

TÃO PERTO E TÃO LONGE: POR UM ENSINO DE GEOGRAFIA QUE FOTOGRAFE A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO MAIS CIDADÃ

SO NEAR AND SO FAR: FOR A GEOGRAPHY EDUCATION THAT PHOTOGRAPHS THE CONSTRUCTION OF A MORE CIVIC EDUCATION

 Maristela Petry Cerdeira^A

^A UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Recebido em: 25 jan. 2024 | Aceito em: 27 ago. 2024

Correspondência: Maristela Petry Cerdeira (maristelacerdeira@gmail.com)

Resumo

A partir de um recorte de uma pesquisa maior e já finalizada, este artigo tem como objetivo geral refletir sobre a importância de uma educação cidadã na constituição dos alunos no movimento de pertencimento e, ainda, entender sua posição na sociedade, enquanto cidadãos em formação, materializada pelos educandos na autoria da fotografia. A metodologia fundamenta-se na perspectiva de pesquisa-ação, de cunho qualitativo, tendo a análise de Discurso de vertente francesa, nos estudos da pesquisadora Eni Orlandi, como aporte teórico para a conversa com as fotografias, materializadas pelos alunos na sua função-autor. Como aportes teóricos, são cotejadas contribuições que versam sobre uma educação cidadã e de direito à cidade, tais como Santos (1986; 2000; 2008), Carlos (2007; 2021), Cavalcanti (1998; 2008; 2012), Harvey (2004; 2014), Gonçalves e Rosa (2021), Orlandi (2004; 2015; 2017; 2020), Rufino (2019); e, ainda, discussões acerca da fotografia como artefato cultural (Alves, 2013; Kossoy, 1994; 2002). Assinala-se que, além da apreensão do conhecimento e significação atribuída pelos alunos ao que foi discutido nas aulas de Geografia, as perspectivas revelaram a posição dos sujeitos na sociedade e como cada grupo social se apropria pelos espaços da cidade pelas experiências dos seus cotidianos. Os significados atribuídos pelos alunos para os conteúdos trabalhados e a sua vivência nos lugares da cidade possibilitaram observar algumas questões importantes a serem exploradas e aprofundadas no que tange dar aos alunos a possibilidade de *'verouvirsentirpensar'* os espaços da cidade. Mais uma iniciativa, pois, de se vislumbrar a garantia de uma educação mais cidadã.

Palavras-chave: Educação Cidadã; Ensino de Geografia; Cidade; Fotografia.

Abstract

Based on an excerpt from a larger study that has already been completed, the general aim of this article is to reflect on the importance of citizen education in the constitution of students in the movement of belonging and also to understand their position in society as citizens in formation, materialized by the students in the authorship of the photograph. The methodology is based on the perspective of qualitative action-research, with French discourse analysis, in the studies of researcher Eni Orlandi, as a theoretical contribution to the conversation with the photographs, materialized by the students in their role as author. Theoretical contributions include contributions on citizen education and the right to the city, such as Santos (1986; 2000; 2008), Carlos (2007; 2021), Cavalcanti (1998; 2008; 2012), Harvey (2004; 2014), Gonçalves and Rosa (2021), Orlandi (2004; 2015; 2017; 2020), Rufino (2019); and



2024. *Cerdeira*. Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.

discussions on photography as a cultural artifact (Alves, 2013; Kossoy, 1994; 2002). In addition to the apprehension of knowledge and meaning attributed by the students to what was discussed in Geography classes, the perspectives revealed the subjects' position in society and how each social group appropriates the city's spaces through their daily experiences. The meanings attributed by the students to the content worked on and their experience of the city's places made it possible to observe some important issues to be explored and deepened with regard to giving students the chance to 'seehearsentirpensar' the city's spaces. This is yet another initiative aimed at guaranteeing a more civic-minded education.

Keywords: Citizen Education; Teaching Geography; City; Photography.

