem e experimentação.

A pesquisa adota abordagem qualitativa, fundamentada na fenomenologia existencial de Merleau-Ponty (1908-1961), com ênfase na compreensão da experiência vivida pelas crianças em suas interações com a cidade. Os procedimentos metodológicos incluem observação participante, registros de campo sistemáticos, escuta atenta das crianças e entrevistas com as educadoras que

acompanham as práticas, compondo um quadro rico de narrativas e percepções.

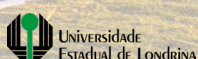
A fundamentação teórica articula os estudos de Milton Santos e Henri Lefebvre sobre a produção social da cidade, aliados às contribuições de Francesco Tonucci e Jader Lopes, que reconhecem a criança como sujeito urbano ativo. O estudo pretende contribuir para reflexões sobre infância, direito à cidade e práticas pedagógicas territorializadas em contextos urbanos complexos.

#### Problemática

Apesar de os centros urbanos concentrarem grande parte da vida social, cultural e econômica das cidades, muitos deles - como o centro de São Paulo - enfrentam degradação, abandono e deterioração urbana. Santos (2019) mostra que a lógica corporativa molda a dinâmica urbana, gerando desigualdades e contrastes entre regiões. Ao longo dos séculos XIX, XX e XXI, o centro histórico, na República e Sé, foi substituído pela Avenida Paulista e, depois, por Pinheiros, devido a transformações físicas e

<sup>1</sup> Mestrando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Universidade de São Paulo (USP). E-mail: [siqueira.carlosaugustode@gmail.com](mailto:siqueira.carlosaugustode@gmail.com).

<sup>2</sup> Professora do curso de Geografia do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (ICHSA) da UNICAMP/FCA. E-mail: [mairakferraz@gmail.com](mailto:mairakferraz@gmail.com).



ANAIS DO II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

Londrina, 13 a 15 de maio de 2026.

sociais que provocaram o esvaziamento residencial e comercial e a concentração de grupos marginalizados.

Nesse contexto excludente, as infâncias são afastadas dos espaços públicos e confinadas a ambientes controlados. Tonucci (2005) afirma que brincar é o trabalho da criança e seu modo de conhecer o mundo, mas essa realidade urbana limita o brincar, a criatividade e a experimentação. Assim, torna-se importante observar projetos que revertam essa lógica e promovam tanto a qualidade de vida infantil quanto a revitalização urbana.

Um exemplo expressivo dessa perspectiva é o projeto Motoca na Praça, desenvolvido na Escola Municipal de Educação Infantil Armando de Arruda Pereira, localizada no bairro da República, região central da cidade de São Paulo. Idealizado pela professora Lívia Arruda, o projeto já recebeu diversos reconhecimentos, entre eles o Prêmio Educador Nota 10, por sua relevância pedagógica e social na rede de ensino. A iniciativa surgiu a partir de brincadeiras com triciclos realizadas no pátio da escola e, com o tempo, passou a ocupar também as praças e ruas próximas, levando as crianças de 4 a 6 anos a explorar o território de forma ativa e autônoma. Durante meu estágio na unidade, pude acompanhar de perto essa experiência, observando como as crianças se apropriam do espaço público e constroem sentidos sobre a cidade por meio do brincar. Essa vivência foi determinante para o interesse em compreender de que maneira o projeto contribui para a formação espacial, social e cidadã das crianças, bem como para a resignificação do centro de São Paulo. Ao pedalar pela cidade, elas se tornam agentes do espaço, experimentando novas formas de presença no centro, um território marcado por contrastes, fluxos intensos e estigmas de abandono. Essa vivência contribui para que compreendam a cidade como parte de si mesmas e como um lugar que também lhes pertence.

Surge então a questão: como o projeto Motoca na Praça contribui para a formação da criança como sujeito urbano e para a resignificação de um território estigmatizado? Pesquisas mostram que as crianças têm vivido experiências urbanas cada vez mais restritas. Muitos pais limitam sua mobilidade por medo da violência e dos acidentes, confinando-as a trajetos entre casa e escola. Segundo o WRI Brasil (2017), mais de 60% das crianças enfrentam dificuldades para caminhar até a escola por calçadas ruins, medo de assaltos e risco de atropelamentos, o que reduz sua autonomia. Tonucci (2005) denuncia a expulsão do brincar do espaço público e a negação do corpo infantil como sujeito urbano, o que resulta no afastamento da infância e na perda de repertórios criativos, substituídos por controle e homogeneização (Lopes, 2008).

Lefebvre (2001) propõe o “direito à cidade” como o direito de todos à apropriação e transformação do espaço urbano, não apenas cenário de consumo, mas lugar de vida coletiva e encontros. Dessa forma, torna-se urgente repensar a relação entre infância e cidade, sobretudo onde a presença das crianças é marginalizada. O Motoca na Praça se mostra uma prática potente ao devolver às crianças o direito de brincar e explorar o espaço público, promovendo novas percepções sobre o centro de São Paulo e renovando sua imagem social. Essa experiência permite refletir sobre como ações simples podem favorecer uma pedagogia territorializada e um urbanismo mais inclusivo, afetivo e democrático.

### Objetivos

A pesquisa busca compreender de que forma o projeto Motoca na Praça contribui para a formação espacial, social e cidadã de crianças de 4 a 6 anos da EMEI Armando de Arruda Pereira, ao promover experiências significativas no centro de São Paulo e participar da resignificação de um território

historicamente associado ao abandono e aos estigmas urbanos. O estudo pretende investigar como as vivências infantis no espaço público, mediadas pelo brincar e pelo uso da motoca, estimulam a percepção territorial, a autonomia e o vínculo afetivo com a cidade.

Além disso, a pesquisa propõe observar as práticas pedagógicas das educadoras envolvidas, identificando as estratégias que articulam a cidade como extensão do ambiente educativo. Busca-se ainda refletir sobre os impactos simbólicos e sociais da presença das crianças no centro, considerando como suas ações e presenças podem gerar novas imagens e significados para o território, fortalecendo a ideia de uma cidade mais inclusiva, sensível e aberta à infância.

### Metodologia

Os procedimentos operacionais desta pesquisa seguem uma abordagem qualitativa de base fenomenológica, fundamentada na fenomenologia da percepção e da existência de Merleau-Ponty. Parte-se do princípio de que a experiência é vivida a partir do corpo, da afetividade e da relação entre sujeito e mundo (Machado, 2013), de modo que compreender como as crianças percebem e habitam a cidade envolve considerar corporeidade, movimento, imaginação e sensibilidade. Inspirada na Geografia da Infância (Lopes, 2008), a cidade é entendida como território relacional e dinâmico, reconfigurado pelas práticas e percepções infantis.

O trabalho de campo centra-se nas atividades do projeto Motoca na Praça, utilizando observação participante, cadernos de campo, registros de falas, gestos, silêncios, expressões e fotografias autorizadas, de modo a capturar dimensões sensoriais e visuais do uso do espaço urbano pelas crianças. Rodas de

conversa e atividades coletivas complementam a coleta, ampliando a escuta para gestos, pausas e risos.

A análise segue princípios da fenomenologia existencial, buscando descrever e explicitar modos de manifestação das experiências sem reduzi-las, identificando eixos temáticos emergentes, como pertencimento, medo, desejo e apropriação do espaço. O percurso exige postura ética e sensível do pesquisador, aberto ao inesperado e à experiência das crianças, conjugando rigor acadêmico e abertura fenomenológica.

### Referências

- SANTOS, Milton. **Metrópole corporativa e fragmentada: o caso de São Paulo**. 2ª ed. São Paulo: Edusp, 2019. Introdução e capítulo 3.
- TONUCCI, Francesco. **Quando as Crianças Dizem: agora chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005.
- LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2001.
- LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia das crianças, geografias das infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Contexto & Educação**, Editora Unijuí, ano 23, n. 79, p. 65-84, jan./jun. 2008.
- MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.





UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



ANAIS DO II COGHE

## II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

### EXPERIÊNCIAS FENOMENOLÓGICAS NO CAMINHAR PELA CIDADE DE NATAL (RN): PAISAGEM, PERCEPÇÃO E ENSINO DE GEOGRAFIA

Giovana Nascimento<sup>1</sup>

Pablo Sebastian Moreira Fernandez<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Experiência pedagógica; Ensino de Geografia; Paisagem; Cidade.

#### Introdução

Iniciamos este relato abordando o conceito de paisagem geográfica para além de uma dimensão puramente material, compreendendo-a como uma forma de ver, sentir e interpretar as experiências corpóreas no espaço geográfico. Com base no pensamento dardeliano, entendemos a paisagem como um fenômeno dinâmico e pertencente às vivências humanas no espaço, manifesta em uma realidade empírica para além da metafísica, de modo que, em uma conjunção ontológica, a paisagem surge das interseções entre a sociedade, os espaços vividos e um conjunto de elementos dispostos no meio que carregam consigo sentimentos, afetos e pertencimentos. Por isso, ela se apresenta como um transbordamento, uma “brincadeira” que nos permite inventar interpretações espaciais tanto reais quanto imaginárias, pois não é uma “linha fixa” a ser medida e catalogada, mas um impulso que nos leva além do que se vê (Dardel, 2015, p. 31).

Neste ensaio, ancorado nos pressupostos da Geografia Humanista-Cultural e da fenomenologia, procuramos apresentar um relato de experiência fruto de uma atividade pedagógica desenvolvida com os alunos do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte ao longo do primeiro semestre de 2025, realizada como encerramento à disciplina de Ensino de Geografia I. A proposta teve como objetivo introduzir o pensamento geográfico e o fazer pedagógico para docentes em formação, visando suas futuras atuações na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (Anos Iniciais), transpondo-nos para um momento de devaneios e percepções urbanas através da relação de existência entre homem, corpo e espaço, dada uma concepção de paisagem que reside na ênfase no corpo, na experiência sensível e na afetividade como formas de interação e de reconhecimento de si como sujeito habitante do mundo.

Desse modo, a abordagem utilizada entende o espaço vivido como resultado de uma relação existencial dada através das experiências, sendo que

1 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGe/UFRN). E-mail: giovana.oliveira804@gmail.com.

2 Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (DPEC/UFRN). E-mail: pablosmfernandez@gmail.com.



a atividade desenvolvida se constituiu de um trabalho de campo orientado pelos autores deste relato que promoveu um caminhar pelo Centro Histórico da cidade de Natal (RN). O percurso buscou desvelar e revelar paisagens, leituras e olhares da percepção de elementos que nos cercam e podem ser fonte viva para o ensino de geografia sob uma ótica fenomenológica, situados em uma prática docente e em experiências pedagógicas que evidenciam texturas e nos convidam a refletir sobre o que ensinar e o que aprender na educação geográfica, partindo, assim, do convite de pensar a paisagem como a captura de alguns elementos que se encontram no espaço e, quando percebidos e sentidos, adquirem um sentido geográfico.

### **Uma breve reflexão sobre a fenomenologia do caminhante**

Como aporte teórico e metodológico para compreender a fenomenologia do caminhante, partimos da análise de Fernandez (2008) ao nos apresentar uma relação do corpo e atitudes que orientam o olhar na busca pelo conhecimento e no encontro existencial entre aqueles que habitam a cidade, partindo de movimentos como a errância e a desorientação, o ato de perder-se, o andar à deriva e o vagar sem rumo, bem como o olhar curioso que, oriundo de uma postura infantil, procura ver a urbe pela sensibilidade, além da condição de estrangeiro, entendida como um ato etnográfico de colocar-se no lugar do outro na sua própria cidade, implicando a exposição de si aos desconhecidos. Assim, esse caminhante não procura apenas as materialidades impostas pelas ruas, vias e cruzamentos, mas se interessa pelos sons, movimentos e ações que se desenrolam sob uma geografia da imaginação que percorre o imaginário, o interior, e transpõe para as paisagens urbanas o espaço vivido (Ibidem).

Isto posto, encontramos-nos próximos de uma noção corpórea proposta pelo geógrafo humanista Yi-

Fu Tuan (2013), o qual atribui um sentido ao vivido como uma prerrogativa do indivíduo que sente e conhece o mundo através de suas próprias vivências, aproximando-nos também da concepção colocada pelo filósofo Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 21), para quem a experiência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que se toca”. Dessa forma, tal processo compõe-se de sentimentos e pensamentos, configurando-se como uma relação corpórea com o mundo exterior e com os afetos humanos.

Assim, ao pensar sobre as percepções construídas na relação com a paisagem da cidade, nossa intenção foi atribuir um sentido ao que é observado por meio de uma operação racional das imagens urbanas evocadas nesse trânsito do corpo que percorre a vida cidadina percebendo seus sons, cheiros e movimentos, de modo que, enquanto o *flâneur* (figura construída por Walter Benjamin inspirado em Baudelaire), observa o espetáculo despretensiosamente, nosso olhar, em contrapartida, é motivado por essa necessidade de apreciação. Tal apreensão parte das descrições e das sensações que o cenário, especialmente o do centro das cidades, faz eclodir no olhar, pois no ambiente urbano há uma exposição de elementos que compõem um arranjo paisagístico sensível ao observador.

### **Notas de experiência**

Nosso ponto de partida foi o mapa, e tudo a que ele nos convidava a olhar. Relembramos os lugares de passagem, da cidade alta, orientando-nos sem direção, como um mapa da memória.

Parecia que o mapa nos apresentava um lugar distinto daquele que outrora conhecemos e daquele que iríamos encontrar. Nossa recomendação: deixe-se tocar, permita-se ouvir, transite próximo.



Seu centro nos movia por caminhos, esquinas e vestígios de uma história da formação da capital potiguar. O Rio Potengi se movia lentamente à sua margem. As ruas, naquele dia de sábado, faziam ruídos discretos.

O glorioso Teatro Alberto Maranhão, aristocrático, com sua arquitetura eclética de um barroco renascentista, renascia em nossos olhos, convidando-nos a pairar sobre seu entorno.

Ruas silenciosas, pontos de ônibus vazios; para alguns, ali é seu morada, porque a rua também pode ser casa.

Subimos a Pedra do Rosário, homenagem à padroeira Nossa Senhora da Apresentação. Muitos alunos se desconcertam; nem sequer sabiam da existência daquele local.

De repente, ele estava ali e chamou nossa atenção para o leito do rio: o som que animava o ritmo lento dentro dos barcos atracados, pequenas manutenções, e um aviso: descanso no local de trabalho.

A caminhada durou mais um tempo. Vagamos, desconcentrados, e procuramos o olhar da criança que poderia nos indicar uma ode à curiosidade.



**Figura 01** – Registros de campo, no dia 05 de julho de 2025.

**Fonte:** Giovana Nascimento e Pablo Sebastian Moreira Fernandez (2025)

## Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, S.I, n. 19, p. 19-28, jan. 2002.

DARDEL, Eric. **O Homem e a Terra: natureza da realidade geográfica**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FERNANDEZ, Pablo S. M. **Narrativas urbanas de um caminhante**. 2008. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. Londrina: Edue, 2013a. 248 p. Tradução de Livia de Oliveira.





UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



ANAIS DO II COGHE

## II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

### GEOTECNOLOGIAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: EXPERIÊNCIAS COM QGIS, TST E DRONES EM ESCOLA PÚBLICA DE ROLÂNDIA-PR

Raul Moura Guimarães Pena<sup>1</sup>  
Luciano de Oliveira Garcia Marigo<sup>2</sup>  
Gustavo Costa da Fonseca<sup>3</sup>  
Rodrigo Batista da Silva<sup>4</sup>  
Jeani Delgado Paschoal Moura<sup>5</sup>

**Palavras-chave:** Geotecnologias; Programa de Educação Tutorial; Metodologias Ativas; Temperatura Superficial Terrestre.

#### Introdução

O ensino, a pesquisa e a extensão constituem uma tríade fundamental que fortalece as ações do ensino superior ao articulá-las com as demandas da sociedade. Nesse contexto, diversos projetos universitários atuam de forma integrada, como o Programa de Educação Tutorial de Geografia da Universidade Estadual de Londrina (PETGEO-UEL).

A aproximação entre universidade e sociedade é essencial para a melhoria da qualidade de vida, pois favorece o aprendizado e promove momentos de troca que enriquecem todos os envolvidos (Rubião, 2024). Uma das formas de estimular essa interação é por meio de visitas entre a universidade e escolas da rede pública ou privada, com objetivos que vão desde divulgar cursos até oferecer oficinas e atividades técnicas.

Os objetivos deste trabalho são compreender e expor como os programas de sensoriamento remoto, geoprocessamento e outras geotecnologias podem auxiliar no meio educacional, de modo a promover, nos alunos, o desenvolvimento de habilidades e o interesse pela cartografia, além de evidenciar o potencial formativo desse recurso.

Santos e Moura (2021) destacam que, nas últimas décadas, a educação brasileira tem sido atravessada por transformações impulsionadas pelo avanço tecnológico. Nesse contexto, além da atualização dos conteúdos trabalhados no processo de ensino-aprendizagem, torna-se fundamental a incorporação de novos procedimentos, instrumentos e metodologias.

Diante disso, o PETGEO elaborou oficinas pedagógicas de Geografia, para apresentar aos

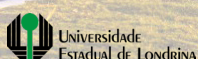
<sup>1</sup> Graduando em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: raul.mouragpena@uel.br.

<sup>2</sup> Graduando em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: luciano.marigo@uel.br.

<sup>3</sup> Graduando em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: gustavo.costa.dafonseca@uel.br.

<sup>4</sup> Graduando em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: rodrigo.batista@uel.br.

<sup>5</sup> Professora do Departamento (DGEO) e do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO-UEL) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: jeanimoura@uel.br.



ANAIS DO II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

Londrina, 13 a 15 de maio de 2026.

estudantes diferentes possibilidades e campos de pesquisa da área, em uma escola no município de Rolândia. Este trabalho destaca a oficina de geotecnologias aplicadas, que abordou o uso de *softwares* e *hardwares* como *QGIS* e *drones*, realizada no Colégio Estadual Souza Naves, em Rolândia-PR.

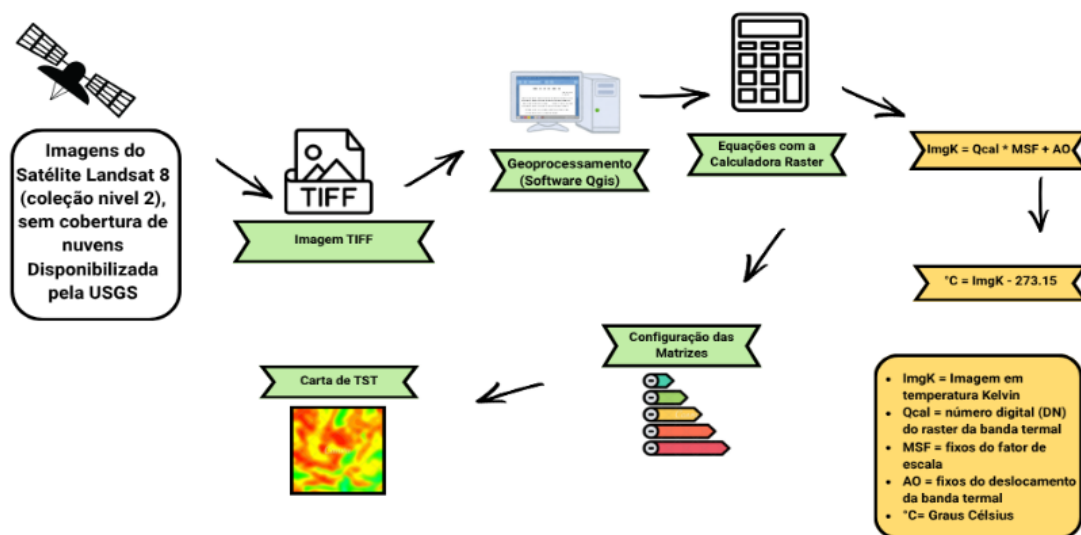
### Metodologia

A oficina teve 4 episódios que ocorreram no colégio Estadual Souza Naves com o grupo NAAH/S (Núcleo de atividades de altas habilidades/ Superdotação), nos dias: 01, 08, 15 e 30 de setembro, em que 2 discentes do curso de Geografia e integrantes do grupo PETGEO ministraram as aulas junto a um professor vinculado ao programa.

A primeira aula, foi teórica, estabelecendo um contato inicial, com apresentações tanto dos alunos do colégio quanto para os estagiários, nessa aula também foi aplicado alguns conceitos, como por exemplo “O que é um mapa?”. Desse modo, foi apresentado esse tema, inclusive indicando qual é a sua função para a tomada de decisão do poder público.

O segundo dia de oficina, os alunos foram ensinados alguns conceitos referentes ao clima urbano e os diferentes tipos de temperaturas. Por conseguinte, os alunos do colégio com o auxílio dos estagiários do PETGEO iniciaram a elaboração de um mapa de temperatura superficial terrestre (TST) utilizando o software *QGIS* seguindo uma metodologia proposta pelo EROS (2020), sendo exemplificado com a figura 1.

O terceiro dia, eles tiveram novamente uma aula teórica, mas agora referente a *hardwares* de RPA (Aeronave remotamente pilotada), ou também conhecidos como drones. O quarto episódio, também sendo o último, foi realizada a escolha de pontos vetores para representar locais de interesse de cada estudante no município de Rolândia, de que no total foram 8, e nesses foram analisadas e evidenciadas a TST de respectivos pontos. Ainda no final, foi realizado um voo de drone, na quadra do colégio, cujo qual os jovens puderam manipular o equipamento.