Por uma Educação Cidadã que não somente registra o que vê, mas que cria sentidos para 'verouvirsentirpensar'

*“Quantos habitantes, no Brasil, são cidadãos?
Quantos nem sequer sabem que não o são?”
Milton Santos*

Refletir a partir da provocação do geógrafo brasileiro Milton Santos sobre a quem se faz valer da condição de cidadão no Brasil e quem, se quer sabe que não o é, inquieta-me à medida que penso na sociedade em que vivemos e, sobretudo, em quais são os caminhos a serem construídos para que a população de um país se entenda na condição de cidadão. Nesse movimento, tal inquietude se dá ao longo da minha consciência cidadã que fora constituída ao longo da minha existência, especialmente na condição de professora de Geografia. Fazendo-me valer de mais de duas décadas de experiência docente na Educação Básica, atuando com sujeitos em formação desde os primeiros anos do Ensino Fundamental II até o último ano do Ensino Médio, corroboro com Milton Santos (Santos, 2000, p. 20), quando o pensador sinaliza que “a cidadania, sem dúvida, se aprende”. Esse movimento de uma educação cidadã se faz ainda mais necessária em tempos em que a educação e em nome dela as suas instituições de ensino, seus professores e demais profissionais da educação sofreram e, ainda, em alguns espaços de ensino, seguem sofrendo ataques e retaliações, colocando em risco a sua liberdade de ‘aprenderensinar’¹ (Alves, 2013).

¹ As dicotomias foram criadas como necessidade no surgimento das ciências na Modernidade. Hoje, nas pesquisas com os cotidianos, elas significam limites ao que precisamos ‘fazerpensar’, com os processos que desenvolvemos. Com isso, a pesquisadora Nilda Alves entende que é importante grafar juntos, em itálico, e com aspas simples os termos que antes eram dicotomizados (ex ‘prácticateoria’), bem como os processos que antes pensávamos como sucessivos e que sabemos que são concomitantes (ex ‘verouvirsentirpensar’), para lembrarmos das marcas que temos de nossa formação em ‘espaçostempos’ de hegemonias diversas.

Assim, fazer ‘usos’ de diferentes artefatos curriculares, culturais e tecnológicos e desenvolver “táticas” (Certeau, 2014) nas suas ‘*prácticasteorias*’ tem sido a maneira utilizada pelos professores para criarem ‘*conhecimentossignificações*’ no caminho de garantir uma educação democrática e livre das amarras e censuras impostas pelo desgoverno que aterrorizou nosso sistema de educação e assombrou nosso país até o final do ano de 2022.

A escola é um local no qual alunos e professores trocam experiências, ‘*aprendem ensinam*’ sobre os ‘*tempos espaços*’ que fazem parte das suas estruturas de vida, pois “[...] a educação favorece o desenvolvimento de indivíduos conscientes e interessados na promoção do bem comum, a partir da ampliação de espaços de debates e participação, onde o diálogo é peça fundamental, em contraposição à polarização atual (Gonçalves; Rosa, 2021, p. 137). Sendo assim, dentre tantos outros, o componente curricular de Geografia pode contribuir de alguma maneira para a formação cidadã desses alunos, a fim de que tenham pleno conhecimento dos seus direitos e que possam atuar para garantir os que já estão em vigor pelas leis. Além disso, na sua condição de cidadão, que esses alunos possam lutar para conquistar novos direitos, alcançando um patamar de sociedade mais justa e equitativa.

O artigo aqui apresentado é, pois, um recorte de uma pesquisa maior² que tem como propósito refletir sobre a importância de uma educação cidadã na constituição dos alunos no movimento de pertencimento e, ainda, entender, por meio da fotografia, a posição desses alunos na sociedade, enquanto cidadãos em formação, materializada por eles na autoria da fotografia.

Pensar em uma educação cidadã, que venha ao encontro de uma sociedade mais democrática, faz-se necessário, na medida em que vivemos em uma sociedade de múltiplos sujeitos e condições. No contexto escolar não é diferente. A escola é um dos lugares privilegiados do ‘*aprender ensinam*’ e a Geografia se faz valer do espaço geográfico como objeto de discussão para que os alunos se apropriem do conhecimento e signifiquem o que aprenderam. Como sinaliza o geógrafo Milton Santos, “estudar o espaço, cumpre apreender sua relação com a sociedade” (Santos, 2008, p. 67). Sendo assim, é importante que a ciência geográfica, enquanto componente curricular, possibilite a integração dos alunos com seus lugares e o estimule a pensar sobre os cenários físicos e sociais que se descortinam, à medida

² Refiro-me, aqui, ao desenvolvimento e defesa de minha dissertação de Mestrado, apresentada à banca examinadora do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), no ano de 2022. A dissertação intitulada *Fotografias que contam: o aluno em sua função-autor nas aulas de Geografia*, foi orientada pela professora doutora Odisséa Boaventura de Oliveira, vinculada à linha de pesquisa LiCores – Linguagem, Corpo e estética na Educação do referido Programa de Pós-Graduação em Educação.

que lhe é permitida a capacidade de compreensão sobre as mais diversas estruturas que compõem o espaço geográfico.