**Figura 1** – Metodologia para o mapa de Temperatura de Superfície Terrestre

Fonte: Arquivo do Programa PET de Geografia (2025).



## Resultados

A empolgação demonstrada pelos alunos durante as oficinas, conduzidas de forma interativa e didática, evidencia a relevância dessas atividades no processo de ensino-aprendizagem. O contato direto com as ciências geográficas ampliou a compreensão dos conteúdos e permitiu relacionar teoria e prática de maneira mais significativa, especialmente ao apresentar algumas das ferramentas utilizadas pelo geógrafo.

Para os estagiários do PETGEO, que desempenharam o papel de educadores, a experiência de ministrar oficinas exigiu planejamento, domínio técnico e sensibilidade pedagógica, contribuindo para o aperfeiçoamento de suas competências docentes.

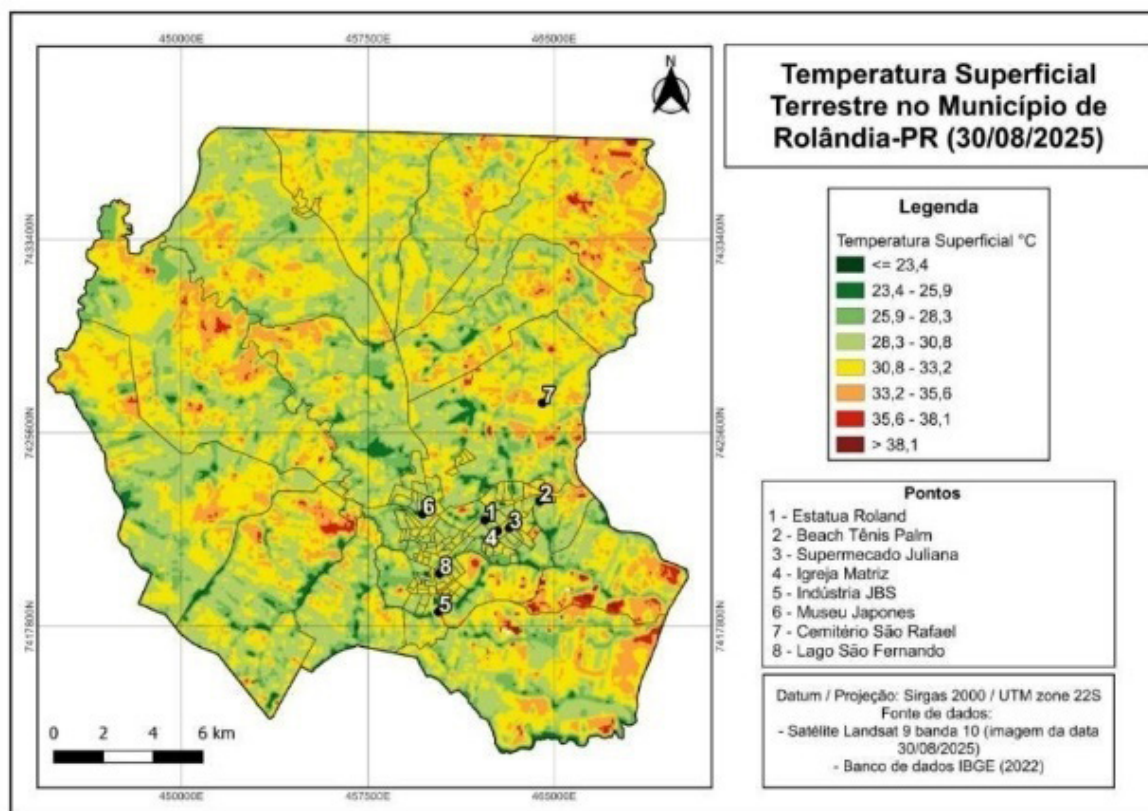
O mapa temático (Figura 2), aliado às aulas teóricas, possibilitou compreender como as dinâmicas de uso do solo e os diferentes materiais presentes na superfície influenciam a TST (Amorim, 2019).

A partir dos oito pontos selecionados pelos alunos (Tabela 1), foi possível comparar os valores de TST e identificar contrastes significativos. Assim, evidenciou-se, por exemplo, que áreas como a indústria JBS apresentam temperaturas mais elevadas quando comparadas ao Lago São Fernando.

**Tabela 1:** Pontos selecionados associados a TST

| Pontos                   | Temperatura |
|--------------------------|-------------|
| 1 - Estatua Roland       | 31,5        |
| 2 - Beach Tênis Palm     | 31,3        |
| 3 - Supermercado Juliana | 31,2        |
| 4 - Igreja Matriz        | 29,5        |
| 5 - Indústria JBS        | 35,1        |
| 6 - Museu Japones        | 30,8        |
| 7 - Cemitério São Rafael | 30,8        |
| 8 - Lago São Fernando    | 23,6        |

**Fonte:** Arquivo do Programa PET de Geografia (2025).



**Figura 2:** Mapa de TST desenvolvido com os alunos do colégio.

**Fonte:** Arquivo do Programa PET de Geografia (2025).



Tanto na parte teórica sobre *drones* quanto na prática de pilotagem e captura de fotografias (Figura 3), os alunos demonstraram grande interesse. Inclusive, alguns questionaram a ausência desse tipo de equipamento no colégio. De forma introdutória, foram apresentadas algumas aplicações do uso de drones, como a captura de imagens com excelente resolução. Além disso, destacou-se como esse *hardware* pode contribuir para a identificação e análise de processos erosivos, como voçorocas.

As oficinas mostraram-se valiosas tanto para o aprendizado dos educandos quanto para o desenvolvimento profissional dos educadores.

## Conclusão

As atividades desenvolvidas ao longo da oficina demonstraram o potencial das geotecnologias como ferramenta de ensino e aproximação entre universidade e escola. A participação ativa dos estudantes e o interesse despertado pelas práticas reforçam a importância de iniciativas que integrem teoria e experimentação. Além disso, a experiência contribuiu para a formação dos integrantes do PETGEO, fortalecendo suas competências técnicas e pedagógicas. Iniciativas como esta evidenciam o papel transformador da extensão universitária e sua relevância para a construção de uma educação mais crítica e significativa.



**Figura 3** – Voo e aplicações com o drone

**Fonte:** Arquivo do Programa PET de Geografia (2025).

## Referências

AMORIM, Margarete Cristiane de Costa Trindade. **Ilhas de calor urbanas: métodos e técnicas de análise**. Presidente Prudente: UNESP, 2019.

CENTRO DE OBSERVAÇÃO E CIÊNCIA DOS RECURSOS TERRESTRES (EROS). *Imageador Operacional Landsat 8-9 / Sensor Infravermelho Térmico Nível 2, Coleção 2* [conjunto de dados]. Serviço Geológico dos EUA, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5066/P9OGBGM6>.

SANTOS, Regis Stresser dos; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. As Metodologias Ativas No Ensino De Geografia: Um Olhar Para A Produção Científica E A Prática Docente. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 22, n. 82, p. 70–88, 2021.

RUBIÃO, A. Ensino superior e solidariedade: uma virada institucional contra a sociedade do mérito. **Educação em Revista**, v. 40, e39180, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/39180>. Acesso em: 6 nov. 2025.



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



GHUM  
Grupo de Pesquisa Geografia Humanista Cultural

ANAIS DO II COGHE

## II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

### MINIATURAS DO RELEVO: EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS E SIMBÓLICAS COM IMPRESSÃO 3D NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Lawrence Mayer Malanski<sup>1</sup>

Davi da Silva<sup>2</sup>

Bianca Gabrielle de Andrade Rosa<sup>3</sup>

**Palavras-chave:** Educação geográfica; Representação; Ensino.

#### Problematização

O ensino de Geografia, tradicionalmente apoiado em representações bidimensionais como mapas e cartas topográficas, enfrenta o desafio de favorecer uma compreensão mais sensível e concreta do espaço geográfico. Nesse contexto, a construção de maquetes por meio da impressão 3D emerge como uma prática capaz de reconfigurar a relação entre sujeito, técnica e paisagem, permitindo novas formas de percepção e significação do relevo.

Além de sua função didática, a atividade aproxima-se do universo das miniaturas, dioramas e modelos artesanais, nos quais o ato de representar envolve cuidado, observação e criação — atributos que, na perspectiva humanista, constituem também modos de habitar e sentir o espaço. Conforme Dardel (2011), a Geografia é, antes de tudo, uma “relação existencial do homem com a Terra”. É nesse fazer que o espaço, antes apreendido como dado objetivo, passa a ser vivido e experimentado, convertendo-se em lugar por meio da emoção e do valor, como aponta

Tuan (2015). A atividade de construir maquetes mobiliza, portanto, o olhar sensível de que trata Yázigi (2001), transformando a observação técnica em uma experiência criadora e criativa.

Diante disso, questiona-se de que modo a criação de maquetes pode potencializar uma experiência estética e simbólica com o relevo, articulando técnica e sensibilidade no ensino de Geografia.

#### Objetivos

O objetivo geral deste trabalho é investigar como a construção de maquetes por impressão 3D pode articular o conhecimento técnico-científico e a experiência sensível do espaço geográfico, configurando-se como uma prática estética e simbólica que integra tecnologia, arte e percepção no ensino de Geografia.

Especificamente, buscou-se: compreender de que modo a experiência tangível e visual com as maquetes contribui para uma leitura mais concreta e

1 Docente do Instituto Federal do Paraná. Campus Londrina. E-mail: lawrence.malanski@ifpr.edu.br.

2 Discente do Instituto Federal do Paraná. Campus Londrina. E-mail: davi.silva.biotec2023@gmail.com.

3 Discente do Instituto Federal do Paraná. Campus Londrina. E-mail: biancarosa2325@gmail.com.



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



GHUM  
Grupo de Pesquisa Geografia Humanista Cultural

ANAIS DO II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

Londrina, 13 a 15 de maio de 2026.



sensível das formas de relevo; examinar como o fazer artístico, expresso na pintura e no acabamento das maquetes, favorece a construção de vínculos afetivos com a paisagem representada; e discutir o papel das maquetes geográficas como mediações entre técnica e sensibilidade, ampliando as possibilidades de percepção e significação do espaço no ensino de Geografia.

### Método

A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza exploratória, foi desenvolvida como uma oficina pedagógica com estudantes do Ensino Médio técnico do Instituto Federal do Paraná – Campus Londrina. Participaram quatro discentes, ao longo de quatro encontros presenciais.

O percurso metodológico, construído em colaboração com os estudantes e centrado na experiência vivida, iniciou-se com a escolha coletiva das áreas a serem materializadas, priorizando aquelas com potencial de vínculo afetivo ou imagético, como os vulcões Cotopaxi e Vesúvio, o Monte Everest e a região de Poços de Caldas (MG). Em seguida, os modelos digitais foram obtidos em plataformas como Terrain2STL, e algumas bases foram modeladas no ambiente virtual Tinkercad. Posteriormente, os modelos foram processados e impressos em 3D. As etapas de acabamento e pintura artística foram conduzidas pelos próprios estudantes, com base em imagens de satélite e fotografias, em um processo semelhante à criação de miniaturas e dioramas, que mobiliza o olhar sensível e a criatividade.

Foram produzidos registros reflexivos (textuais e fotográficos), analisados a partir de uma abordagem interpretativa de conteúdo, buscando articular as dimensões estética, simbólica e didática, conforme a relação entre técnica, razão e emoção proposta por Santos (2006).

### Resultados e discussão

As maquetes elaboradas (Figura 1) demonstraram expressivo valor didático e simbólico. A manipulação física dos modelos possibilitou uma apreensão tátil e imediata das relações de altitude, declividade e forma. Mais importante, o envolvimento dos estudantes na pintura e no acabamento conferiu a cada maquete uma singularidade interpretativa, diretamente ligada à sua geograficidade.

Por exemplo, a estudante que modelou a área de Poços de Caldas — cidade associada a vínculos familiares e memórias afetivas — transformou o relevo em um *locus* de topofilia; de modo semelhante, o estudante que escolheu o Estreito de Gibraltar concretizou um antigo fascínio pela cartografia, unindo técnica e imaginário espacial. O processo criativo aproximou-se do gesto artesanal dos construtores de miniaturas, em que cada detalhe materializa uma relação simbólica com o mundo.

Observou-se, assim, uma transição sob a perspectiva humanista, na qual o relevo deixou de ser um dado abstrato para se tornar uma paisagem significada. Essa experiência materializa a relação existencial e confirma a centralidade da percepção e do afeto na construção do conhecimento geográfico. Desse modo, a impressão 3D, mais do que um instrumento técnico, atua como mediadora entre as dimensões racional e simbólica do fazer geográfico, aproximando a técnica da sensibilidade.

### Considerações finais

A construção de maquetes geográficas por impressão 3D revelou-se mais do que um recurso didático inovador, pois tratou-se de uma prática de experimentação estética e simbólica do espaço. Ao aproximar-se do fazer artesanal das miniaturas e dioramas, a atividade integrou gesto técnico, sensibilidade e imaginação, permitindo que o





**Figura 1:** Algumas das maquetes confeccionadas pelos estudantes, evidenciando o acabamento artístico e a personalização, que refletem a percepção sensível e afetiva do espaço geográfico.

**Fonte:** Os autores, 2025.

relevo fosse vivido como paisagem e não apenas representado como dado. Essa vivência favoreceu aprendizagens geográficas enraizadas na experiência, estimulando a observação atenta, a expressão criativa e o vínculo afetivo com o lugar. Como proposta pedagógica, aponta caminhos para um ensino de Geografia que reconhece o valor do fazer artístico e da percepção sensível como dimensões da construção do conhecimento espacial.

## Referências

DARDEL, Éric. **O homem e a Terra:** natureza da realidade geográfica. São Paulo: Perspectiva, 2011.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia:** um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Londrina: Eduel, 2015.

YÁZIGI, Eduardo. **O olhar geográfico:** a visão da paisagem no mundo contemporâneo. São Paulo: Contexto, 2001.



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



ANAIS DO II COGHE

## II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

### EXPERIÊNCIAS MULTISSENSORIAIS NO APRENDIZADO DE GEOGRAFIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID NA EMEBS HELEN KELLER

Vinicius Santos Cardoso<sup>1</sup>

**Palavras-chave:** Educação inclusiva; Ensino de pedologia; Perfil de solo.

#### Introdução

O presente texto tem como objetivo apresentar um relato de experiência docente sobre a importância das experiências visuais e táteis no aprendizado da geografia por alunos surdos. Este texto é resultado das atividades desenvolvidas no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), fomentado pela CAPES, que tem como um dos seus pressupostos promover a inserção dos estudantes de licenciatura na realidade do ensino básico, favorecendo a formação docente. Durante a participação do programa, as atividades foram desenvolvidas na EMEBS Helen Keller, em conjunto com o Prof<sup>o</sup> Supervisor Mauro Oliveira, com os colegas Francis Correia e João Cardoso, e os demais bolsistas filiados à escola. Ao longo do ano letivo de 2025, foram acompanhadas as aulas e desenvolvidas propostas de intervenção com as turmas do 1º ano e do 3º ano do Ensino Médio.

Com os estudantes do 3º ano do EM, foi desenvolvida uma regência com o tema *Os Conflitos Socioespaciais na Arte e na Mídia*. Esse tema foi proposto pelo Prof<sup>o</sup> Mauro e desenvolvido a partir

das contribuições dos bolsistas que acompanhavam as aulas dessa turma. No decorrer dessa experiência, desde o planejamento, até a avaliação, a *visualidade* foi um aspecto central.

Com os estudantes do 1º ano do EM, foi desenvolvida uma *Oficina de Perfil de Solo*. Durante a leitura do planejamento que o professor tinha para as próximas aulas, identificou-se que um dos próximos temas a serem abordados era pedologia. Surgiu entre os bolsistas, então, a ideia de construir um perfil de solo em um frasco de vidro, para ser utilizado enquanto recurso didático durante as aulas que viriam a ocorrer. Após o professor utilizar o perfil de solo e os estudantes se interessarem por esse recurso didático, surgiu, de forma espontânea, a partir do interesse dos estudantes, a ideia de elaborar uma oficina. Ao final da oficina, percebeu-se que, para além da visão, o aprendizado pelo tato também tem potencialidades.

#### Metodologia

Desde o planejamento, até a proposta de avaliação, a regência desenvolvida com os

<sup>1</sup> Estudante do curso de Licenciatura em Geografia do IFSP/SPO. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, do Subprojeto de Geografia do IFSP/São Paulo, de 2024 a 2026. E-mail: [vinicius.scardoso112@gmail.com](mailto:vinicius.scardoso112@gmail.com).

estudantes do 3º ano do EM trabalhou com a visão enquanto aspecto central. Tendo como tema *Os Conflitos Socioespaciais na Arte e na Mídia*, foram planejados dois momentos principais. O primeiro momento consistiu na apresentação, de forma expositiva dialogada, de obras (literárias e científicas) e manchetes de notícias que tratam das guerras em diferentes tempos e contextos. Das obras apresentadas aos estudantes, eram três obras científicas escritas em português e três obras literárias em quadrinhos. Também foram selecionadas e discutidas com os estudantes notícias que permitiam analisar as diferentes narrativas promovidas pelos veículos jornalísticos. Como forma de mediação, utilizou-se de uma apresentação de *slides* com fundo branco, com muitas figuras e textos curtos com fonte grande.

O segundo momento dessa regência consistiu na atividade avaliativa. Tendo as manchetes jornalísticas enquanto motivadoras de reflexões e discussões, os estudantes elaboraram colagens sobre como interpretam os conflitos socioespaciais no seu cotidiano e nos conteúdos que eles consomem.

Na *Oficina de Perfil de Solo*, desenvolvida com os estudantes do 1º ano do EM, tinha-se a proposta de apresentar aos estudantes os diferentes materiais que constituem o solo e montar, junto com eles, um perfil de solo em um frasco de vidro. Para tal, foram colhidos os materiais necessários para a execução da atividade na Instituição de Ensino Superior e na própria escola. Esses materiais eram: uma porção de brita, para representar o horizonte R; algumas folhas secas, para representar o horizonte O; uma porção de terra mais escura, para representar o horizonte A; e uma porção de terra com aspecto argiloso para representar o horizonte B. A oficina foi executada a partir de três principais momentos.

Primeiro, a partir de um perfil de solo previamente elaborado, foram apresentadas as características de cada horizonte. Em seguida, a

partir dos materiais dispostos separadamente sobre a mesa, foi elaborado um perfil de solo para cada grupo de estudantes. Por fim, o último momento era um convite para que os estudantes pudessem observar o perfil construído e tatear os diferentes materiais que ali estavam.

### Os sentidos na libras e geografia

A Língua Brasileira de Sinais (Libras), segundo (Ramos, 2002), é uma língua gestual-visual, que caracteriza-se pelo uso da expressão facial e corporal, da configuração, do ponto de articulação, do movimento e da orientação das mãos, enquanto canais de comunicação visual. Do ponto de vista jurídico, a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) enquanto um meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda. A partir do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, a Libras passa a integrar a grade curricular dos cursos de formação de professores. Dessa forma, observa-se que a libras é uma língua visual, reconhecida perante o aparato legal enquanto legítima, partilhada por uma parcela da população e que deve ser pensada no trabalho docente.

Se na libras a expressão visual é importante, na ciência geográfica isso não é diferente. A geografia clássica surge com uma proposta metodológica centrada na observação empírica dos fenômenos que ocorriam na superfície terrestre. Nesse contexto, o conceito de paisagem, por exemplo, em diferentes correntes teórico-metodológicas está associado àquilo que é possível de ser abstraído pela visão (Bartholomeu, 2015). Todavia, a partir do surgimento da abordagem humanista na década de 1960, passou-se a valorizar as experiências que poderiam ser desenvolvidas também por outros sentidos que não somente a visão. Propiciando o aprendizado de geografia por meio de abordagens multissensoriais, as



quais estimulam simultaneamente diferentes sentidos (Arruda, 2019).

### Os sentidos e as experiências na iniciação à docência

No decorrer das experiências do Pibid, observou-se a valorização das experiências visuais para o aprendizado dos estudantes. Como a forma de comunicação predominante na EMEBS Helen Keller é a libras, as intervenções tiveram que ser organizadas considerando que a atenção não pode ser dividida. No ensino “regular”, por exemplo, é possível expor a explicação dos conteúdos enquanto os estudantes tomam notas ou desenvolvem outro tipo de atividade. Por isso, tanto ao realizar a regência sobre *Os Conflitos Socioespaciais na Arte e na Mídia*, quanto ao realizar a *Oficina de Perfil de Solo*, foi necessário organizar o tempo de forma que existisse tempo para que as discussões não ficassem sobrepostas a ocorrência das atividades.

Na regência sobre *Os Conflitos Socioespaciais na Arte e na Mídia* trabalhou-se fundamentalmente o sentido da visão. Verificou-se ao longo do ano que, por conta da libras ser a principal língua utilizada no ambiente escolar, existe certa dificuldade em praticar o português escrito. Dessa forma, observou-se em sala de aula que, mesmo os estudantes que apresentavam domínio sobre os temas e participavam das discussões, apresentavam algum nível de dificuldade de realizar avaliações que exigiam produções textuais. Logo, ao optar por realizar a colagem enquanto avaliação da regência, os estudantes puderam expor as suas ideias através de uma produção artística.

A *Oficina de Perfil de Solo* também foi planejada objetivando a experiência visual como o foco do aprendizado, mas a experiência tátil mostrou-se tão importante quanto. Quando o primeiro perfil de solo foi elaborado para ser utilizado enquanto recurso didático para as aulas, tinha-se em mente que,

a visualização dos diferentes horizontes do solo seria significativo para os estudantes. E foi tão significativo, que a atividade foi planejada de forma espontânea a partir do interesse dos estudantes. E é durante a execução da oficina que surge a ideia de convidar os estudantes a tocarem os diferentes materiais utilizados para montar o perfil de solo. Durante esse momento, alguns apontam as características do solo, como, por exemplo, textura, granulometria e umidade, que haviam visto durante as aulas de pedologia.

### Considerações finais

Acompanhando o cotidiano das aulas de geografia em uma escola de ensino bilíngue para surdos, observou-se a valorização do aprendizado por meio das experiências visuais. O que faz sentido para estudantes que se comunicam a partir da libras, uma língua gestual-visual, e também para a disciplina de geografia, que historicamente privilegia a observação empírica enquanto método. Dessa forma, é natural que o planejamento considere a experiência visual enquanto aspecto central. Porém, especialmente a partir da oficina de solos, pode-se refletir sobre o quão significativo o aprendizado pode ser quando a experiência envolve outros sentidos. Neste caso, o tato.

### Referências

- ARRUDA, L. O Ensino de Geografia para alunos com deficiência visual: novas metodologias para abordar o conceito de paisagem. In: **Conversando com o autor: 2014/** Organização Claudia Lucia Lessa Paschoal. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2014. p. 140-166.
- BARTHOLOMEU, M. **Por um conceito propriamente geográfico de paisagem:** uma questão de perspectiva(s). GeoPUC. Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, p. 9-28, 2015.

RAMOS, C. L. **LIBRAS**: A Língua de Sinais dos Surdos Brasileiros. Projeto Educação Especial Inclusiva. Rio de Janeiro: SETRAB / IPPP, cap. 4.



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



ANAIS DO II COGHE

II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA  
HUMANISTA E EDUCAÇÃO

## O USO DAS GEOTECNOLOGIAS COMO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARTICIPATIVAS EM SALA DE AULA

Luciano de Oliveira Garcia Marigo<sup>1</sup>

Raul Moura Guimarães Pena<sup>2</sup>

Lorival Belo do Amaral dos Santos<sup>3</sup>

Luiz Gustavo Pozzobom Bernardes de Souza<sup>4</sup>

Jeani Delgado Paschoal Moura<sup>5</sup>

**Palavras-chave:** QGIS; Ensino Geográfico; Softwares

### Problemática

As geotecnologias, em suas mais variadas versões, têm auxiliado pesquisas, trabalhos e principalmente tomadas de decisão no planejamento e gestão ambiental, na resolução de problemas do mesmo cunho, além de estratégias de manejo, previsão de riscos e conservação ambiental. Quanto à isso, De Aguiar (2013) defende que essa disciplina, técnica ou área de estudo vem ganhando cada vez mais espaço nas mais diversas áreas do conhecimento, se apresentando como útil para o aperfeiçoamento do ensino de geografia, além de fornecer elementos para estudos e aproveitamento dessas ‘novas’ tecnologias.

Os *softwares* gratuitos de geoprocessamento, principalmente o QGIS e o Spring, são ferramentas que viabilizam diretamente o ensino da cartografia digital, tornando-se ferramentas essenciais para o

processo de ensino. Esses *softwares* oferecem uma abordagem prática para a aprendizagem, permitindo que os alunos compreendam conceitos complexos e desenvolvam habilidades cruciais relacionadas ao entendimento do espaço geográfico, além de uma diferente percepção da realidade na qual está inserido.

Desta forma, este ensaio apresenta uma análise acerca de uma oficina ministrada pelos autores, apoiada em teorias consolidadas perante ao tema, em que foram utilizados os softwares de geoprocessamento e sensoriamento remoto com uma abordagem prática e sensível, de forma a conduzir o ensino de maneira mais participativa.

Para tanto, Callai (1999) afirma que as aulas práticas são consideradas fundamentais por parte dos estudantes, em que nestas, muitas vezes desenvolvem melhor as atividades e as críticas acerca das dinâmicas

<sup>1</sup> Graduando em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: marigo.lucianouel@gmail.com.

<sup>2</sup> Graduando em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: raul.mouragpena@uel.br.

<sup>3</sup> Graduando em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: lorival.belo.amaral@uel.br.

<sup>4</sup> Mestrando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGeo-Uel) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: luiz.pozzobom.souza@uel.br.

<sup>5</sup> Professora do Departamento (DGEO) e do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGeo-Uel) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: jeanimoura@uel.br.



ANAIS DO II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

Londrina, 13 a 15 de maio de 2026.



estudadas, além disso, na maioria dos casos, os discentes se empolgam quando assumem a experiência de ter contato direto com as teorias apresentadas nas aulas expositivas para além do método tradicional.

Logo, as geotecnologias promovem à didática geográfica uma via interativa, configurando-se uma prática fascinante, que possibilita desenvolver e estimular a aquisição de conhecimentos de maneira ampla e cheia de novidades (CAVALCANTE, 2011).

À vista disso, a problemática trabalhada neste ensaio é o acesso das escolas às infraestruturas de qualidade e viáveis para aplicar estas metodologias de ensino, que muitas vezes exigem bons computadores e acesso à internet estável, variáveis habitualmente faltantes nas instituições de ensino.

Contudo, este ensaio observa a colaboração pedagógica das geotecnologias para a formação dos estudantes, principalmente por ser um método que envolve a prática, que além de contribuir para a descoberta de novas áreas de conhecimento, promove a participação individual, e conseqüentemente semeia o interesse coletivo.

## Objetivos

Acerca disso, os objetivos deste trabalho são compreender e expor como os programas de sensoriamento remoto, geoprocessamento e outras geotecnologias podem auxiliar no meio educacional, de modo a promover, nos alunos, a habilidade e o interesse na cartografia, além de evidenciar o impulso educacional que pode ser provocado por este meio.

## Metodologia

Para alcançar os objetivos propostos, a análise foi baseada principalmente na experiência dos autores ao ministrarem aulas técnicas no formato de oficinas em uma turma de altas habilidades e superdotação, além de contribuições teóricas e práticas de Sousa

et. al (2022), Cavalcante (2011), De Aguiar (2013), Martins e Froza (2020), entre outros.

Logo, a abordagem metodológica consistiu em observar e vivenciar o entusiasmo dos educandos no que se tange à educação sensível proporcionada pelas aulas práticas. Este método resultou em uma validação das teorias que defendem as aulas práticas como uma boa forma educacional, promovendo uma dinâmica mais participativa e atrativa aos estudantes, de forma que haja um retorno mais agradável para ambos os lados.

## Referências

- CALLAI, Helena Copetti. A geografia no ensino médio. **Terra Livre**, n. 14, p. 60-99, 1999.
- CAVALCANTE, Márcio Balbino. As Geotecnologias no ensino da Geografia no século XXI. **Saber Acadêmico**, v. 12, p. 39, 2011.
- DE AGUIAR, Ponciana Freire. Geotecnologias como metodologias aplicadas ao ensino de geografia: uma tentativa de integração. **GEOSABERES: Revista de Estudos Geoeducacionais**, v. 4, n. 8, p. 53-66, 2013.
- DE SOUSA, Alexsandra Bezerra et al. Geotecnologia e ensino de geografia:: uma proposta para estudar bacias hidrográficas usando o google my maps no ensino médio. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 12, n. 22, p. 05-24, 2022.
- JÚNIOR, L. M.; MARTINS, R. E. M. W.; FROZZA, M. V. C. Potencialidades da ferramenta Google My Maps para o ensino de geografia em Portugal. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 14, 1-17, jan./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271993776>. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3776/968>> Acesso em: 9 nov. 2025.



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



ANAIS DO II COGHE

## II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

### A GEOGRAFICIDADE COMO ABERTURA PARA A ABUNDÂNCIA DO CURRÍCULO: UM DIÁLOGO ENTRE DAVID JARDINE E ERIC DARDEL

Felipe Aguiar<sup>1</sup>

Jeani Delgado Paschoal Moura<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Currículo; Geograficidade; Abundância.

#### Introdução

Este escrito reflete as nossas preocupações com o debate sobre currículo em Geografia, principalmente no tocante ao modo como currículo recorrentemente é debatido com base em teorias curriculares instrumentais que, mesmo quando munidas de um desejo de emancipação, autonomia e transformação social, reduzem currículo a uma única possibilidade de sentido: os conhecimentos e conteúdos selecionados e organizados a priori para serem implementados na escola. De antemão, reconhecemos que isso obstrui as possibilidades de sentido para currículo, pois ao possuir restrição de sentido, ele não pode significar nada além do prescrito, o que torna a experiência curricular e educativa empobrecida.

Diante disso, com este texto objetivamos propor uma teorização alternativa para retirar currículo do empobrecimento de sentidos por meio de um diálogo com a teorização curricular do curriculista canadense David Jardine e sua compreensão do currículo como abundância e o conceito de geograficidade do

geógrafo francês Eric Dardel. Acreditamos que este diálogo é uma abertura para pensar currículo para além do instrumentalismo, pois pode nos propiciar uma teorização curricular com base na geografia fenomenológica de modo que currículo seja liberado para outros sentidos que não são viabilizados pela atividade de prescrição.

#### David Jardine e o currículo como abundância

O conceito de abundância de Jardine faz parte de sua teorização curricular interpretativa e foi elaborado pelo curriculista e seus interlocutores como Sharon Friesen e Patricia Clifford ao longo de suas experiências com pesquisa em hermenêutica, fenomenologia, pensamento ecológico e budista e ensino de matemática, ecologia e currículo (Pinar, 2007). É no livro *Curriculum in abundance* (Jardine; Friesen; Clifford, 2006) que o conceito aparece a primeira vez, sendo ele desdobramento de uma ideia que apareceu no final do livro *Back to the Basics of Teaching Learning: Thinking the World Together* (Jardine, Clifford; Friesen, 2003).

1 Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGeo-Uel) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: felipe.costa.aguiar@uel.br.

2 Professora do Departamento (DGEO) e do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGeo-Uel) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: jeanimoura@uel.br.

O conceito de abundância surge como possibilidade interpretativa de teorizar currículo fora dos regimes de sentido escassos que são representados pelas teorias instrumentais que prescrevem, delimitam, regulam, controlam e restringem os sentidos que o currículo pode assumir nos espaços pedagógicos, tornando-o sinônimo de conteúdo ou, como algumas teorias de currículo propõe, conhecimento. Nesse contexto, as teorias prescritivas e os currículos prescritos atuam sob regimes de escassez, que ao delimitar currículo como sinônimo de conteúdo disciplinar o tornam um fenômeno restrito, o que diversas vezes não deixa espaço para que a experiência vivida, viva e vívida dos educandos seja compreendida como parte do currículo trabalhado nos espaços pedagógicos (Jardine; Friesen; Clifford, 2006).

Jardine, Clifford e Friesen (2003) entendem que o sentido atribuído à palavra básico, muito comum nas teorias curriculares e, no Brasil, refletido nas discussões sobre currículos mínimos – básicos, pode ser ressignificado. Em uma leitura hermenêutica e, de certo modo, fenomenológica, os autores conversam com Hans-Georg Gadamer e Martin Heidegger e desconstruem o termo básico, movimentando a argumentação na direção de que o básico dos tópicos curriculares ou conteúdo não é sua definição prescrita, mas a sua situacionalidade no mundo-da-vida. Os curriculistas propõem que retomemos o básico dos tópicos curriculares pensando sobre eles na situação existencial na qual eles se encontram. Para isso, Jardine, Clifford e Friesen (2003) se baseiam em Gadamer e sua perspectiva hermenêutica de que a experiência é sempre algo que nos endereça, e é a nos endereçada, que nos convoca a interpretação. Com base em outras reflexões gadamerianas e em diálogo com as contribuições de Heidegger à obra de arte como um acontecimento situado, os curriculistas formulam que, se os tópicos curriculares são situados

no mundo-da-vida, a experiência dos educandos com os fenômenos estudados na vida escolar excede a prescrição, sendo essa a abundância do currículo (Jardine; Friesen; Clifford, 2006).

Currículo como abundância, nesse sentido, refere-se a uma retomada dos tópicos curriculares não como conteúdos escassos instituídos por prescrições básicas, mas como coisas situadas temporalmente e espacialmente que se expressam por meio de um certo lugar que, na apropriação que os autores fazem de Heidegger e sua leitura das obras de arte, como os sapatos da camponesa de Van Gogh, representam uma topologia interrelacional, uma abundância de interrelações que extrapolam a própria coisa, desobstruindo suas possibilidades de sentido de modo que os sentidos das coisas estejam para além delas, o que torna essa leitura ecológica e, portanto, abundante (Jardine; Clifford; Friesen, 2003; Jardine; Friesen; Clifford, 2006; Pinar, 2007).

### Eric Dardel e a geograficidade

O geógrafo francês Eric Dardel (2011), em *O homem e a terra: natureza da realidade geográfica*, nos contempla com inúmeras reflexões sobre a Geografia e nos apresenta uma possibilidade de interpretação fenomenológica na geografia, tecendo um diálogo potente entre arte, filosofia, teologia, geografia e fenomenólogos como Martin Heidegger, Maurice Merleau-Ponty, Gaston Bachelard e Emmanuel Lévinas.

Dardel (2011) diferencia a Geografia científica constituída ao longo da Modernidade e as inúmeras geografias que já permeavam as vidas humanas na Terra por meio das relações existenciais que constituímos com os diversos espaços que habitamos enquanto ser-no-mundo. Com base em Heidegger, Dardel (2011) reflete que, se somos ser-no-mundo, nunca estamos fora do mundo, ou seja, toda interpretação que fazemos é feita com base na



experiencia vivida no mundo, expressado por uma situação existencial que é temporal e espacial e emerge como um lugar que, por sua topologia interrelacional, nos abre para a paisagem, que nos abre para a Terra. Para Dardel (2011), o nome dessa relação existencial é geograficidade, e ela expressa os modos como habitamos a Terra mediados pela experiência da realidade geográfica interpretada por meio de nossas necessidades existenciais antes mesmo de ser lida à luz de conceitos e de categorias científicas. Desse modo, antes de aplicar o conceito de lugar ou paisagem a uma realidade, essa realidade é vivida por meio da experiência de lugar ou paisagem, que se difere dos conceitos e categorias e, diversas vezes, os contraria e desmente.

Para reforçar essa diferenciação, Dardel (2011) apresenta espaços geográficos que são essenciais para a experiência geográfica do humano na Terra, como o espaço aquático, telúrico, aéreo e construído. Sendo esses espaços habitados pelos humanos desde antes da Geografia ser instituída como ciência geográfica, tendo sido lido ao longo da história humana por geografias como a mítica, profética, heroica e das velas desfraldadas.

Nesse sentido, a geograficidade nos abre um horizonte interpretativo onde a realidade geográfica parece não corresponder somente aos limites epistemológicos e ontológicos do que se institui como conceitos e categorias na Geografia científica. Com a geograficidade, Dardel (2011) coloca a própria Geografia em dúvida e reflete que a experiência geográfica está para além do que pode ser dito pelas abordagens instituídas pelo olhar científico, ou seja, ela é mais abundante que isso e a realidade geográfica não se reduz aos limites escassos da Geografia.

### A abundância da geograficidade

Com base nessa singela exposição, acreditamos ser possível tecer um diálogo entre Jardine e Dardel,

para então apresentar a geograficidade como abertura para a abundância de currículo.

Para Dardel (2011), a geograficidade, interpretada pela geografia fenomenológica com foco na experiência vivida, viva e vívida e expressada por múltiplas linguagens e textualidades, pode abrir caminhos interpretativos para expressar a realidade geográfica experienciada em sua abundância.

O texto de Dardel (2011) é uma convocação para os geógrafos pensarem uma geografia que possa fazer a interpretação da realidade exceder as leituras escassas que se disseminaram na Geografia científica, de modo que a geografia fenomenológica nos permita pensar a vida na vida, e não a vida nos conceitos. Sendo assim, Dardel (2011) tensiona a compreensão que os geógrafos têm de espaço, mas também como eles escrevem sobre o espaço investigado. Isso, pois, a escrita condiciona o tipo de interpretação e, consequentemente, o que será expresso no processo investigativo, o que novamente nos leva a pensar que a experiência geográfica excede os limites da interpretação científica, o que a indica ser abundante.

Em trabalho recente, Aguiar, Moura e Lyle (2026) realizaram uma aproximação entre a geograficidade e o currículo como abundância, ressaltando que, a geografia fenomenológica enquanto modo de investigação, descrição, desconstrução, escrita e pesquisa da experiência da realidade geográfica, pode colaborar para uma teorização curricular que viabiliza uma abertura para a abundância de currículo, onde o foco da teorização não é a prescrição de conhecimentos geográficos fenomenologicamente embasados, mas o desvelamento da abundância das coisas e experiências estudadas em Geografia. Acreditamos que essa perspectiva nos ajuda a fazer o debate curricular em Geografia exceder a escassez da prescrição, desobstruindo os sentidos de currículo e, consequentemente, ampliando os sentidos do que são experiências educativas, do que é aprender e ensinar

e do que pode proporcionar a formação humana em Geografia. Sendo assim, esse diálogo nos convida a pensar que as geografias excedem a Geografia, e nos provoca a habitar esses excessos, isso é, a realidade geográfica em sua abundância.

### Referências

AGUIAR, F. C.; MOURA, J. D. P.; LYLE, E. A. fotopoética como práxis na educação geográfica: reflexões sobre lugar, currículo-vivo e geograficidade. **Estudos Geográficos**. No prelo 2026.

DARDEL, E. **O Homem e a Terra**: natureza da realidade geográfica. São Paulo: Perspectiva, 2011.

JARDINE, D.; CLIFFORD, P.; FRIESEN, S. **Back to the Basics of Teaching Learning: Thinking the World Together**. New York: Routledge, 2003.

JARDINE, D.; FRIESEN, S; CLIFFORD, P. **Curriculum in abundance**. Psychology Press, 2006.

PINAR, W. **Intellectual advancement through disciplinarity: verticality and horizontality in curriculum studies**. [S.l.]: Sense, 2007.



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



ANAIS DO II COGHE

## II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

### RUAOLOGIA, A CIÊNCIA DA RUA

Talita Fernandes<sup>1</sup>

Carlos Henrique da Silva<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Geografia; Cidade; Experiência.

*“O que no corpo e na voz se repete é também  
uma episteme”  
(Leda Maria Martins, 2021)*

A compreensão da Ruaologia como saber desafiador do *status quo* no ambiente escolar é a questão central que movimenta este texto, que é pensado desde a experiência de uma professora e um estudante da Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre, popularmente conhecida como EPA. Localizada na cidade de Porto Alegre/RS, a EPA é uma das duas escolas no Brasil na modalidade Educação de Jovens e Adultos cujo atendimento é prioritariamente voltado a pessoas em situação de rua. Nosso objetivo com este texto é delinear reflexões iniciais acerca da influência da Ruaologia nas relações de estudantes em situação de rua com a escola. Também chamada Rualogia, esse termo foi cunhado por Carlos Henrique Rosa da Silva, coautor deste texto, que vive em situação de rua na cidade de Porto Alegre/RS há cerca de vinte anos e é estudante na EPA, cursando atualmente a Totalidade 6, equivalente ao nono ano do ensino fundamental.

O termo refere-se, nas palavras do autor, a um “aprendizado sofrido na pele” por pessoas que experienciam a situação de rua e trata da ciência da Rua. Este resumo tem por base não somente um referencial bibliográfico, mas principalmente uma referência biográfica, pois esse conhecimento é transmitido no cotidiano por meio da oralidade, nas vivências de Carlos nos coletivos dos quais participa e nas palestras que profere. É autointitulado Doutor em Ruaologia, assim como os demais membros do Jornal Boca de Rua, que também consideram que quem vive ou viveu em situação de rua possui o mesmo título. Está em curso um processo de autorreconhecimento de outros estudantes da EPA como detentores do mesmo título.

Partimos, aqui, do contexto do que compreendemos como *paisagem da rua*, que dialoga com a compreensão de Dardel, de que “a geografia pode assim exprimir, inscrita no solo e na paisagem, a própria concepção do homem, sua maneira de se encontrar, de se ordenar como ser individual ou coletivo” (Dardel, 2011, p. 31). O autor também compreende a paisagem não somente como uma

<sup>1</sup> Professora na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. E-mail: talitageografias@gmail.com

<sup>2</sup> Estudante na EMEF Porto Alegre.



visão de materialidades ordenadas, mas como a inserção do ser humano no mundo, “lugar de combate pela vida, [...] base de seu ser social” (Dardel, 2011, p. 32). Para ele, a paisagem é movimento, impulso, possibilidade. Quando falamos em paisagem da rua, trazemos uma adjetivação que diz respeito à rua não somente em seu sentido tradicional, como logradouro e espaço de circulação e trânsito. No contexto aqui exposto, trata-se da rua como um ente constitutivo da paisagem urbana no que diz respeito a uma geografia em formas-de-vida (Marandola Jr, 2018), estabelecida por pessoas em situação de rua no espaço urbano, com abrangência para seu aspecto imaterial, e concebida como uma escola – embora não convencional – para quem vive a situação de rua.