Tendo a minha prática pedagógica como professora de Geografia embasada na relação do ser humano com a natureza e com a sociedade, percebia que, por vezes, os alunos apresentavam, no decorrer de sua formação escolar, mesmo quando o professor se apropriava de inúmeros artefatos culturais e tecnológicos para ‘*aprenderensinar*’, dificuldade de estabelecer relações dos temas trabalhados nas aulas com a sua estrutura de vida, com os seus cotidianos. Como consequência, esse aluno também não se identifica com o lugar onde mora e, assim, tampouco se percebe parte integrante da sociedade discutida e visitada nas aulas de Geografia e, sobretudo, que está viva no espaço geográfico que ele circula. Na perspectiva de tentar mitigar esse problema, da não associação/reconhecimento/compreensão pelo aluno dos conceitos estudados à sua estrutura cotidiana, fiz-me valer do uso da fotografia como mais uma possibilidade pedagógica.

Nesse movimento, vale ressaltar, que a fotografia enquanto artefato cultural, permeia o ‘*ensinaraprender*’ geográfico em toda a sua dinâmica. No entanto, de modo geral, essas fotografias são apresentadas aos alunos pelo professor, seja por uma seleção pessoal ao preparar o material para a aula, seja por meio da escolha do autor do livro didático utilizado nas aulas. Pensando que os alunos, geralmente, são apresentados aos lugares pelo olhar do outro, para a pesquisa realizada, tomei como proposição o desafio de que os alunos atuassem ativamente a partir do seu movimento de ‘*verouvirsentirpensar*’ o seu redor, podendo eles mesmos escolher o recorte da cidade que desejavam compartilhar.

Dessa forma, a metodologia fundamentou-se na perspectiva de pesquisa-ação, de cunho qualitativo, tendo a análise de Discurso de vertente francesa, nos estudos para pesquisadora Eni Orlandi, como aporte teórico para a conversa com as fotografias, materializadas pelos alunos na sua função-autor. Tais procedimentos metodológicos circundaram no movimento de convidar esses alunos para serem os autores da fotografia, após a discussão sobre a temática da cidade, seus usos e ocupações, para que eles, ao ‘*verouvirsentirpensar*’ o seu redor, atribuíssem significados e criassem sentidos ao que é discutido nas aulas. De acordo com o horizonte crítico de Eni Orlandi (Orlandi, 2015, p. 76), essa “autoria é a função do sujeito”, na medida em que, “[c]omo autor, o sujeito ao mesmo tempo em que reconhece uma exterioridade à qual ele deve se referir, ele também se remete a uma interioridade, construindo desse modo sua identidade como autor”.

De modo geral, sabe-se que uma das funções da escola é a de mediar os conteúdos sistematizados, levando em conta os conhecimentos prévios dos alunos. Nesse sentido, é importante que seja promovida uma discussão que possibilite ao aluno a percepção das questões a sua volta, tornando-o um sujeito crítico capaz de fomentar mudanças no lugar em que vive. Nesse campo de diálogo, alunos e professores são protagonistas de reflexões que contribuem com o que preconiza a pesquisadora Ana Fani Carlos: “a sala de aula pode ser o *locus* privilegiado do exercício da crítica (inerente ao ato de conhecer), da possibilidade de manifestação do diferente, um espaço da afirmação do conhecimento, de alimentação da paixão pela descoberta, do estímulo e da reflexão” (Carlos, 2021, p. 8).

Tais manifestações, discussões, reflexões e (re)significados são possíveis quando os sujeitos envolvidos têm consciência do seu papel nas relações que se estabelecem a partir do espaço em que vivem. Diante do exposto, no ensino de Geografia, é importante que os sujeitos sociais, atores da cidade, percebam-se enquanto cidadãos, reconhecendo-se nos seus espaços de vivência, identificando-se com o lugar no qual residem. Esse sentimento de pertença, de familiaridade, de identificação com o lugar, é a motriz para um possível engajamento e atitudes que contribuam para a busca de políticas públicas que primem pela melhoria da infraestrutura do seu lugar.