A discussão aqui realizada parte de pesquisa etnográfica realizada no período da pesquisa de doutorado de Talita Fernandes, coautora deste texto, defendida no ano de 2025 (Fernandes, 2025). Une, ainda, reflexões e elaborações advindas das experiências como professora de geografia e estudante na EPA, onde compartilhamos experiências e confluímos na construção de saberes. Em nossa convivência, além de vivenciar momentos em que a Ruaologia se faz presente como ética de vida e uma forma de saber distinta da que é aprendida na escola formal, pudemos conversar acerca do conceito, seu processo de elaboração e do fato de ser um aprendizado obtido na pele, sem mediação de universidades, apenas na relação corpo-Rua, conforme entrevista concedida por Carlos para a tese de doutorado:

É que é diferente, quando tu faz um curso dentro de uma faculdade ou algum negócio ali, faz estágio num lugar e dali tu vai, né? Vai ampliando o teu conhecimento depois de fazer aquele estágio. E depois já pode abrir uma clínica, um negócio pra atender as pessoas. Na rua é diferente, né, cara? Em vez de tu ser a pessoa que vai ir lá fazer o estágio, tu vai ser O estágio, né? (Risos). Essa que é a diferença.

Em vez de eu sair para ir fazer o estágio, não, eu vou ser o estágio [...]. É diferente. Eu tive que me medicar, eu tive que me tratar, eu tive que me auxiliar, que conversar comigo mesmo. Tive que ir atrás dos meus documentos, tive que fazer meu atestado de pobreza. Porque é isso, a Ruaologia, ela se completa [...] agora eu acho que ela se completou mesmo, a Ruaologia, pelos acontecimentos da minha vida. É o seguinte: no momento que eu larguei as assistências, tu tá entendendo? [...] Não, não quero mais ficar dependendo de assistente social, de banho aqui, disso lá, de dormir ali, de albergue lá. Não, não quero mais! Sabe que que eu quero? Eu quero pegar e ser independente. Aí eu acho que a Ruaologia, foi aí que eu me formei. (Fernandes, 2025).

Nesse trecho da entrevista Carlos trata a obtenção de autonomia na Rua como um fator determinante para sua formatura em Ruaologia. Ou seja, a Ruaologia tomada como uma forma de as pessoas em situação de rua reivindicarem a sua capacidade de agenciamento na cidade, de mostrarem que possuem voz e legitimidade na criação de conhecimentos e de reforçarem sua autonomia, em contraposição à postura de tutela exercida pelo poder público na execução de políticas que barram a construção dessa autonomia na vida das pessoas, tais como albergues nos quais só se pode pernoitar, com limite máximo de duas semanas, sendo necessário retornar à rua em seguida, sem que haja políticas efetivas para que se alcance uma moradia.

Dessa forma, a Ruaologia é compreendida como uma ciência que insurge contra paternalismos de diferentes ordens, o que se manifesta também na escola. A condição de violação de direitos vivida por pessoas em situação de rua, comumente denominada de carência ou vulnerabilidade, é tomada como um rótulo que antecede a sua presença e determina de antemão como as pessoas domiciliadas irão se relacionar com elas. Isso pode levar ao desenvolvimento de ações na

escola que exigem dos estudantes em situação de rua a postura de estudante ideal que, se já é inalcançável em escolas regulares, em uma escola de na qual os estudantes chegam depois de passar a noite dormindo na rua e sofrendo violências de diferentes ordens, se torna ainda mais difícil. Isso os conduz, novamente, ao lugar de incapacidade, o que, por sua vez, leva a justificar ações paternalistas por parte da instituição (García, 2021).

No entanto, a Ruaologia leva os estudantes a não aceitarem ser colocados nesse lugar. Os doutores em Ruaologia se opõem à postura adotada por quem replica o mito explicador, que García (2021), discute acerca do modo tradicional como os conhecimentos são postos na sala de aula: a explicação é o mito sobre o qual a pedagogia se apoia. Para o autor, a incapacidade de compreensão é uma ficção que estrutura uma concepção explicadora de mundo, pois o explicador é quem necessita do incapaz, e não o contrário (García, 2021). Tais estudantes recusam-se a serem postos no lugar de incapazes e reivindicam o reconhecimento do saber que trazem consigo, a despeito do tempo que estiveram distantes da sala de aula – o que, por vezes, gera conflitos, seja entre estudantes e trabalhadores, seja entre estudantes formados em Ruaologia e os demais que não vivenciam a situação de rua.

bell hooks, ao abordar a confrontação de classe na sala de aula no ambiente acadêmico, compartilha sua percepção de que “falar alto, demonstrar raiva, expressar emoções e até algo tão aparentemente inocente quanto uma gargalhada irreprimida eram coisas consideradas inaceitáveis, perturbações vulgares da ordem social da sala” (hooks, 2024, p. 222). A corporeidade de uma pessoa em situação de rua dentro da sala de aula de uma escola municipal localizada no centro da cidade, próximo ao principal ponto turístico da capital gaúcha já é, por si, uma insurgência contra todo o discurso higienista que advém do senso comum e de autoridades políticas,

que relega as pessoas em situação de rua ao lugar do estigma, da violência e da violação de direitos. Seus comportamentos, por vezes, aproximam-se do que hooks afirma ser malvisto em ambientes formais de aprendizagem.

A Ruaologia se manifesta na escola, ainda, quando estudantes reivindicam dos professores a compreensão dessa situação e mostram, por diferentes meios, que, se por um lado podem não conseguir alcançar uma nota máxima em determinadas avaliações, por outro, são detentores de conhecimentos advindos da vida na rua, os quais a escola não precisará lhes ensinar, mas pode aprender com eles e lapidar esses conhecimentos em uma relação horizontal de aprendizagem. Nego Bispo em sua obra *A terra dá, a terra quer* relembra que é uma postura colonialista dizer que o outro não possui cultura quando não se comporta do mesmo modo que o colonizador. A Ruaologia diz: nossa primeira escola foi a rua. Aqui nós viemos para aprender um saber diferente.

Os doutores em Ruaologia nos convidam, então, a pensar outras formas de aprender.

## Referências

- DARDEL, Eric. **O homem e a Terra**. Natureza da realidade geográfica. São Paulo: perspectiva, 2011.
- FERNANDES, Talita. **A paisagem da Rua**: inscrições estético-políticas do Jornal Boca de Rua na cidade de Porto Alegre/RS. 2025. 209 f. Tese (Doutorado em Geografia) — Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2025. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/293599>. Acesso em: 15 nov. 2025.
- GARCÍA, Óscar Orjuela. Aproximarse a las realidades de los otros no siempre es el paso más difícil. In: CONVERGE COLECTIVO. **Cosas que pasan**. Bogotá: Idartes, 2021.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2024.

MARANDOLA JR, Eduardo. Olhar encarnado, geografias em formas-de-vida. **GEOTextos**, v. 14, p. 237-254, 2018.



RODA DE CONVERSA V

# FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO SUPERIOR







UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



ANAIS DO II COGHE

## II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

### SEMINÁRIO “ESPAÇOS E TEMPOS DE SI”: RELATO SOBRE CAMINHOS DE REFLEXÃO FENOMENOLOGICAMENTE ABERTOS EM SALA DE AULA

Fernanda Cristina de Paula<sup>1</sup>  
Juliana Maria de Souza Xavier<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Geografia Fenomenológica; Fundamentos e Metodologias de ensino de Geografia e História; Formação de Professores; Aprendizagem Significativa.

#### Introdução

Este texto consiste em um relato e reflexão sobre uma atividade avaliativa em um contexto de formação de professores. A atividade em questão foi realizada em uma turma de graduandas em Pedagogia<sup>1</sup>, no interior da disciplina de Fundamentos e Metodologias de Ensino de Geografia e História.

Este relato-reflexão é guiado por uma pergunta: quais caminhos se abrem para compreensão da Geografia e da História em função de uma situação de ensino-aprendizagem fenomenologicamente orientada?

Nesse sentido, neste breve momento, apresentamos, primeiro, o ambiente de ensino-aprendizagem e de relação entre docente e discentes já estabelecidos e a atividade avaliativa proposta à turma, intitulada: “Seminário: Espaços e Tempos de Si” e

<sup>1</sup> Eu, primeira autora, agradeço imensamente a disponibilidade da turma do 6º período de Pedagogia no então ano de 2025 (2º semestre) em realizar a atividade, em aceitar que realizemos este texto sobre a atividade e, sobretudo, agradeço a honra e a confiança em mim depositada para adentrar os espaços e tempos de vida delas.

seus objetivos. Em seguida, apresentamos brevemente as discussões empreendidas em função do conteúdo e perguntas movimentadas pelas discentes no dia do seminário. Por último, finalizamos rediscutindo o papel da Geografia, assim como da História, tanto na esfera do ambiente escolar quanto na esfera da nossa vida prática, cônica e política; dado que ambas as esferas, de um ponto de vista fenomenológico, são inseparáveis.

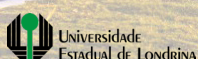
#### Ambiente de ensino-aprendizagem: Fenomenologia como postura

A turma em questão estava fazendo a terceira disciplina da graduação tendo eu como professora. Nesse sentido, um certo ambiente de ensino-aprendizagem já se estabeleceu. Este ambiente é orientado, sobretudo, por dois fatores<sup>2</sup>: (1) um privilégio da experiência vivida como primeira forma de acessar/pensar conceitos e (2) por uma maneira de inquirir tanto as realidades sociais que vivemos

<sup>2</sup> Fatores inspirados na Fenomenologia husserliana; para mais detalhes ver Husserl (1986) e Dartigues (2005)

<sup>1</sup> Pós-doc no LAGGER/FCA-Unicamp. Docente do Programa de Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce (Univale). E-mail: fernanda.paula@univale.br.

<sup>2</sup> Docente na Universidade Vale do Rio Doce (Univale). E-mail: juliana.xavier@univale.br.



ANAIS DO II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

Londrina, 13 a 15 de maio de 2026.

quanto o processo de formação e/ou construção de conhecimento dentro da sala de aula. Assim, procedendo a partir perguntas regressivas, que ajudem a buscar os “porquês dos pôr ques(?)” ou, dito de outra forma, buscar nas nossas experiências os motivos a partir das quais pensamos o que pensamos, fazemos o que fazemos ou nos comportamos como nos comportamos.

Ambos os fatores criam um ambiente de ensino-aprendizagem específico, do qual poderíamos destacar duas características:

- todo conteúdo a ser explorado em sala de aula começa por provocações da docente que buscam fazer as discentes pensarem e falarem de suas experiências;
- todas as experiências são válidas (não há certo ou errado), dito de outra forma, todas as falas ou experiências são perspectivas verdadeiras de um mesmo fenômeno (mesmo que sejam contrastantes);
- ocasionalmente, sensações de catarse brotam nas discentes, visto que a reflexão que parte desde a experiência e que busca apreender os sentidos dessa mesma experiência, podem gerar momentos de “ampliação da consciência” (típicos de catarse).

Estas características do ambiente de ensino-aprendizagem nos ajudam a compreender que turma é essa que foi convidada a realizar o “Seminário: Espaços e Tempos de si” e em qual ambiente de ensino-aprendizagem esse seminário foi proposto. Este ambiente não existia com o objetivo de ensinar Fenomenologia tal como Marandola (2024) teve ao longo dos anos em que ministrou os cursos de introdução à Fenomenologia; entretanto, em se tratando também de um ambiente de ensinar-aprender de maneira fenomenológica, este dividia com a proposta de Marandola a busca por uma

mesma postura, orientada por “[...] um pensamento essencialmente aberto, inacabado e voltado para o sentir” (Marandola, 2024, p. 10).

### “Espaços e Tempos de Si”

No contexto da disciplina de Fundamentos e Metodologias de Ensino de Geografia e História, estávamos na etapa de compreender no que consiste as ciências Geografia e História, o que elas buscam e, principalmente, qual o papel ou sentido das mesmas no currículo escolar do Ensino Fundamental I. Dessa maneira e considerando a construção constante deste ambiente de ensino-aprendizagem, a pergunta que se colocava era: como fazer as estudantes de Pedagogia compreenderem o papel essencial do espaço e do tempo e, por conseguinte, da Geografia e da História, em nossas vidas? Como provocar essa reflexão, percepção e sensação junto à estudantes cujas habilidades e competências desenvolvidas ao longo do curso são relacionadas à Educação e não as lógicas e conteúdos das ciências do espaço e do tempo? Como fazê-las compreender que o ensino-aprendizagem de Geografia e História podem (e devem) se distanciar dos clássicos de decorar nomes de unidades de relevo e datas comemorativas eurocentradas, promovendo aprendizagem significativa?

Neste momento que surge a ideia deste Seminário que busca, ele mesmo, se fazer uma atividade que busca aprendizagem significativa, promovendo junto às discentes que compreendam o peso dos espaços e tempos em suas próprias experiências. No momento de preparação do seminário, que era tarefa individual, as estudantes desenvolveram relatos-descrições de (1) lugar toponímico e lugar toponímico e (2) tempo bom e tempo ruim da vida. As redações foram realizadas em diferentes aulas, com provocações da professora, que incentivavam o aprofundamento e detalhamento das experiências. Após as descrições, as discentes tinham



que consultar os livros didáticos indicados de História e Geografia para Ensino Fundamental 1 e trabalhar um conteúdo de cada disciplina relacionando às próprias experiências pessoais.

As descrições das experiências foram entregues à professora, lida por esta e retornada às discentes com pequenas sugestões de quais conteúdos poderiam ser trabalhados. A despeito do objetivo de relacionar conteúdo de Geografia e História às vivências, o que chamou a atenção foi o mergulho que as estudantes deram e o que esse mergulho proporcionou: relatos pungentes de experiências infantis vulnerabilizadas, casos de assédio e abuso sexual, a experiência de morte de parentes muito próximos, a volta à casa mágica dos avós durante as férias de verão, a roça, o mergulho nas memórias sensoriais da infância, os corações infantis quebrados frente a partida de responsáveis, ao divórcio, à mudanças abruptas de residência e tantos outros temas. Um gosto de vida e de dor atravessava o conjunto das descrições dos espaços e dos tempos de si.

No dia do seminário, as discentes apresentaram partes de suas vidas que elas sentiam conforto para apresentar, explorar, debater e relacionar com os conteúdos formas e contemporâneos de Geografia e História. Do conjunto das apresentações, o que chamou a atenção nos debates foi:

- a relação intrínseca entre lugares que se vive, o que se sente ao ali viver e o que esse viver ensina;
- a relação entre memória, lugar e construção identitária;
- a surpresa das estudantes ao compreender que a partir da Geografia e História, lendo o próprio lugar (sua casa e como ela era, a constituição familiar e a casa, o bairro, a relação bairro e cidade) e seus próprios tempos (sociais, individuais, dos integrantes

da família), as crianças aprendem a ler o mundo.

A atividade promoveu a instauração de momentos de re-lembrar, re-viver e, também, de re-significar os espaços e tempos (marcantes, bons, ruins e paradoxais) das estudantes. O tom geral, ao fim das apresentações, era de que, se a Geografia e História enquanto prática de leitura da nossa existência e, indissociavelmente, leitura do mundo pudesse ser ensinada a elas quando elas próprias eram crianças, elas poderiam ter tido maior consciência de si e, ao mesmo tempo, maior consciência do mundo. Assim, poderiam estar mais perto de compreender a forma como o mundo as afetava, compreender melhor suas próprias emoções. O que poderia ter sido, para algumas discentes, a oportunidade de ver, digerir e viver melhor períodos cruciais de suas vidas.

### Considerações finais: saber eu-mundo

O filósofo da educação, Jorge L. Bondía nos exorta a buscar um saber da experiência, o qual, desde seu caráter de sentir e de inacabamento, não está distante das propostas da Fenomenologia. No interior de uma exortação ao saber da experiência, Bondía (2002, p. 21) diz que:

a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “*ce que nous arrive*”; em italiano, “*quello che nos succede*” ou “*quello che nos accade*”; em inglês, “*that what is happening to us*”; em alemão, “*was mir passiert*”.

E, nesse sentido, o sujeito que aprende desde o saber da experiência se vê tocado, mudado, ampliando a própria consciência desperta de si e do mundo. Foi esse saber, de experiência, que sentimos passar, se instalar e mover muitas das discentes. E, nesse

processo, também eu<sup>3</sup>, docente, inesperadamente, me vi tocada, mudada. Movida.

E, assim, poderíamos dizer que um fenômeno apreendido por esse seminário é de que a disciplina de Geografia e de História no Ensino Fundamental I pode ser um caminho efetivo, humano e interessante para a construção de crianças, crítica, emocionalmente mais conscientes e leitoras atentas do mundo e de como o mundo, desde as dimensões de espaço e tempo, as constitui.

E, por fim, um dos pontos interessantes de se ensinar-aprender a partir da Fenomenologia (Marandola, 2024), é que o tanto que ensinamos é, de maneiras diversas e inesperadas, o tanto que aprendemos.

### Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência: o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, Jan./Fev./Mar./Abr. 2002

DARTIGUES, André. **O que é a fenomenologia?** (trad. Maria J. de Almeida). São Paulo: Centauro, 2005. 152p.

HUSSERL, Edmund. **A Idea da Fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 1986. 133p.

MARANDOLA JR, Eduardo. **Ensinar-aprender fenomenologia: trilhas de um pensar e de um fazer pela experiência**. Teresina: Cancioneiro, 2024.

---

<sup>3</sup> Eu, nesta passagem, se refere à primeira autora.



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



ANAIS DO II COGHE

## II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

### AULÃO PET GEOGRAFIA: ONDE A EXPERIÊNCIA DISCENTE- DOCENTE SE UNE

Theo Goulart Tavares de Lima Araújo<sup>1</sup>

Lydi Barbieri da Silva<sup>2</sup>

Camila Galbero Abreu<sup>3</sup>

Camila Danubia Colenet Rodrigues<sup>4</sup>

Gloria Fiamma Soler<sup>5</sup>

Pedro Augusto Emiliano de Souza<sup>6</sup>

Jeani Delgado Paschoal Moura<sup>7</sup>

**Palavras-chave:** Geografia Fenomenológica; Fundamentos e Metodologias de ensino de Geografia e História; Formação de Professores; Aprendizagem Significativa.

#### Introdução

O Programa de Educação Tutorial (PET), instituído pela Lei nº 11.180/2005 e regulamentado pela Portaria nº 976/2010, fundamenta-se na tríade universitária - ensino, pesquisa e extensão - como eixo estruturante da formação acadêmica (Brasil, 2020). Nesse contexto, ações extensionistas voltadas à comunidade externa tornam-se fundamentais, especialmente diante das desigualdades de acesso ao ensino superior, que evidenciam a necessidade de iniciativas que ampliem as oportunidades educacionais para estudantes em situação de vulnerabilidade social.

O vestibular, enquanto etapa decisiva para o ingresso na universidade, apresenta elevado grau de

complexidade e abrangência de conteúdos, o que reforça a importância de projetos de apoio pedagógico no âmbito universitário. Assim, este trabalho tem como objetivo descrever e relatar a experiência dos petianos do curso de Geografia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) como ministrantes de aulas em um cursinho pré-vestibular gratuito, voltado à preparação de estudantes para o vestibular da instituição.

A proposta foi desenvolvida de forma colaborativa entre os grupos PET do Centro de Ciências Exatas (CCE) - Geografia, Física, Química e Matemática -, caracterizando-se como uma ação integrada de extensão universitária. As atividades ocorreram presencialmente, nas dependências da

<sup>1</sup> Graduando em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: theo.goulart.tavares@uel.br.

<sup>2</sup> Graduanda em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: jonathan.barbieri@uel.br

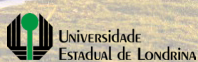
<sup>3</sup> Graduanda em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: camila.galbero@uel.br

<sup>4</sup> Graduanda em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: camila.danubia@uel.br

<sup>5</sup> Graduanda em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: gloria.fiamma.soler@uel.br

<sup>6</sup> Graduanda em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: pedro.augusto.emiliano@uel.br

<sup>7</sup> Professora do Departamento (DGEO) e do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGeo-UEL) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: jeanimoura@uel.br.



ANAIS DO II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

Londrina, 13 a 15 de maio de 2026.



UEL, por meio de um “intensivão” pré-vestibular realizado nos meses de setembro e outubro, com foco na consolidação de conteúdos específicos exigidos na prova.

No âmbito do PET Geografia, a atuação dos ministrantes se organizou em três momentos distintos, contemplando temas recorrentes no vestibular, como Biomas, Geologia e Clima; Formação da Sociedade e Revoluções; e Geopolítica e Atualidades. As aulas foram conduzidas por meio de exposições dialogadas, favorecendo a interação, o esclarecimento de dúvidas e o aprofundamento dos conteúdos trabalhados.

Ao realizar essa atividade de docência, ainda que em caráter formativo, os petianos - em sua maioria estudantes do bacharelado - vivenciaram uma experiência singular e significativa. A prática de ensinar exigiu a reelaboração dos conhecimentos, a adaptação da linguagem e o desenvolvimento de uma postura pedagógica comprometida com a aprendizagem dos estudantes. Tal experiência amplia a formação do geógrafo, ao possibilitar o contato com práticas educativas e o exercício da mediação do conhecimento.

Dessa forma, o projeto evidencia não apenas seu potencial como ferramenta de apoio à preparação pré-vestibular, mas também como espaço de formação acadêmica e cidadã, fortalecendo o vínculo entre universidade e sociedade e reafirmando o papel da extensão universitária na promoção de uma educação mais acessível e inclusiva.

## Objetivos e Metodologias

O objetivo central das três aulas, embora pautada em temáticas distintas, foi promover a aprendizagem dos estudantes que se preparavam para o vestibular da UEL, por meio da socialização dos conteúdos e do esclarecimento de dúvidas, em um processo dialógico entre os petianos, que naquele

momento, assumiam a função docente e os estudantes. Nessa perspectiva, conforme afirma Freire (1996, p. 85), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, evidenciando o caráter relacional e interativo do processo educativo, no qual ensinar e aprender se constituem em um mesmo movimento. Além disso, buscou-se, de forma participativa, contribuir para o rompimento das barreiras entre universidade e sociedade, uma vez que o projeto foi planejado para atender à comunidade não acadêmica, especialmente aqueles que demandam, com urgência, iniciativas de apoio ao acesso ao ensino superior.

Para a realização deste projeto, foram mobilizadas diferentes estratégias metodológicas, incluindo o uso de referências bibliográficas alinhadas aos conteúdos abordados, bem como a análise de jornais e noticiários, a fim de contemplar as atualidades geopolíticas do cenário mundial.

## Experiência nas Aulas

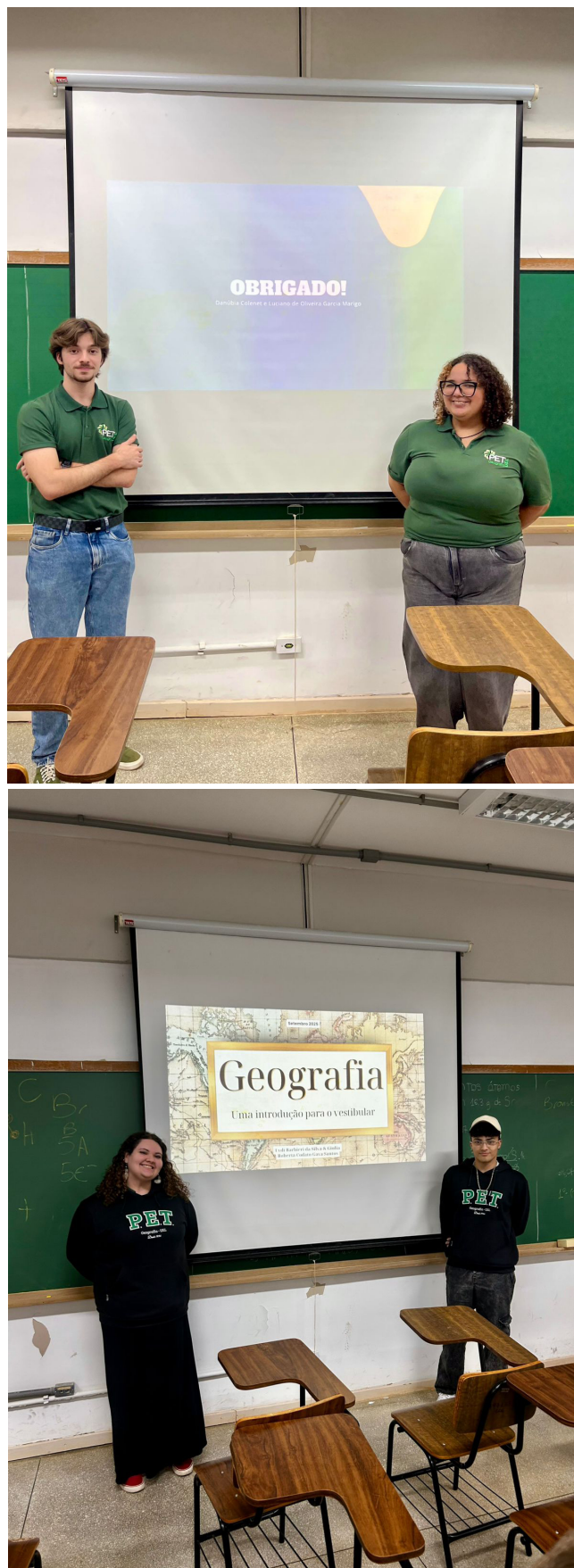
Diante da tríade ensino, pesquisa e extensão, o projeto articulou esses três pilares, possibilitando a efetivação da indissociabilidade acadêmica na prática (Moura, 2024a). Em um primeiro momento, foi proposta a criação de um cursinho pré-vestibular; em um segundo momento, realizou-se o aprofundamento teórico dos conteúdos a serem trabalhados, representando a dimensão da pesquisa; e, por fim, desenvolveu-se um processo de autorreflexão sobre as aulas ministradas. Essa reflexão, ancorada em uma perspectiva fenomenológica da percepção do espaço vivido, conforme Yi-Fu Tuan (2012), evidenciou diferentes modos de sentir e perceber a experiência docente: enquanto alguns estudantes demonstraram maior conforto em relação à sala de aula e ao exercício da docência, outros revelaram dificuldades no processo de “ser docente”, ainda que de forma momentânea.

Dessa forma, a elaboração e a ministração das aulas no cursinho configuraram-se como um processo significativo de aprendizagem para o grupo. Os futuros profissionais, geógrafos e professores, ao terem contato com a docência antes do exercício pleno de sua profissão, desenvolveram um olhar mais crítico e empático, fundamental para uma Geografia comprometida com a compreensão do mundo a partir das experiências dos sujeitos que o habitam (Figura 1). Nesse contexto, os estudantes bolsistas, ao ministrarem as aulas, passaram a reconhecer a sala de aula como um espaço vivido, um “lugar sensível a experiência”, no qual os saberes se constituem de forma dialógica e potencialmente transformadora, em consonância com a perspectiva da Geografia Humanista (Moura, 2024b).

A experiência de ministrar aulas em um cursinho pré-vestibular pela primeira vez, ainda na condição de estudantes de graduação, revelou-se desafiadora e, ao mesmo tempo, profundamente formativa. Assumir a posição docente exigiu não apenas domínio dos conteúdos, mas também a capacidade de traduzi-los em uma linguagem acessível, estabelecer diálogo com os alunos e lidar com as inseguranças próprias do início da prática pedagógica. Esse primeiro contato com a docência possibilitou a compreensão concreta das dinâmicas da sala de aula, evidenciando que ensinar envolve escuta, adaptação e sensibilidade às diferentes formas de aprendizagem (Moura, 2024b), constituindo-se como um momento fundamental no processo de formação profissional e pessoal.

### Conclusão

Em suma, entende-se que o projeto “Aulões Pré-Vestibular dos Grupos PET do CCE” foi de extrema importância tanto para a universidade, que oferece um serviço necessário por meio dos alunos bolsistas; para a sociedade, ao disponibilizar um conteúdo gratuito e com qualificação acadêmica, buscando atender



**Figura 1:** Graduandos de Geografia em Sala de Aula  
**Fonte:** Arquivo do Grupo TE de Geografia (2025)

às dúvidas e necessidades dos participantes; e, por fim, para os petianos, que puderam exercer um estar docente, fomentando a presença estrutural da tríade universitária, aplicada em todo o processo: ensino, as aulas em si; a pesquisa, no material utilizado e revisado para a aplicação das aulas; e a extensão, que se efetivou ao romper as barreiras acadêmicas entre universidade e sociedade.

### Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Educação Tutorial (PET)**. Brasília: 2020 Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/es/pet>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MOURA, Jeani Delgado Paschoal. Tridimensionalidade Acadêmica Na Formação Docente E Perspectivas Epistêmicas Para O Fazer Geográfico. In: MOURA, Jeani Delgado Paschoal; ANTONELLO, Ideni Terezinha; VENDRAME, Pedro Rodolfo Siqueira (Org.). **Interfaces socioespaciais e geoambientais**. 2ed.Teresina: Cancioneiro, 2024a, v. 1, p. 328-347.

MOURA, Jeani D. P. **Ofício na/da docência**: por uma educação sensível à experiência. Teresina: Cancioneiro, 2024b. v. 2. (Coleção Entrelugares: Docência & Experiência)

TUAN, Y. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Trad. Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2012.





UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



ANAIS DO II COGHE

## II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

### PAISAGEM: GEOGRAFICIDADES NAS PRÁTICAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Andreia Bonfim da Silva<sup>1</sup>

Jamille da Silva Lima-Payayá<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Geografia Humanista Cultural; Docência; Experiência.

A formação docente é tecida por experiências que emergem do encontro entre corpo, território e lugar, então paisagem. Não nasce apenas da sala de aula, mas dos vínculos cotidianos com as paisagens que atravessam a vida e que, ao mesmo tempo, são transformadas por ela. Pensar a docência implica, portanto, compreender que o educador habita geografias múltiplas, materiais, simbólicas e afetivas, que orientam modos de perceber, interpretar e produzir o mundo. É nesse entrelaçamento de vivências e lugares que se constituem geofricidades (Dardel, 2011), capazes de sustentar práticas educativas mais sensíveis, situadas e comprometidas em ser-e-estar-no-mundo (Marandola Jr, 2024).

Desse modo, este escrito objetiva tencionar a formação docente como experiência geográfica, tomando a paisagem como expressão do encontro entre saberes, corpos e culturas. Busca reconhecer a geofricidade nas práticas educativas e compreender a relação entre corporeidade, pertencimento e saberes do território. Além disso, apresenta-se a experiência do saber-fazer do chá, realizada no estágio de

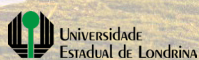
docência do mestrado, como possibilidade de leitura e produção de paisagens educativas.

Por tudo isso, surge o tensionamento que guia esta reflexão: As geofricidades constituem as práticas educativas, envolvendo corporeidades, culturas e processos de socialização geograficamente educativos?

Esse questionamento nos convida, enquanto docentes em formação contínua, a pensar a Geografia não como transmissão de conteúdos, aquilo que Freire (1996) chama de ensino bancário, mas como produção de experiências. Ensinar e aprender tornam-se modos de habitar o mundo, práticas que constroem geografias no cotidiano, nas quais corpo e território se entrelaçam. Como afirmam Aguiar e Moura (2025, p. 8), é preciso “reconhecer que as paisagens externas influenciam os interiores”. Assim, a paisagem revela-se não apenas como cenário, mas como experiência vivida e compartilhada, lugar de diálogo entre o sensível e o pensamento, entre o fazer e o compreender.

<sup>1</sup> Mestranda em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: andreia.bonfim@uel.br

<sup>2</sup> Professora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora do Programa de Pós – Graduação em Geografia (Universidade Estadual de Londrina). E-mail: jpayaya@unicamp.br



ANAIS DO II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

Londrina, 13 a 15 de maio de 2026.

A paisagem, então, é habitada e está em movimento, não é apenas o que se vê, mas o que se sente e se vive. A geograficidade, pensada por Dardel (2011), expressa essa dimensão existencial do habitar, do modo de estar no mundo e criar sentido por meio dos lugares.

Desse modo, para aproximar e emergir o pensamento de que somos paisagem, foi proposto a experiência do “saber-fazer o chá”. Como um exercício de compressão do ser, lendo a paisagem por meio do fazer, permitindo que o sensível, a paisagem e práticas cotidianas se tornassem parte de práticas e formação docente.

### **Experiência: o saber-fazer**

Para pensar o saber-fazer, tece como metodologia a experiência, buscando compreender o sentido da prática educativa a partir das relações que emergem entre corpo, lugar e saber. Durante o estágio de docência, foi desenvolvida a prática denominada “O saber-fazer do chá”, inspirada em Lima - Payayá e Silva (2024), que discutem como o preparo do chá, com plantas oriundas da Caatinga, evidencia relações entre terra-corpo, ancestralidade, cotidiano e comunidade no Sertão Baiano.

A prática foi realizada com estudantes do Bacharelado e Licenciatura em Geografia, no componente curricular “Geografia Humanista com Base Fenomenológica”, na Universidade Estadual de Londrina - UEL, no dia 30 de setembro de 2025. O objetivo foi refletir sobre cultura, identidade e pertencimento, entendendo essas dimensões não como conceitos estáticos, mas como processos vivos que emergem da relação com a paisagem e com os territórios.

A experiência, teve o objetivo de promover uma compreensão crítica e reflexiva sobre os conceitos de cultura, identidade e pertencimento na perspectiva

da Geografia Humanista de base fenomenológica, analisando como esses conceitos se manifestam, na prática, na sociedade, nos territórios e qual memória o chá desperto? O fazer, o cheiro, o sabor?

Para a atividade, foi preparado uma ambientação: folhas de capim-santo, mel, água quente e utensílios para o preparo do chá. Cada estudante foi convidado a tocar, cheirar e manipular a planta, observar o vapor da água, sentir o aroma que se espalhava e saborear o resultado do próprio gesto.

O fazer, pegar a erva, colocá-la na água quente, esperar o tempo do fogo, servir, tornaram-se gestos educativos, modo de ler o mundo pela experiência sensível.

Da prática emergiram reflexões dos estudantes a respeito da memória, da ancestralidade e do território:

- “Chá é cuidado da/e com a Terra-corpo.”
- “Chá é identidade e ancestralidade.”
- “Chá é saber vivido e compartilhado.”
- “Chá é lembrança.”
- “Chá na cozinha.”
- “Chá no quintal.”

Essas expressões revelam que o conhecimento não se dá não apenas nos livros, mas por meio corpo, nas vivências cotidianas e nos vínculos com a terra e com o outro. O fazer, mostrou-se modo de compreender e ensinar uma paisagem pedagógica, onde o espaço da sala se amplia para o território vivido. Assim, o chá não é apenas uma bebida, mas fruto do saber-fazer de alguém (avó, mãe, povos indígenas, quilombolas), que liga o corpo à terra. A erva guarda memória, relação com a natureza, cuidado e ancestralidade. Esse saber-fazer reúne cultura, especificidade de

grupos, pertencimento e territorialidade configurando uma paisagem simbólica, mas também viva.

Compreender a docência como experiência é reconhecer que ensinar e aprender são movimentos paisagísticos, processos nos quais corpo, lugar e memória se entrelaçam na tessitura da formação. Assim, como a terra se renova a cada estação, com seu próprio ciclo natural, à docência também vai se moldando no tempo e no encontro. O educador é, antes de tudo, aquele que caminha, observa, escuta, acolhe e recomeça.

A paisagem, nesse sentido, é mais do que cenário, é experiência partilhada, onde se revelam geograficidades que habitam o cotidiano. Nela, o saber-fazer da roça e o saber-fazer da docência se encontram, ambos exigem cuidado, paciência, escuta e diálogo com o mundo. O chá preparado em sala de aula, o cheiro da erva, o calor da água, o gesto de servir se torna metáfora viva da práxis educativa, de uma geografia sensível que liga o corpo à terra e o saber à vida.

Nessa prática reflexiva, a paisagem foi assumida como centralidade para pensar a prática educativa, entendida não como cenário estático, mas como experiência em fluxo, lugar onde se inscrevem vivências, memórias e geograficidades. A experiência do saber-fazer do chá permitiu evidenciar que os processos educativos ganham profundidade quando possibilitamos reflexões sensíveis, gestos corporais, memórias e modos de vida. A partir dessa vivência, torna-se possível pensar em outras formas de ser e estar na docência, é também aprender a ler as paisagens internas e externas, por meio do diálogo que nascem da vida.

Assim, a reflexão desenvolvida possibilita uma educação sensível às paisagens, onde as geograficidades podem dar um novo sentido nas práticas pedagógicas, mais próximo das realidades,

criativas e vinculadas aos territórios. Ao assumir o corpo, o fazer, a memória e a cultura como elementos de construção do conhecimento e movimento educativo, amplia-se a compreensão do que significa formar-se docente e abrem-se caminhos para práticas que valorizem a vida cotidiana, os saberes populares e as territorialidades diversas que compõem os lugares.

### Referências

AGUIAR, F. C.; MOURA, Jeani D. P. Enlaces entre lugar, currículo e identidade docente. **Geograficidade**, v. 15, p. 168-170, 2025.

DARDEL, Éric. **O homem e a terra**: natureza da realidade geográfica. Trad. de Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARANDOLA JR., Eduardo. **Ensinar-aprender fenomenologia**: trilhas de um pensar e de um fazer pela experiência. Teresina: Cancioneiro, 2024.

SILVA, Efigênia Rocha Barreto da; LIMA-PAYAYÁ, Jamille da Silva. As geograficidades do saber-fazer no uso de plantas e de alimentos no sertão baiano: saúde e cuidado do corpo- terra. **Serviço Social em Revista**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 317–339, 2024.





UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



ANAIS DO II COGHE

## II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

### A PEDAGOGIA FENOMENOLÓGICA DE PIERO BERTOLINI

Eduardo Marandola Jr.<sup>1</sup>

**Palavras-chave:** Experiência; Educação Contextualizada; Política.

Uma das questões que mais me mobilizam no pensamento fenomenológico é a experiência. Como existência, como conhecimento, como vida. Experiência é palavra-forte que articula de uma certa maneira um conjunto de questionamentos, insatisfações e buscas que fazem da Fenomenologia, ainda, uma possibilidade de pensar-sentir o mundo a partir de diferentes situacionalidades geográficas.

Essa ênfase se articula de maneira potente com as preocupações pedagógicas, que também têm, ao longo do tempo, buscado realçar a importância e a centralidade da experiência para as práticas educativas. Perspectivas fenomenológicas da educação, não raro, se pautam por esse expediente, buscando maneiras de fundamentar, orientar e conduzir conceitos e práticas que valorizem o sentir, a corporeidade e as trajetórias de docentes e discentes no processo educativo (Oliveira, Moura, Marandola Jr., 2023).

No Brasil, a abordagem freiriana, muito difundida, apresenta tal ênfase, situada na nossa realidade sócio-histórica de um país atravessado por desigualdades sociais profundas, articulando uma preocupação com a autonomia, a dialogicidade e a transformação social (Freire, 1967; 1976;

1996). É interessante observar como aspectos da Fenomenologia, do Existencialismo e da Hermenêutica foram apropriados por Paulo Freire na construção de sua pedagogia, especialmente para dar ênfase à experiência dos educandos, para enfatizar o caráter acontecimental e situado da educação, e para promover o elogio à centralidade da dialogicidade no processo educativo, como liberdade (Lourenço, Mendonça, 2018; Aguiar, Moreira, 2021).

Aprofundar as possibilidades de práticas educativas a partir da Fenomenologia tem se mostrado presente em diferentes contextos, mas talvez poucos tenham realizado isso de maneira tão aprofundada e programática quanto o italiano nascido em Turim e professor da Universidade de Bologna, Piero Bertolini (1931-2006). Estudante do filósofo Enzo Paci (1911-1976), responsável por levar a fenomenologia husserliana à Itália, elaborou, no contexto do pós-Segunda Guerra Mundial, uma pedagogia fenomenológica que fez escola (Tarozzi, 2017; 2021).

Segundo Massimiliano Tarozzi (2016), seu trabalho caminhou em duas direções complementares: 1) Fazer da Fenomenologia uma abordagem para

<sup>1</sup> Professor da Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: eduardo.marandola@fca.unicamp.br

compreender a experiência educacional, oferecendo assim uma base original para tal interpretação; 2) Tornar a Fenomenologia o arcabouço teórico para uma epistemologia da Pedagogia. No primeiro caso, o propósito se voltava para as práticas educativas, enquanto no segundo caso, o interesse era defender a Pedagogia como uma Ciência Humana. Segundo Iori (2016), isso implicava trazer o rigor da Fenomenologia (como ciência rigorosa, seguindo os passos de Husserl), compreendendo a educação como fenômeno, o que significa que a Pedagogia, como ciência fenomenológica, teria como seu foco a região ontológica da educação. O núcleo de tal ciência seria a experiência educativa (sua essência), pautada na intersubjetividade e na intencionalidade – conceitos fundantes da fenomenologia transcendental husserliana.

No conjunto, Bertolini busca posicionar, a partir da contribuição da Fenomenologia, a educação e a Pedagogia para além do idealismo e do positivismo, característicos do cenário intelectual italiano da época, bebendo das contribuições de seu mestre, Paci e, mais tarde, da influência que a discussão em torno das *Krisis* no pensamento husserliano provocara como crítica ao pensamento moderno (Tarozzi, 2021). Nesse sentido, ao longo de sua carreira de mais de 50 anos, o autor ocupou-se em promover práticas educativas a partir da fenomenologia husserliana, centrada na experiência, trazendo fundamentos para uma Pedagogia Fenomenológica, do ponto de vista epistemológico e político (Bertolini, 1958; 1988; 2006).

Neste trabalho, sumário as contribuições do autor, buscando recolher elementos para o debate acerca do papel (e da potencialidade) da Fenomenologia para práticas educativas contextualizadas, situadas e corporificadas que, a partir da experiência, permitem articular demandas e exigências de nosso próprio tempo. Farei isso me

detendo na discussão do autor a respeito dos alunos desviantes (coloquialmente chamados de “difíceis” – “*ragazzo difficile*”) (Bertolini, 1965, 1993), ou seja, aqueles alunos tidos com problemas de aprendizagem ou de comportamento (“desajustados” e infratores), questão que tem ocupado de maneira significativa a energia e a preocupação de educadores ao redor do mundo.

### Lidando com alunos “difíceis”

A perspectiva fenomenológica de Bertolini, centrada na experiência, enfatiza a espontaneidade e a improvisação, de um lado, e os preceitos ideológicos e tecno-científicos, de outro. Segundo Tarozzi (2016), tal perspectiva se opunha às perspectivas educativas preponderantes de sua época (a Católica, a Neopositivista e a Marxista).

Sua interpretação da *Krisis* ofereceu a ele elementos para articular a crise da cultura com a crise do conhecimento científico moderno pautado nos instrumentos – científicos e cotidianos. Para Bertolini, a experiência educativa se dava entre esses dois sistemas, sendo vivida tanto do ponto de vista individual, quanto comunitário. Esses quatro elementos (cultura, instrumentos, indivíduo e comunidade) constituiriam as direções intencionais originárias, na articulação entre educadores e educandos (Bertolini, 1988). Tal perspectiva tem um sentido profundamente político para o autor, e por isso ele não hesitou em envolver-se nas discussões da política educacional de seu país, ou de utilizar essa perspectiva teórica em situações práticas.

Um exemplo bastante emblemático foi tratado em dois livros: “Per una pedagogia del ragazzo difficile” (Bertolini, 1965) e “Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee d’intervento” (Bertolini, 1993), pautados em suas experiências com intervenções educativas em contextos de jovens

privados de liberdade. Nesses, Bertolini se debruça na problemática dos alunos desviantes, “desajustados” e infratores, aqueles chamados de “difíceis”. Para o autor, a raiz da questão não é apenas social ou psicológica, mas está ligada à dificuldade de tais jovens de se tornarem sujeitos, o que representa uma superação de perspectivas lineares da questão.

O autor desloca o cerne da ação educativa de objetos ou sujeitos para o que chama de “campos de experiência”, enfatizando a relação com o mundo e com os outros como o cerne da intervenção educativa (Tarozzi, 2016). Nessa perspectiva, o desconforto pode ser uma distorção da intencionalidade causada tanto pelo “excesso de mundo”, quanto pelo “excesso de eu”. Isso transfere o sentido da ação educativa da correção para a construção de uma visão de mundo centrada na liberdade, a partir da corporeidade e da constituição de si e da relação com outro, o que acontece pela experiência, tanto pela beleza (apreciação estética), quanto pelas dificuldades (superação de desafios e experiência do risco). Em ambos os casos, a experiência não é programática, mas abertura para uma aventura existencial.

A proposta de intervenção educativa para jovens “difíceis” de Bertolini exemplifica como sua pedagogia fenomenológica é política. A ciência de rigor e a preocupação com o afastamento do mundo-da-vida (tão marcante no debate da *Krisis* de Husserl), se mostram potentes em uma perspectiva pedagógica que não atomiza nem objetifica os estudantes. Ao propor desviar das perspectivas sociológicas ou psicológicas, o autor oferece um horizonte compreensivo para a questão: relacional a partir de uma perspectiva da educação como fenômeno. Compreender a vivência de tais alunos a partir dos “campos de experiência” permite articular o inesperado e o imprevisto para potencializar as trajetórias e os processos de ressignificação de si, do mundo e do outro, de maneira integrada.

Tal perspectiva reverbera caminhos para uma educação orientada pela diferença, em que a situacionalidade e a diversidade de experiências sejam a potência, não a fragilidade. Como crítica à substantivação e objetificação dos estudantes, uma pedagogia fenomenológica parece potente para as demandas que temos diante de nós: um pensamento aterrado, situado e libertário, que contribua para a autodeterminação em uma educação geográfica contextualizada.

## Referências

- AGUIAR, Felipe Costa; MOREIRA, Tiago Rodrigues. Liberdade e educação: contribuições de Jean-Paul Sartre e Paulo Freire. **Gavagai - Revista Interdisciplinar de Humanidades**, v. 8, n. 1, p. 83-101, 2021.
- BERTOLINI, Piero. **Fenomenologia e pedagogia**. Bologna: Malipiero, 1958.
- BERTOLINI, Piero. **Per una pedagogia del ragazzo difficile**. Bologna: Malipiero, 1965.
- BERTOLINI, Piero. **Pedagogia e scienze umane**. Bologna: CLUEB, 1983.
- BERTOLINI, Piero. **L'esistere pedagogico**. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata. Firenze: La Nuova Italia, 1988.
- BERTOLINI, Piero. **Ragazzi difficili**. Pedagogia interpretativa e linee d'intervento. Con L. Caronia, 1993.
- BERTOLINI, Piero (Ed.) **Per un lessico di pedagogia fenomenologica**. Trento: Erickson, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



LOURENÇO, Silmara S.; MENDONÇA, Viviane M. A fenomenologia existencial em Paulo Freire: possíveis diálogos. **Filosofia e Educação**, v.10, n.3, p. 530-547, set./dez. 2018.

OLIVEIRA, Larissa A.; MOURA, Jeani D. P.; MARANDOLA JR., Eduardo. Experiência hermenêutica e modos-de-ser na escola. In: BATISTA, Gustavo; et al. (Org.). **Educar-se como práxis**: contribuições hermenêuticas para a educação. Teresina: EDUFPI, 2023. p. 147-168.

TAROZZI, Massimiliano. Introducing Bertolini and his pedagogy as a rigorous science. **Encyclopaideia**, v. XX, n. 45, p. 5-17, 2016.

TAROZZI, Massimiliano. Piero Bertolini and the Italian Phenomenological Movement in Education. In: BRINKMANN, M., BUCK, M., RÖDEL, S. (Eds.) **Pädagogik - Phänomenologie**. London: Springer: 2017.

TAROZZI, Massimiliano. (R)esistere pedagogico. A 90 anni dalla nascita di Bertolini. **Encyclopaidea**, v. 25, n. 60, p. I-III, 2021.

IORI, Vanna. Lo studioso che ha dato vita e respiro alla pedagogia fenomenologica in Italia: Piero Bertolini. **Encyclopaidea**, v. XX, n. 45, p. 18-29, 2016.



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



ANAIS DO II COGHE

## II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

### RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ORIENTAÇÃO DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA JÚNIOR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Breno da Conceição Neto<sup>1</sup>  
Jeani Delgado Paschoal Moura<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** prática docente; formação de estudantes; pesquisa qualitativa; ensino de Geografia.

#### Introdução

O exercício da orientação acadêmica, não pode ser reduzida a um conjunto de ações burocráticas, como correções de textos ou entrega de relatórios, reuniões e outros. Trata-se de um momento formativo, dialógico e ético, no qual se firmam relações de aprendizagem que envolvem mediação, escuta, reflexão e um processo colaborativo na elaboração de conhecimentos.

O objetivo deste resumo é apresentar as experiências de orientação desenvolvidas em projetos de Iniciação Científica Júnior (ICJr) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), evidenciando os resultados desse processo para a formação dos estudantes e para aperfeiçoamento da prática docente. Ao narrar as experiências, procuramos destacar o potencial da ICJr de estimular a investigação científica.

Metodologicamente, este resumo relata algumas experiências que foram organizadas de acordo com um enfoque qualitativo, mediato pelas reflexões

dos pesquisadores orientadores. Entendemos que a orientação de pesquisas, enquanto prática dialógica, possibilita novas aprendizagens ao orientador e ao estudante.

#### O Exercício da Orientação Acadêmica na ICJr

A prática da orientação acadêmica pode ser compreendida como uma ação formativa, ética e dialógica, articulada às dinâmicas da práxis educativa (Rodrigues, 2024). Com isso entendemos que orientar não é ditar regras e procedimentos metodológicos e da pesquisa científica, mas é agir como mediador que atua no processo de elaboração do conhecimento no contexto educativo, incluindo relações, diálogo, escuta e responsabilidade.

Orientar requer lidar diretamente com as dimensões intelectual, afetiva, ética, epistêmica e política, pois essa ação é mediada pela elaboração conjunta do conhecimento, a aproximação entre teoria e prática, a partilha de sentidos e interpretações, acompanhamento do percurso formativo e das

<sup>1</sup> Doutorando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO-UEL) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: breno.neto2023@uel.br

<sup>2</sup> Professora do Departamento (DGEO) e do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO-UEL) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: jeanimoura@uel.br

dificuldades individuais e um processo de autonomia e intelectualidade (Rodrigues, 2024).

Essa complexidade se insere na perspectiva daquilo que Freire (1996) tratou como indissociabilidade entre ensinar e aprender, pois, ao orientar, também se aprende, se reconstróem saberes e se reconhecem os estudantes como sujeitos capazes de produzir novos conhecimentos.

As orientações realizadas no âmbito do Programa de Iniciação Científica Júnior, entre os anos de 2023- 2025, envolveram três estudantes bolsistas vinculados ao curso de Geografia. O programa de ICJr é vinculado à Pró-reitora de Pesquisa (PROPPG) e tem como objetivo estimular o interesse pela pesquisa científica entre estudantes do Ensino Médio, incentivando sua participação em eventos de pesquisa científica.

A primeira orientação ocorreu no período 2023-2024 com um único estudante bolsista. Na fase inicial, o aluno foi gradualmente inserido no ambiente acadêmico por meio da participação de eventos científicos, minicursos e reuniões de orientações. Esses espaços formativos possibilitaram a exposição de ideias que foram sendo elaboradas, analisadas e refletivas no decorrer do desenvolvimento da pesquisa. Além disso, foram realizadas leituras orientadas, produção de fichamentos, apresentação das leituras e socialização dos respectivos registros.

As atividades também incluíram exercícios de observação, com o objetivo de estimular a capacidade de percepção, registro e reflexão sobre a realidade investigada, estimulando o desenvolvimento da escrita e o olhar crítico necessário ao processo de iniciação científica. As mesmas ações também se constituíram em oportunidades para outras duas alunas bolsistas que participaram do programa entre 2024-2025. No caso da primeira pesquisa orientada, o estudante apresentou inicialmente propostas que

buscavam utilizar a cartografia como ferramenta para estudar o bairro onde residia. A partir dessas ideias iniciais, foram sendo elaboradas estratégias de mapeamento dos locais do bairro nos quais os moradores afirmavam sentir medo e insegurança.

Um dos desafios apresentados ao longo do processo era a respeito da definição dos recursos mais adequados para realizar tal mapeamento. Contudo, considerando o tempo disponível e o nível de formação do Ensino Médio, optou-se pela aplicação de entrevistas com os moradores, de modo a coletar dados sobre suas percepções a respeito do medo e da insegurança presentes no bairro.

Posteriormente, a segunda orientação concentrou-se em debates acerca da valorização dos saberes e da ancestralidade de matriz africana, com ênfase na discussão sobre o uso de ervas e raízes de origem africana como prática fitoterápicas. Buscou-se articular essa temática com a formação em andamento da estudante do Ensino Médio, o Curso Técnico em Farmácia, de modo a integrar seus conhecimentos técnicos ao desenvolvimento da pesquisa (Costa; Conceição Neto; Moura, 2025).

De modo semelhante, o processo ocorreu na última orientação, na qual a aluna participante é estudante do Curso Técnico em Informática, possibilitando relacionar sua área de formação com as demandas e possibilidades de investigação do projeto.

A pesquisa desenvolvida nessa orientação tratou a respeito do racismo de algoritmos, discutindo de que maneira como as Inteligências Artificiais (IAs) podem produzir conteúdo de teor racista. O debate baseou-se na compreensão do racismo estrutural e em suas manifestações nos sistemas de IAs pontuando que tais tecnologias são “alimentadas” por bases de dados e por práticas sociais produzidas por indivíduos que, em diversas vezes, reproduzem práticas e visões racistas (Sampaio; Conceição Neto; Moura, 2025).



O livro “Carta de uma orientadora” evidencia o desafio inicial que todo estudante enfrenta na pesquisa - a elaboração do primeiro projeto - ao mesmo tempo em que humaniza o processo de orientação, destacando sua dimensão pedagógica e ética, fundamental para a formação crítica e emancipatória (Diniz, 2013). Nessa mesma direção, compreendemos que a orientação acadêmica como processo formativo ultrapassa a técnica e se inscreve em uma dimensão pedagógica pautada no diálogo, na escuta e na construção compartilhada do conhecimento.

Como parte da disseminação das pesquisas realizadas, os estudantes bolsistas participaram de um evento de integração, no qual tiveram a oportunidade de partilhar suas pesquisas com outros participantes do ICJr vinculados a diferentes cursos da universidade, configurando-se como um momento significativo de socialização, de experiências e de fortalecimento de suas trajetórias formativas.

### Considerações Finais

As experiências vivenciadas nas orientações da ICJr. Entre 2023 e 2025, evidenciaram que a orientação acadêmica pode ser compreendida enquanto uma prática formativa, dialógica e ética, configurando-se como um processo de mediação em que se elaboram saberes, sentidos e interpretações compartilhadas.

Observamos, na prática, o elo entre ensinar e aprender, segundo o propôs Freire (1996), uma vez que cada processo de orientação exigiu escuta, diálogo e aberturas para compreender trajetórias escolares e realidades distintas. Os estudos realizados pelos bolsistas mostraram seus interesses e demonstraram a potência da iniciação científica como um exercício que articula teoria e prática, contribuindo para a autonomia intelectual e protagonismo dos jovens.

Consideramos que o referido programa pode, de modo significativo, auxiliar no desenvolvimento de habilidades investigativas e no crescimento intelectual e científico dos alunos ainda em fase de Ensino Médio. Assim, reafirma-se a relevância da integração dos jovens no ambiente acadêmico como possibilidade para despertar o espírito científico e a compreender a pesquisa como prática educativa.

### Referências

COSTA, Eva Melissa; CONCEIÇÃO NETO, Breno da; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. Saberes da terra: ancestralidade africana e saberes medicinais. In: VI EAIC JR - Encontro Anual de Iniciação Científica Júnior – Universidade Estadual de Londrina: UEL, 2025. **Anais [...]**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2025. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1r\\_2qIJJa72HHBC\\_qbnBPA29oJsIlobVjV/view](https://drive.google.com/file/d/1r_2qIJJa72HHBC_qbnBPA29oJsIlobVjV/view) Acesso em: 06 mai. 2026.

DINIZ, Débora. **Carta de uma orientadora: o primeiro projeto de pesquisa**. 2. ed. Brasília: Letras Livres, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

RODRIGUES, J. N. Orientação Acadêmica como Trabalho Pedagógico no Ensino Superior. **Educação & Realidade**, [S.L.], v. 49, p. 1-15, 2024. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236136363vs01>.

PROPPG – Universidade Estadual de Londrina. **Iniciação Científica no Ensino Médio**. Disponível em: <https://sites.uel.br/proppg/iniciacao-cientifica-no-ensino-medio/>. Acesso em: 13 nov. 2025.

SAMPAIO, Sara Eloá; CONCEIÇÃO NETO, Breno da; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. Racismo E Algoritmos E Inteligência Artificial. In: VI EAIC JR - Encontro Anual de Iniciação Científica Júnior – Universidade Estadual de Londrina: UEL, 2025. **Anais [...]**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2025. Disponível em: <https://drive.google>.

com/file/d/1pIsbkGJGX8TzCrzTHSWC2f04zulSCv

Xv/view Acesso em: 06 mai. 2026.



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



ANAIS DO II COGHE

## II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

### POR UMA FENOMENOLOGIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: TRAVESSIAS ENTRE PALAVRAS E EXPERIÊNCIAS

Jeani Delgado Paschoal Moura<sup>1</sup>

**Palavras-chave:** ensino; pesquisa; extensão; formação; ensino superior.

#### Introdução

A formação docente no ensino superior permanece atravessada por tensões que desafiam sua própria existência: pressões por produtividade, burocratização crescente, exigências institucionais que intensificam a fragmentação do trabalho e discursos que reduzem a docência ao domínio técnico do conteúdo. Nesse cenário, a pergunta - Quem forma o formador? - recupera sua potência filosófica. Inspirada nas inquietações de Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira e Paulo Freire, a disciplina “Formação Docente no Ensino Superior” buscou recuperar o sentido originário da docência universitária a partir de uma perspectiva fenomenológica, deslocando o foco dos protocolos para a experiência vivida, e da prescrição para o encontro entre sujeitos.

A fenomenologia, enquanto atitude de retorno às coisas mesmas, permite compreender que a formação docente não se resume à aquisição de métodos ou competências, mas constitui um processo existencial em que o professor se descobre sempre em relação com o outro - estudantes, colegas, instituição, comunidade. Essa compreensão emergiu de maneira

evidente nas discussões realizadas em sala de aula, onde palavras, silêncios, dúvidas e atravessamentos singulares revelaram a docência como travessia. Travessia entendida não como caminho linear, mas como processo em constante abertura, permeado por experiências que transformam e reorientam o modo como o professor habita seu ofício.

Assim, este texto apresenta uma leitura das vivências formativas proporcionadas pela disciplina, discutindo suas contribuições para a construção de modos de ser-docente capazes de integrar ensino, pesquisa e extensão como dimensões indissociáveis da formação no ensino superior.

#### A formação como travessia experiencial

Ao longo da disciplina, tornou-se evidente que a formação docente só pode ser compreendida como um processo contínuo, marcado por deslocamentos (Moura, 2024). A noção de travessia emergiu nas falas dos estudantes e nas reflexões sobre a docência. Atravessar, aqui, significa entrar em contato com a dimensão ética da docência, com a consciência do lugar que ocupamos e com a responsabilidade que nos interpela no encontro com o outro.

<sup>1</sup> Professora do Departamento (DGEO) e do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGE-Uel) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: jeanimoura@uel.br



As aulas mostraram que formar-se professor é entrar em contato com a própria historicidade. Cada estudante chegou à disciplina carregando memórias, expectativas e modos de se relacionar com o mundo acadêmico. As atividades propostas - escritas reflexivas, rodas de conversa, análise textual, leituras compartilhadas - criaram um ambiente em que essas experiências puderam emergir e se transformar em conhecimento. Nesse sentido, a formação docente não é produto, mas processo; não se encerra no semestre, pois se desloca com cada sujeito para seus espaços de atuação.

### **Os clássicos como lentes para compreender o presente**

A leitura de Darcy Ribeiro (1975; 1979), Anísio Teixeira (1968) e Paulo Freire (1987) dialogou intensamente com essas experiências. Darcy Ribeiro denunciou, décadas atrás, a desigualdade estrutural que atravessa a educação brasileira e que permanece viva nas universidades. Sua crítica à universidade que se distancia de seu papel social ajudou a compreender os limites e desafios enfrentados pelos docentes diante de políticas de austeridade, cortes financeiros, precarização e burocratização excessiva.

Anísio Teixeira, por sua vez, trouxe à tona a defesa de uma formação democrática e pública, em que o ensino superior não se aparta da vida social, mas se responsabiliza por ela. Suas reflexões sobre educação integral convidam a pensar a formação docente como formação humana, eliminando a divisão artificial entre quem ensina e quem aprende.

Paulo Freire, sempre atual, permitiu vislumbrar a docência como ato ético. Suas concepções sobre diálogo, escuta, esperança e presença ajudaram a interpretar as práticas vividas na disciplina, mostrando que a universidade só se sustenta como espaço formativo quando acolhe a palavra do outro e reconhece a incompletude como condição para

o conhecimento. Freire resgatou a centralidade do vínculo, frequentemente desconsiderado em ambientes universitários marcados pelo individualismo competitivo.

### **A fenomenologia como atitude formativa**

A partir da fenomenologia, compreendeu-se que a docência não pode ser reduzida a técnicas ou competências listáveis. O professor é um ser-no-mundo que se forma na relação com os outros, com o tempo e com o espaço institucional (Moura, 2024a). Durante os encontros, essa perspectiva se manifestou em discussões sobre o sentido do trabalho docente, a sobrecarga emocional, o impacto das políticas de avaliação e a importância da palavra como abertura de mundo.

A fenomenologia permitiu recolocar o corpo - no sentido existencial - na formação docente. Gestos, olhares, respirações, pausas, estratégias intuitivas e modos de comunicação revelaram-se dimensões tão formativas quanto textos e teorias. Os estudantes observaram, por exemplo, como a sala de aula pode ser espaço de acolhimento ou de exclusão, dependerá sempre da disposição ética do professor para estar presente.

### **Ensino, pesquisa e extensão como unidade indissociável**

As discussões evidenciaram que ensino, pesquisa e extensão não acontecem por justaposição, mas constituem uma unidade orgânica da docência. A pesquisa oferece rigor e densidade às práticas pedagógicas; o ensino cria o espaço de mediação e elaboração de sentido; a extensão conecta o conhecimento à vida social e devolve à universidade sua função pública (Moura, 2024b). O nosso intuito foi demonstrar que a formação docente só se torna plena quando essas dimensões dialogam.

A disciplina também permitiu problematizar como políticas institucionais, ao separar artificialmente essas dimensões, produzem uma fragmentação que enfraquece a docência. As narrativas compartilhadas mostraram a necessidade de resistir ao produtivismo que transforma o professor em gestor de tarefas e afasta a universidade de sua vocação formadora.

### Palavra, escuta e responsabilidade

Um dos momentos centrais da disciplina foi a reflexão sobre o papel da palavra na formação docente. A palavra, entendida à maneira freireana, não é mero recurso didático, mas gesto fundador de presença. Ela inaugura o diálogo, cria mundos, convoca à responsabilidade. Nas discussões sobre práticas pedagógicas, emergiu a consciência de que a universidade precisa recuperar a densidade da palavra como acontecimento, e não como requisito burocrático.

Da mesma forma, a escuta apareceu como categoria fundamental. Escutar não é apenas ouvir, mas acolher, interpretar e responder. É um ato ético. Ao longo da disciplina, a escuta foi exercitada nos encontros, nos trabalhos de campo e nas leituras compartilhadas. Essa prática revelou que formar-se docente exige atenção às experiências alheias e sensibilidade para reconhecer a singularidade de cada sujeito.

### Conclusão

A disciplina permitiu compreender que a formação docente no ensino superior não pode ser reduzida a cursos, técnicas ou protocolos institucionais. Ela é uma travessia que exige tempo, presença, reflexão e responsabilidade. A fenomenologia mostrou que o professor se faz na experiência, no encontro com o outro, na palavra que convoca e na escuta que acolhe. O diálogo com Darcy

Ribeiro, Anísio Teixeira e Paulo Freire iluminou a necessidade de uma docência comprometida com a transformação social e com a defesa da universidade pública.

Os resultados evidenciam que a formação docente é um processo dinâmico e contínuo, que envolve articular ensino, pesquisa e extensão como dimensões inseparáveis da ação pedagógica. Reconhecer isso permite recolocar a prática docente em sua dignidade humana e social, afirmando que formar professores é, antes de tudo, cultivar um modo de estar no mundo: ético, crítico e aberto ao outro. A docência universitária, assim compreendida, emerge como prática de esperança e responsabilidade.

### Referências

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

MOURA, J. D. P. **Ofício na/da docência: por uma educação sensível à experiência**. Teresina: Cancioneiro, 2024a. (Coleção Docência & Experiência)

MOURA, J. D. P. Tridimensionalidade Acadêmica na Formação Docente e Perspectivas Epistêmicas para o Fazer Geográfico. In: MOURA, J. D.P.; ANTONELLO, I. T.; VENDRAME, P.R.S. (org.). **Interfaces socioespaciais e geoambientais**. 2ed. Teresina: Cancioneiro, 2024b, v. 1, p. 328-347.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

RIBEIRO, D. **Sobre o óbvio: Ensaio insólitos**. Porto Alegre: L&PM, 1979.

TEIXEIRA, A. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.50, n.111, jul./set. 1968. p.21-82.



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



ANAIS DO II COGHE

## II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

### COMPARTILHANDO DESCONFORTOS, CONSTRUINDO ESPERANÇAS: DOCÊNCIA E DISCÊNCIA NA EXPERIÊNCIA DE SER-SENDO PROFESSOR

Larissa Uceli<sup>1</sup>

Gabriela Pereira Santana<sup>2</sup>

Gabriel dos Santos Oliveira<sup>3</sup>

**Palavras-chave:** fenomenologia, sensibilidade geográfica, geografia humanista.

Todos os geógrafos (não só) saem de uma escola, mas nós (todos) já conhecemos a geografia antes, quando percebemos o mundo. Quando percebemos o mundo já conseguimos distinguir planaltos de planícies, já conseguimos observar a mudança nas estradas, saindo da depressão periférica do interior de São Paulo, indo em direção ao mar. Já conhecemos a geografia quando sentimos pela primeira vez a brisa marítima, quando percebemos no corpo os efeitos da maritimidade e da continentalidade. Apesar de perceber no corpo do mundo a geografia, só a nomeamos quando entramos na escola. Na escola temos a professora de geografia que nos ensina sobre a circulação geral da atmosfera, os ventos alísios... Os agentes externos e internos de formação do relevo... É na escola que esse nosso sentimento de curiosidade e admiração pelas coisas do mundo acha lugar para crescer de outra forma, fazendo surgir em nós o interesse de ser geógrafos e geógrafas também.

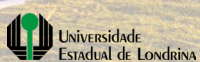
Nem todos os geógrafos voltam para a escola, mas a grande maioria escolhe fazer além do bacharelado, licenciatura, e tornam-se professores e professoras de geografia. Aqui, nesse texto, compartilharemos a experiência de três estudantes de geografia: uma professora da rede pública de São Paulo, e dois graduandos em bacharelado e licenciatura em geografia que estão em sua fase final da graduação. Nós dividimos experiências na escola por meio do estágio obrigatório que fizeram suscitar muitos questionamentos, medos, dúvidas e angústias, mas também, de certa forma, estar juntos alimentou a esperança de que mesmo em meio às dificuldades é possível estabelecer outras rotas.

Essa existência conflitante entre aquilo que a realidade do sistema educacional nos impõe com a vontade de fazer diferente, nos coloca em intenso desconforto. Chegamos a nos questionar, por que escolhemos estar na escola? O que é possível fazer aqui? Como integrar os ensinamentos aprendido nas

1 Mestre em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (ICHSA) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/FCA). E-mail: larissa.uceli@gmail.com

2 Graduanda em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: g168783@dac.unicamp.br

3 Graduanda em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: g168783@dac.unicamp.br



ANAIS DO II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

Londrina, 13 a 15 de maio de 2026.



disciplinas de educação na nossa prática docente em um território escolar permeado por violências?

No caso de uma iniciante em seus primeiros passos na inserção do caminho da docência, os embates existenciais começaram bem antes de se inserir no estágio da educação realizado em um cursinho pré-vestibular. O momento de impacto ocorreu em uma disciplina de pedagogia e educação onde a proposta de somente observar proporcionou minha inserção na rede estadual de educação de Limeira/SP, remetendo-me a uma angústia a mais do quanto a pedagogia da autonomia de Paulo Freire (2013) se fez existente e inexistente ao mesmo tempo.

Durante minha passagem pela escola acompanhei aulas do 1º e 2º ano do ensino médio e do 6º e 7º ano do ensino fundamental. A presença dos alunos variava em sala de aula e era algo inconstante. Lembro-me que nessa época de observações estava ocorrendo uma greve dos professores, o que já causava um burburinho por si só. Ao entrarmos na sala, o ambiente causou um certo desconforto imediato: havia poeira por todos os lados, carteiras desorganizadas, o chão sujo e um cheiro de descuido no ar. Era como se o espaço tivesse sido abandonado por todos os que deveriam cuidar dele e dentro desse contexto um aluno, chamado Edmundo (nome fictício para preservar sua identidade) nos dirigiu uma fala que me marcou profundamente e remexe com minha estrutura sempre quando me lembro.

Num tom sério e direto, mesmo brincando, ele construiu uma analogia, nos convidando a pensar sobre o que significa estar em um espaço sujo e incômodo, para ele isso afetava diretamente a forma como os alunos percebiam-se como de fato alunos e como se sentiam naquele ambiente. Perguntou-nos em seguida onde nós (eu e a profª Larissa) nos sentíamos limpas “de verdade” e ele mesmo respondeu: “no banheiro de casa”. Segundo ele, só ali, naquele espaço íntimo e protegido, seria possível tomar um banho e se sentir

verdadeiramente limpo – e era lá que ele queria estar, e não naquela sala em que, segundo suas palavras, ele se sentia como literalmente “um lixo”.

Essa fala me atravessou de forma intensa. E desde então reflito, principalmente no decorrer desse semestre e no aprofundamento da obra “Pedagogia da Autonomia” de Freire (2011) e a reflexão e entendimento do que ele quer dizer sobre “que não há docência sem discência” na prática dos tempos atuais e isso se mostra cada vez mais desafiador. Edmundo expressou não apenas o desconforto material com o estado da sala de aula, mas revelou o quanto o espaço escolar – quando negligenciado – pode se tornar um ambiente de desvalorização e rejeição subjetiva. Ele, sem saber, me ofereceu naquele momento, uma leitura sensível da paisagem que ele se via e vivenciava, um olhar geográfico sendo exercido em uma leitura do seu ser-em-situação e conectando diretamente a condição física da sala à sua condição emocional da relação dos seus sentimentos naquele lugar e naquele dia na sala de aula. Essa experiência que me fez pensar dali por diante o quanto o ambiente escolar, quando malcuidado e mal gestado, comunica aos alunos uma mensagem de abandono, de desimportância, de sujeira que transborda para o modo como se percebem não só individualmente, mas também como sociedade.

Dissonâncias! Vivenciamos distoamentos entre as metodologias possíveis que são ensinadas aos graduandos em licenciatura na universidade e em alguns cenários encontrados no âmbito do ensino da rede pública do estado de São Paulo. Para uma outra experiência iniciante da carreira acadêmica, também é encontrada uma espécie de chão movediço, no qual a vontade de pensar em composições diferentes para o ensino se constituem como movimentos que parecem cada vez mais afundar nesta realidade que nos não deixa encaixar (muitas vezes) metodologias previamente elaboradas para a construção da aula. Sim, um encaixe; um termo que pode ser problemático,

como se o cotidiano da escola fosse uma espécie de molde rígido no qual deveríamos ajustar ideias prévias. A experiência, contudo, insiste em escapar a qualquer forma estanque.

É nesse ponto de torção que as reflexões da professora Jeani Delgado Paschoal Moura, em sua obra “Ofício na/da Docência: por uma educação sensível à experiência” (Moura, 2024) emergem como o convite: um retorno ao mundo-da-vida, às coisas mesmas, àquilo que pulsa antes de qualquer sistematização didática. Não se trata de abandonar metodologias, mas de perceber que elas não são totalizantes. Há cenários que demandam uma abertura sensível ao vivido, à imprevisibilidade do encontro, à complexidade das circunstancialidades.

Foi na minha experiência enquanto estagiário que a presença da ordem se mostrou de maneira contundente. “Cada um no seu lugar!” (Moura, 2024, p. 59): mapas de sala, a mesa do professor separada da dos alunos; a marcação sutil – e às vezes explícita – de quem pode ocupar qual posição, tal como uma lógica fabril, assim como o sinal – como bem nos dialoga professora Jeani – que irrompe o cotidiano da sala aula como um dispositivo de ordem que se impõe no como e onde fazer (Moura, 2024).

Em meio a esses desvelamentos, há um processo de aprendizagem também ligado ao professor. Aprende porque está exposto ao acontecimento; aprende porque a docência não se reduz ao ato de transmitir conteúdos. Tanto Moura (2024) quanto Freire (2011) insistem na interdependência entre ensinar e aprender: o professor não se apresenta como em um cenário de transferência bancária, no realocamento de recursos (neste caso, o conhecimento) para o outro. Aprendemos em um cenário onde o quadro de giz, que podia ser vista como uma extensão do ser-aí do educador (Moura, 2024), perde sua vitalidade quando substituído pelos slides fornecidos pelo Estado –

uma superfície já preenchida que pode deixar pouco respiro para as singularidades criativas do professor.

Ferraz e Marandola Jr (2025, p.3) nos ajudam nesta reflexão quando explicitam que “a escola é uma instituição formatadora sua função e constituição visam normatizar comportamentos [...] para o funcionamento de um determinado tipo de sociedade.” Nesse caso, as opressões que sentimos cotidianamente fazem parte do *modus operandis*. O desconforto é proposital. Mas pode ser diferente?

O desafio é manter o esperar e esperar embebidos no contexto de violência, nos sentindo, assim como Edmundo, sem espaço para ser por completo. Para tanto, a “educação como docência e prática cultural [...] desafia-nos a descentrar nosso pessimismo pretensamente analítico para possibilidades de florescência e emergências que são particularmente motivadoras” (Ferraz e Marandola, Jr, 2025, p.5). Possibilidades essas que só podem ser encontradas nas brechas, nos limiares do sensível das relações que se colocam no lugar. Entre falas, entre resmungos, entre suspiros, entre sorrisos tímidos e olhares profundos que querem dizer mais do que dizem.

## Referências

FERRAZ, Maíra Kahl. MARANDOLA, Eduardo Jr. Educação como afastamento(retorno) do(ao) mundo-da-vida: princípios para uma pedagogia fenomenológica. **Revista Jataí**. São Paulo: Edições FRS. vol 7, 2025.

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

MOURA, Jeani Delgado Paschoal. **Ofício na/da Docência**: por uma educação sensível à experiência. 1. ed. Teresina: Cancioneiro, 2024.



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



ANAIS DO II COGHE

## II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

### UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA JÚNIOR

João Victor da Silva Ramos<sup>1</sup>  
Breno da Conceição Neto<sup>2</sup>  
Jeani Delgado Paschoal Moura<sup>3</sup>

**Palavras-chave:** Geografia; Formação; Experiência.

O dia a dia dos indivíduos é condicionado por suas necessidades e pelas maneiras como utilizam do espaço em que vivem. Isso inclui a habitação, as relações de trabalho, lazer, e as interações com o ambiente. O espaço urbano, no entanto, é regularmente marcado pelo medo e pela insegurança, que são causados por diversos fatores que atingem a sociedade.

Diante disso, torna-se relevante nos estudos geográficos pesquisar sobre as paisagens que podem ser constituídas mediante o medo e a insegurança, qual foi possível ser feito graças ao Programa de Iniciação Científica Júnior (ICJr) que tem a finalidade de estimular em alunos do Ensino Médio o espírito investigativo e a inserção dele no ambiente acadêmico e científico. Qual pode participar de diversas atividades desenvolvidas pela universidade sendo orientado por professores da instituição de Ensino Superior, neste caso, a Universidade Estadual de Londrina (UEL) (PROPPG, s.d).

O objetivo desse resumo é relatar experiências vivenciadas na ICJr, além e apresentar aprendizagens e desafios da pesquisa realizada entre 2023-2024. Metodologicamente, este estudo apresenta algumas experiências que foram sistematizadas de acordo com uma abordagem qualitativa, guiadas pelas percepções, reflexões do pesquisador durante as atividades de pesquisa.

#### **Vivências na ICJr no Curso de Geografia.**

Foram realizadas diversas atividades de ICJr durante os com encontros semanais, quais foram de grande relevância para a elaboração do projeto de pesquisa e da sua respectiva aplicação. Eram comuns nos encontros, rodas de conversas sobre as ideias que tínhamos a respeito do que pretendíamos pesquisar. Esses momentos eram realizados junto com o professor orientador e do coorientador, junto com demais alunos que participavam de pesquisas à nível de graduação.

<sup>1</sup> Graduando em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: joao.victordasilva.ramos@uel.br

<sup>2</sup> Doutorando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGeo-Uel) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: breno.neto2023@uel.br.

<sup>3</sup> Professora do Departamento (DGEO) e do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGeo-Uel) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: jeanimoura@uel.br



Diversos textos e materiais foram consultados para o desenvolvimento da pesquisa e de habilidades de investigação e observação. Dentre elas, destaca-se:

- a. Leitura e discussão do texto “A Filosofia e o Sumiço do Leite”, qual pode auxiliar a pensar e a refletir sobre a importância da investigação e de como proceder nesse processo.
- b. Exercício de observação e respectivo registro de um local da universidade. A atividade possibilitou compreender a importância da observação e da escrita.
- c. Leitura, fichamento e socialização das ideias do livro “Medo e Vida na Cidade” da autoria de Zygmunt Bauman.
- d. Estudos e elaboração do projeto de pesquisa.

Mediante a isso, tratando-se especificamente da pesquisa, qual discorreu a respeito do medo e da insegurança, optou em escolher o bairro Jardim Nova Esperança, devido ao conhecimento da localidade e por morar nele. O que possibilitou reconhecer os aspectos de medo e insegurança de acordo a experiência local.

As leituras e trocas de ideias sobre o tema com os colegas, possibilitou compreender o fenômeno do medo e da insegurança de maneira mais ampla. As conversas e entrevistas com os moradores do bairro cooperaram diretamente com pesquisa. O que possibilitou associar os estudos teóricos com uma parte mais empírica.

Após o término desse processo formativo, houve a apresentação da pesquisa no Encontro Anual de Iniciação Científica Júnior (IEAIC Jr). E também, a participação no evento III DIALOGUM que ocorreu na Universidade de Campinas, em Limeira -SP. Em que foi possível mais uma vez socializar a pesquisa realizada.

### Considerações finais

A participação no ICJr, por meio as vivências proporcionadas durante o processo, possibilita aos estudantes um primeiro acesso à realidade acadêmica, oferecendo caminhos e oportunidades possibilidades para a futura entrada na universidade, já que favorece a construção noções iniciais sobre esse ambiente e sobre a produção de conhecimentos.

O período como bolsista, foi marcado diversas atividades, não apenas vinculadas diretamente ao ICJr, mas também relacionadas ao próprio curso de Geografia. Essas experiências ampliaram a integração em outros contextos formativos, mostrando como tais ações podem influenciar positivamente a vida de estudantes do Ensino Médio.

### Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e medo na cidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

PROPPG – Universidade Estadual de Londrina. **Iniciação Científica no Ensino Médio**. Disponível em: <https://sites.uel.br/proppg/iniciacao-cientifica-no-ensino-medio/>. Acesso em: 13 nov. 2025.



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



ANAIS DO II COGHE

## II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

### PERCEPÇÕES, APRENDIZADOS E RELATOS DA OFICINA DO PETGEO NA 41ª SEMANA DE GEOGRAFIA

Giulia Roberta Codato Gava Santos<sup>1</sup>

Camila Galbero de Abreu<sup>2</sup>

Gloria Fiamma Soler<sup>3</sup>

Fernando Peres Bispo dos Santos<sup>4</sup>

Guilherme Henrique de Oliveira<sup>5</sup>

Rodrigo Batista da Silva<sup>6</sup>

Gustavo Costa da Fonseca<sup>7</sup>

Jeani Delgado Paschoal Moura<sup>8</sup>

**Palavras-chave:** Experiência; Trilhas do Conhecimento; Educação Ambiental.

#### Introdução

Durante o dia 5 de novembro de 2025, o Programa de Educação Tutorial de Geografia da Universidade Estadual de Londrina (PET-GEO UEL) realizou uma oficina durante a 41ª Semana de Geografia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). O tradicional evento contou com diversas exposições e atividades desenvolvidas pelos integrantes do grupo, com o objetivo de divulgar as ações realizadas ao longo do ano e proporcionar um espaço de troca de experiências entre discentes e participantes externos.

A oficina apresentou e discutiu projetos de ensino, pesquisa e extensão elaborados pelo grupo

PET-GEO, reforçando o papel da universidade pública na promoção de práticas pedagógicas inovadoras e reflexivas, conforme Manual de Orientações Básicas (MOB), do Ministério da Educação (BRASIL, 2022). Além disso, a atividade buscou aproximar os participantes das metodologias aplicáveis a diferentes contextos educacionais, contribuindo para a ampliação do repertório didático na formação de futuros professores de Geografia.

#### Metodologia

A metodologia inicialmente planejada consistia na realização de uma trilha educativa no jardim botânico de Londrina, organizada pelo

1 Graduanda em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: giulia.roberta@uel.br.

2 Graduanda em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: camila.galberto@uel.br.

3 Graduanda em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: gloria.fiamma.soler@uel.br.

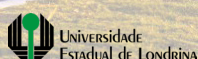
4 Graduando em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: fernando.peres0@uel.br.

5 Graduando em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: gui.estudos2908@uel.br.

6 Graduando em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: rodrigo.batista@uel.br.

7 Graduando em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: gustavo.costa.dafonseca@uel.br.

8 Professora do Departamento (DGEO) e do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO-UEL) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: jeanimoura@uel.br



ANAIS DO II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

Londrina, 13 a 15 de maio de 2026.

grupo PET-GEO, que permitiria o contato direto dos participantes com o ambiente natural e o desenvolvimento de uma abordagem prática sobre os temas ambientais e geográficos. Entretanto, devido às condições climáticas adversas no dia do evento, foi necessário realizar uma reorganização, transferindo a oficina para uma sala de aula do Departamento de Geografia da UEL.

A atividade estruturou-se inicialmente em uma roda de conversa, na qual os integrantes do PET-GEO apresentaram o grupo e explicaram o propósito da oficina, valorizando o diálogo como prática essencial no processo educativo. Na sequência, foram realizadas exposições sobre os principais projetos desenvolvidos ao longo do ano letivo, entre eles: o uso de drones para estudos de campo, a atividade sobre pegada ecológica, o emprego de óculos 3D e realidade virtual como recursos didáticos, a proposta “Curupira na COP 30” e o projeto arborização urbana e áreas verdes em Londrina. Por fim, a oficina foi encerrada com uma nova roda de conversa, em que os participantes puderam compartilhar suas impressões sobre os projetos e relatar experiências pessoais relacionadas às temáticas abordadas. Esse momento de diálogo possibilitou uma reflexão coletiva sobre a importância de integrar novas tecnologias e metodologias no processo de ensino-aprendizagem da Geografia.

## Resultados e discussões

Durante a oficina, os projetos apresentados buscaram demonstrar a diversidade de abordagens possíveis dentro da Geografia, evidenciando o compromisso do PET-GEO UEL com a inovação e a interdisciplinaridade. Conforme Moura (2018, p. 174), “o entrelaçamento de saberes é um dos pilares que sustenta as atividades do PET”.

O projeto de voo de drone apresentou aos participantes o uso dessa tecnologia como ferramenta de mapeamento e análise espacial, favorecendo a compreensão prática das dinâmicas territoriais. A atividade sobre pegada ecológica promoveu a reflexão acerca dos impactos das ações humanas, ressaltando a importância de práticas sustentáveis no cotidiano. A exposição com óculos 3D e realidade virtual evidenciou o potencial das tecnologias imersivas na educação, permitindo a exploração interativa de paisagens e fenômenos geográficos. O projeto Curupira na COP 30 articulou o folclore brasileiro às discussões sobre mudanças climáticas, aproximando cultura e questões ambientais globais. Por fim, o projeto de arborização e áreas verdes destacou a importância de pensar o espaço urbano de forma sustentável, incentivando a criação e preservação de áreas verdes e seus benefícios (Figura 1).

Essas iniciativas demonstram o papel do PET-GEO como espaço formativo que ultrapassa os limites da sala de aula tradicional, estimulando a construção de saberes coletivos, o protagonismo estudantil e a integração entre ensino, pesquisa e extensão. A interação com os participantes durante a oficina reforçou a importância do diálogo entre universidade e comunidade, contribuindo para a disseminação do conhecimento geográfico e ambiental de forma acessível e transformadora.

O ato de se encontrar, compartilhar pensamentos, vivências e experiências, seguido do diálogo e da partilha mútua, em que ambos buscam aprender e, ao mesmo tempo, praticam a escuta ativa, configura-se como ato de confluência. Segundo Freire (1987, p.45): “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Assim, o autor considera o diálogo essencial no processo de ensino e aprendizagem, pois, por seu intermédio, poderá acontecer a troca de saberes.





**Figura 1:** Roda de conversa com os participantes da oficina.

**Fonte:** Arquivos do PET Geografia (2025).

Para Bispo dos Santos (2023), a confluência é o ato de compartilhar e de confluir com outras pessoas. Encontros como esses, nos quais se experienciam diferentes tipos de saberes e vivências, permitem a formação de conexões e evidenciam como oficinas e projetos são fundamentais para a produção de confluências, contribuindo para a formação discente. Nesse contexto, durante as rodas de conversa, coletamos relatos dos participantes, que enriqueceram as trocas durante a oficina e contribuíram para o aprendizado do grupo (Figura 2).

Os depoimentos dos participantes evidenciam a relevância pedagógica das atividades desenvolvidas pelo PET, especialmente no que se refere à integração entre educação ambiental, inovação metodológica e práticas formativas mais dinâmicas. Nesse sentido, destacam-se as seguintes percepções: “Todos os projetos que o PET expôs tiveram uma coisa em comum, que é a conscientização sobre o meio ambiente. Eu gostei bastante de ver esses projetos

porque nos faz sair da rotina, e é muito importante para o aprendizado e para sair um pouco da sala de aula” (W., aluno da Graduação em Geografia); “Eu vejo os projetos do PET como ótimas oportunidades pedagógicas, o grupo expôs ferramentas de trabalho atuais, envolvendo tecnologia 3D, gamificação, maquetes, entre outros, o que é de grande importância e relevância para a educação e o ensino” (L., professora da rede básica de ensino); e “Eu achei muito interessante a exposição do PET e o modo como mostraram as atividades. O grupo trouxe várias abordagens, principalmente sobre o meio ambiente. Eu, como aluna da licenciatura, acho que também precisamos sair um pouco da sala de aula, ter mais rodas de conversa e aulas práticas” (A., aluna da Graduação em Geografia).

### Considerações Finais

A realização da oficina do PET-GEO UEL durante a 41ª Semana de Geografia demonstrou a



**Figura 2:** Mosaico com algumas das atividades realizadas.

**Fonte:** Arquivos do PET Geografia (2025).

relevância das práticas extensionistas e experimentais na formação docente e no fortalecimento da educação geográfica. Apesar das mudanças impostas pelas condições climáticas, a adaptação do grupo mostrou-se eficaz, garantindo a continuidade das atividades e mantendo o caráter participativo e colaborativo do evento. As discussões promovidas e os projetos apresentados reforçaram o compromisso do PET-GEO com a inovação pedagógica, a sustentabilidade e o engajamento social, permitindo aos inscritos na atividade e ao próprio grupo reflexões sobre o ato de ensinar e aprender como uma atividade integradora e partilhada.

Em um contexto marcado pelo avanço digital acelerado e pela crescente dificuldade dos estudantes de manter a atenção discente em aulas excessivamente expositivas, a postura dos futuros educadores precisa se adaptar. A dinâmica promovida pela oficina permitiu que os participantes refletissem sobre o papel do professor de Geografia como mediador de saberes e agente de transformação, evidenciando a importância de metodologias ativas conciliando-as com recursos tecnológicos no ensino. Portanto, o evento consolidou-se como um ambiente de aprendizagem mútua, de troca de experiências e de

valorização da Geografia enquanto ciência essencial para compreender e intervir nas dinâmicas do espaço atual.

### Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Educação Tutorial – PET: Manual de Orientações Básicas**. Brasília: MEC, 2022.

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

MOURA, Jeani Delgado Paschoal. Roda de leitura: Experimentações geográficas pelas tramas literárias. **Geograficidade**, v. 8, n. 2, p. 174-201, 2018.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/Piseagrama, 2023.





UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



GHUM  
Grupo de Pesquisa Geografia Humanista Cultural

ANAIS DO II COGHE

## II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

### A ESCOLA PARA ALÉM DA ESCOLA: EDUCAÇÃO INDÍGENA TERRITORIALIZADA

Marjana Vedovatto<sup>1</sup>

Jamille da Silva Lima-Payayá<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** narrativa indígena; educação tradicional; território; modo de vida.

*“Nosso modo de aprendizagem é a árvore, por  
isso nós aprendemos debaixo da árvore.*

*Nosso mestre é a árvore Ipê. Da árvore, nós  
adquirimos os conhecimentos.*

*A árvore é o princípio de nosso conhecimento.”*

Xamoi José Verá<sup>1</sup>

Pensar a dimensão educacional presente nos diferentes povos indígenas implica considerar a integralidade de seu modo de viver e sua ancestralidade. A maneira como a estrutura de pensamento e a linguagem colonial classificam e separam as dimensões cultura/ambiente/espiritualidade/saúde/educação, etc. tornam ainda mais complexa a discussão em torno do processo educativo indígena. Dessa maneira, mesmo com essas limitações, buscaremos aqui nessa breve discussão, ampliar as bases do entendimento acadêmico de educação, comumente e historicamente atrelados a processos institucionais e que ocorrem em um local específico e determinado para isso: a escola.

Nessa oportunidade, buscamos trazer alguns elementos para pensar a educação territorializada

(Correa Xakriabá, 2018), no contexto dos povos indígenas. Para isso, partimos do diálogo com produções bibliográficas de três autoras indígenas mulheres expoentes, que assim como tantas outras, têm contribuído com suas percepções e experiências desde os povos dos quais fazem parte, para pensar a educação indígena: Sandra Benites (2015), Célia Xakriabá (2018; 2025) e Cristine Takuá (2024; 2025). Ao longo de suas narrativas, essas autoras dialogam constantemente suas experiências com as de pensadores indígenas e não indígenas, tecendo redes que se articulam em torno de conhecimentos ancestrais e que demonstram como ocorre a educação territorializada no contexto indígena.

No geral, a educação tradicional indígena é discutida a partir dos elementos territoriais e do modo de viver de cada povo, que também é diretamente vinculado ao seu território. São levantados questionamentos e provocações em relação ao modelo ocidental moderno de educação ao qual os próprios povos indígenas foram (e ainda são) submetidos. Nesse sentido, o movimento que vem se apresentando

<sup>1</sup> Trecho retirado de Takuá (2025).

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: marjana.vedovatto@uel.br.

<sup>2</sup> Professora Doutora da Universidade Estadual de Campinas.



é o de valorizar e reconhecer os processos educativos tradicionais ancestrais e territorializados (Xakriabá, 2018).

Mesmo no caso do atual sistema público de ensino, que implantou escolas nas aldeias por intermédio dos estados, ainda persistem os desafios em considerar as especificidades educacionais de cada povo e de cada comunidade. Esses desafios são problematizados no trabalho de pesquisa da Guarani Sandra Benites (2015), que aponta as principais diferenças e contradições entre o sistema educacional do *Juruá* (não-indígena branco) e o sistema educacional tradicional Guarani. Nesse mesmo sentido, Célia Xakriabá também afirma a necessidade de superação de problemas que persistem no modelo educacional para indígenas administrado pelo Estado. Em sua dissertação de mestrado, Xakriabá (2018) tece discussões a partir de reuniões coletivas e do acompanhamento de atividades em torno da implementação do calendário sociocultural na escola de sua aldeia. A autora, em conjunto com sua comunidade, tem chamado esse processo de “amansamento” das escolas: “Se a escola tem poder de reprodução e de dominar pensamentos, então vamos usar ela a nosso favor e dominar ela com nossa cultura, vamos indigenizar ela.” (Xakriabá, 2018, p. 196)

Reconhecer que os povos indígenas já possuem um sistema educacional próprio e que integra o modo de viver de cada povo, é compreender também que o ambiente de aprendizagem vai muito além do que se convencionou chamar de escola. Ou seja, qualquer espaço do território pode ser considerado um importante local de estudo e aprendizagem, bem como as práticas ligadas a esse lugar ou elemento territorial. Sobre isso, Célia Xakriabá reitera que “a vida e os rituais que acontecem na aldeia não estão dissociados do restante da comunidade e nem acontecem somente a partir da escola, sendo esta somente mais um espaço

que se soma aos espaços cotidianos já existentes” (Xakriabá, 2018, p. 132).

*Diferente dos hospitais  
E postos de saúde  
A Opy'i ou casa de rezas  
Não é só um espaço de cura  
Mas também um centro educacional  
A verdadeira escola  
Lá falamos dos sonhos, nos curamos  
e também aprendemos boas e belas  
Formas de praticar o Bem Viver  
O Teko Porã*

*Como é bom cantar, dançar  
Tocar Takuapu, Maracá  
Sentir esse espaço tão especial!  
Estar com pessoas queridas  
Que, muitas vezes, mesmo  
Em silêncio  
Transmitem mais mensagens do que se  
estivessem falando*

*Cristine Takuá (2024)*

Nessa inspiradora poesia de Cristine Takuá é possível perceber como as dimensões da vida indígena se mesclam, sem que haja em si um dimensionamento do que é arte, reza, educação, saúde, modo de viver... é na Opy'i que as crianças aprendem a se conectar com as forças ancestrais, a fortalecer o espírito, e estar presente. Para Sandra Benites (2015), o que chamamos aqui de educação tradicional indígena, para seu povo trata-se do “fundamento da pessoa guarani, nosso bem estar futuro” (Benites, 2015). Ou seja, o processo educacional é o próprio processo de aprender o modo de ser Guarani. Ele acontece o tempo todo e de diferentes maneiras, nas interações com as demais crianças, com os mais velhos e com o território.

Nós Guaraní aprendemos ouvindo, observando, praticando, acompanhando os mais velhos, sejam eles kyringue mais adultos, ou nossos pais, avós, tios. A criança tem que escutar, sentir, observar e isso é feito na prática, através das experimentações desde pequenas. Elas praticam aos poucos, de acordo com a idade. É assim que aprendemos, que conhecemos. Mbya arandu, portanto, é transmitido em diversos lugares e momentos específicos. [...] O nosso jeito de transmitir nossos saberes e ensiná-los é algo especial para nós. Está ligado ao nosso modo de ser Guaraní, o nosso modo de educar nossas crianças, ou seja, da pedagogia guarani e da oralidade (Benites, 2015, p. 27).

As diferentes dimensões que envolvem o modo de vida indígena também se conectam a partir da espiritualidade e do conhecimento ancestral. Para Benites (2015, p. 22) “a nossa educação começa com o sonho, com a gravidez”. É no sonho que precede a gravidez que já se iniciam os cuidados que também envolvem aprendizado. A futura mãe e pai aprendem os preceitos e cuidados implicados na recepção de uma nova criança e de como deverão criá-la. E para isso será necessário seguir rituais específicos e o aconselhamento dos mais velhos, conhecer o seu nome e a partir dele, como será sua personalidade. Essa personalidade deve ser levada em consideração no processo educativo da criança, reconhecendo seus desafios e potencialidades.

Durante o período formativo das crianças e jovens é importante que haja a convivência com os mais velhos e o acompanhamento em seus afazeres cotidianos, pois “Os conselhos, os conhecimentos são transmitidos na Opy, mas é trabalhando, praticando que eles aprendem” (Benites, 2015, p. 20). Sendo assim, a existência do território com os espaços sagrados e essenciais para a reprodução do modo de vida indígena se fazem imprescindíveis. É escutando as narrativas dos mais velhos e as associando às suas

práticas e aos elementos territoriais que os mais novos aprendem o modo de vida de seu povo e se integram a sua própria ancestralidade. O encontro das crianças com uma tartaruga se torna significativo, no momento em que um mais velho conta o seu significado e a sua origem, e isso, por sua vez, orienta qual é a conduta que o Guaraní deve ter com a tartaruga. Esse encontro é um momento importante onde a educação está acontecendo em diferentes aspectos e no qual nem tudo precisa ser dito ou explicado em palavras, porque outras dimensões estão ali presentes.

Nhanderu criou a tartaruga como se fosse remédio. Elas vivem trezentos a quinhentos anos, ou seja, é quase imortal. Nhanderu criou para que não seque e não falte água para nós, Guaraní. Por isso não devemos matar as tartarugas. Se acharmos uma delas no caminho, na estrada, precisamos levar ela de volta pra água... As crianças precisam aprender isso na escola. (Takuá, 2025)

É partindo desses ensinamentos territorializados, guardados e transmitidos pela oralidade que a educação indígena se faz e refaz incessantemente em diferentes lugares e ocasiões. Essas raízes são a firmeza para o movimento das folhas e a geração de bons frutos. Ao ser questionada de onde vêm as suas inspirações e palavras, Célia Xakriabá, atualmente Deputada Federal e primeira indígena mulher doutora pela Universidade Federal de Minas Gerais, responde:

Minha primeira escola foi um pé de manga. Aprendi escrever primeiro em meu corpo com pintura corporal, aprendi a ler o mundo pelas palavras dos meus avós antes das palavras dos livros. Ter sido formada no Território fez com que eu nunca tenha acreditado que quem descobriu o Brasil foi Pedro Álvares Cabral. Ter sido formada no Território me ensinou o tempo que o relógio não mostra, me ensinou a diferença da mandioca que podemos comer e a que podemos fazer farofa, as luas boas de

plantar e as boas de colher. Ter sido formada no Território me ensinou a escutar os que vieram antes de mim sem que tivesse que gravar ou anotar porque para nós, a memória e a escuta são instrumentos tão potentes como a caneta e o gravador. Aprender a observar, a ouvir, a guardar o ritual é fundamental. Ter sido formada no Território me ensinou a sentir a morte de um rio ou de um bicho como a de uma pessoa. Ter sido formada no Território me ensina a caminhar como quem puxa uma flecha: o movimento de entender o passado e com calma mirar onde queremos chegar antes de soltar porque uma flecha só acerta o alvo se sabe de onde partiu. (Célia Xakriabá, 2025)

Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DRrtEQUEW2b/>. Acesso em 01 dez. 2025

## Referências

BENITES, Sandra. **Nhe'ẽ, reko porã rã: nhemboea oexakarẽ. Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

TAKUÁ, Cristine. **Opy'i, nossa verdadeira escola: saberes e fazeres vivos.** Aldeia Rio Silveiras. 25 Nov. 2024. Disponível em: <https://selvagenciclo.org.br/Opyi-Nossa-Verdadeira-Escola-Saberes-E-Fazeres-Vivos/>. Acesso em 01 Dez. 2025.

TAKUÁ, Cristine. **Tudo é escola: entre o sopro do Vento, as Abelhas nativas e a Tartaruga, os caminhos da aprendizagem.** Aldeia Rio Silveiras. 25 set. 2025. Disponível em: <https://selvagenciclo.org.br/tudo-e-escola/>. Acesso em 01 dez. 2025.

CORREA XAKRIABÁ, Célia Nunes Correa. **O Barro, o Genipapo e o Giz no fazer epistemológico de Autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada.** Brasília – DF, 2018. 218 p. Dissertação de Mestrado - Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília.

CORREA XAKRIABA, Célia. **Indigenizando a Universidade: A Universidade indígena está dentro de nós.** 30 nov. 2025. Instagram: @celia.xakriaba.





UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



ANAIS DO II COGHE

## II COLÓQUIO DE GEOGRAFIA HUMANISTA E EDUCAÇÃO

### TENSIONAR A EXPERIÊNCIA: PLATAFORMIZAÇÃO E EXPERIÊNCIA ESCOLAR HERMENÊUTICA

Larissa Alves de Oliveira<sup>1</sup>

**Palavras-chave:** Geografia Humanista Cultural; Educação; Formação.

Ao discorrermos sobre a experiência escolar podemos elaborar algumas proposições que, no âmbito da fenomenologia, apesar de buscarem superar a dicotomia de homem-lugar, ainda ressaltam a presença física como fundante. No bojo desta ideia, ainda que não trabalhando diretamente com o ambiente escolar, podemos mencionar Merleau-Ponty (1999) e sua “Fenomenologia da percepção”; Heidegger (2012), com ser-no-mundo e a compreensão de uma experiência encarnada; Sartre (2011) e suas múltiplas proposições sobre o corpo, entre outros filósofos.

A validade e a força dessas proposições filosóficas foram moldadas por um tempo em que a tecnologia não possuía a capacidade de mediação que hoje observamos. Neste cenário, as escolas, como espaços de encontro e interação física foram transformadas por essa nova realidade. Desse modo, o cerne da questão reside na plataformação da experiência escolar, um fenômeno que insere intermediários digitais no centro da relação pedagógica, tensionando então a concepção de experiência articulada à perspectiva fenomenológica.

Portanto, o objetivo central deste ensaio é tensionar sobre o paradoxo gerado em como sustentar

a ideia de uma experiência escolar diante do uso massivo de tecnologias que mediam a presença física na escola?

A questão que se coloca de uma compreensão da “tecnologia como mediadora” já apresenta entraves em seu próprio enunciado, trata-se de uma questão hermenêutica e das representações que foram consolidadas pela tradição. A mediação nesse sentido não pode ser simplificada a intermediária, mas deve resgatar a discussão de lugar e do ciberespaço, tal qual discutido por Bernardes (2012; 2021; 2022) e Bernardes; Aguiar e Pacheco Junior (2023).

Quando colocamos em diálogo a questão da experiência escolar mediada pelas tecnologias articulada com a discussão ontológica e do lugar, percebemos que o suposto paradoxo da experiência, entre “estar presente” e “estar conectado”, desvela a necessidade de uma outra compreensão da mediação. Neste sentido, a mediação tecnológica não significa o deslocamento da presença para um “fora do lugar”, mas refere-se a uma outra compreensão da presença a partir do lugar em que o “internauta” existe (Bernardes; Aguiar e Pacheco Junior, 2023). Assim, essa perspectiva rompe com a suposição de que há

<sup>1</sup> Docente do Departamento de Geografia da Universidade Estadual de Londrina e Professora da educação básica na Prefeitura Municipal de Londrina. E-mail: [larissa.deoliveira@uel.br](mailto:larissa.deoliveira@uel.br).

duas experiências separadas, a tradicional escolar da materialidade física e outra digital.

É nesse sentido que a fenomenologia do lugar discutida por Bernardes (2012; 2021; 2022) e por Bernardes, Aguiar e Pacheco Junior (2023) contraria a ideia de “tecnologia como intermediária”. Como Bernardes (2012, p. 186) afirma, “o internauta é um dos modos do Dasein que está em certo lugar e é no mundo”. Em outras palavras, a presença na web ou nas plataformas não descola o sujeito do lugar em que ele habita, ao contrário, ela parte desse lugar e dele deriva. Daí esse ponto essencial para compreender que o ciberespaço não substitui o lugar, mas opera como desdobramento ontológico.

Todavia, essa compreensão ontológica não evidencia que a plataformização por si só gera experiências escolares, tal qual preconizava Larrosa (2002, p. 21) ao mencionar que a experiência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, no entanto, “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça”. Ou seja, há uma distinção crucial entre passar e acontecer, nesse sentido evidencia-se novamente, a experiência, é também uma experiência hermenêutica.

Diante deste cenário, a compreensão da experiência escolar não pode mais ser restrita a presença física como condição exclusiva do encontro pedagógico, tampouco far-se-á a aceitação da plataformização massiva no ambiente escolar, afinal, a partir das proposições aqui iniciadas, compreendemos que o que está em disputa não é a forma da presença, mas sua condição.

Neste sentido, o verdadeiro desafio da experiência escolar na era da plataformização reside não mais no paradoxo da presença física, resolvido pela ontologia do lugar, mas sim na necessidade

de garantir que o ambiente mediado e saturado por informações seja capaz de tocar o sujeito e promover uma experiência transformadora. Daí reside a necessidade de tencionar a própria qualidade da experiência escolar, deslocando o foco da dualidade físico-versus-digital para uma experiência que evidencie potência existencial, hermenêutica e pedagógica.

## Referências

- BERNARDES, A. **Das perspectivas ontológicas à natureza do internauta:** contribuição à epistemologia em Geografia. 2012. 264 f. il. Tese (Doutorado em Geografia) — Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2012.
- BERNARDES, A. Como pesquisar as redes sociais virtuais em Geografia?. **Estudos geográficos**, v. 2, p. 22-34, 2021.
- BERNARDES, A. Distanciamento e cancelamento. **Pós-limiar**, v. 5, p. 1-9, 2022
- BERNARDES, A; AGUIAR, F. C; PACHECO JUNIOR, N. Plataformas digitais e novas desigualdades socioespaciais. In: TOZI, F. **Plataformas digitais e novas desigualdades socioespaciais**. São Paulo: Editora Max Limonad, 2023.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Trad. Fausto Castilho. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19.
- SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada:** ensaio de ontologia fenomenológica. 20 ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.