Nesse caminho, o ensino de Geografia pode ter influência na formação social do cidadão, especialmente quando o professor dinamiza a mediação do conteúdo. Ao tomar tal condição, a aula pode constituir-se enquanto discurso interativo, despertando a curiosidade do/no aluno ao valorizar o seu olhar para o seu local de vivência. Assim,

A participação de jovens e adultos na vida adulta, seja no trabalho, no bairro em que moram, no lazer, nos espaços de prática política explícita, certamente será de melhor qualidade se estes conseguirem pensar sobre seus espaços de formas mais abrangentes e críticas (Cavalcanti, 1998, p. 24).

É a partir do vislumbrar a sociedade pela perspectiva dos alunos e pensando em uma sociedade mais acessível e democrática para eles, esses cidadãos em formação, que o professor de Geografia pode contribuir para o desenvolvimento de todos que os cercam. Assim, por meio de uma educação cidadã, os alunos podem assumir “o papel de cidadãos ativos, críticos e conscientes da realidade a qual estão inseridos, sendo capazes de transformá-la” (Gonçalves; Rosa, 2021, p. 146), na possibilidade de uma de mudança social coletiva, nos espaços da cidade onde vivem.

Na perspectiva de conversa, sem nenhuma pretensão de esgotar o tema, dialogo com autores que preconizam uma educação de constituição cidadã e de direito à cidade, tais como Santos (1986; 2000; 2008); Carlos (2007; 2021); Cavalcanti (1998; 2008; 2012); Harvey (2004; 2014); Gonçalves e Rosa (2021); Orlandi (2004; 2015; 2017; 2020); Rufino (2019); bem como pensadores que nos propõem discussões acerca da fotografia, como Alves (2013) e Kossoy (1994; 2002).

A cidade enquanto lugar do cidadão

A cidade, como palco das ações humanas, é uma obra coletiva. No entanto, o modo de produção econômico vigente, que tem como base o capital, tem causado um grande desequilíbrio na ocupação e no uso das cidades. O atual processo de produção do espaço urbano acaba por segregar parte da população que não consegue apropriar-se dos ditos “melhores lugares” da cidade. É essa lógica do capital que define a distribuição e a circulação de pessoas e determina a dinâmica da cidade e o seu arranjo espacial. Levando em consideração a racionalidade da lógica imposta pelo capitalismo ao processo de produção do espaço urbano, Cavalcanti pontua como a “produção do espaço urbano capitalista [...] faz com que essa produção resulte em diferentes lugares, de diferentes classes e de diferentes grupos – lugares contraditórios” (Cavalcanti, 2008, p. 68).

Tal como exposto, é possível diagnosticar a cidade como um ‘*espaçotempo*’ composto de diferentes lugares e que, por sua vez, formam a sua espacialidade. Da mesma maneira, podemos inferir que a escola é um espaço dentro desses diferentes lugares que compõem a espacialidade da cidade, uma vez que os alunos tecem relações entre esses espaços ao circularem por eles. Assim, de acordo com que problematiza David Harvey, “ao produzirmos coletivamente nossas cidades, produzimos coletivamente a nós mesmos” (Harvey, 2004, p. 210). Nessa seara, é possível assinalar que a cidade, de algum modo, é composta por elementos necessários para a vida cotidiana, cuja importância desses elementos, na vida desses sujeitos, no seu dia a dia, faz com que eles não fiquem invisíveis aos olhos. Moradia, mobilidade, deslocamento, infraestrutura, trabalho, ocupação do espaço, as tecnologias são alguns dos elementos presentes na vida dos sujeitos que habitam a cidade.

Nesse ir e vir frenético, “a cidade continua crescendo, atraindo pessoas, aspirando trabalho, separando indivíduos, gerando conflitos (latentes ou não), criando preconceito” (Carlos, 2008, p. 14). Por conseguinte, nos espaços da cidade, não se acumulam somente as

riquezas, acumulam-se cultura e conhecimento que podem ser considerados espaços da vida social. Há de se levar em conta o fato de que “o mundo urbano não é homogêneo; há uma multiplicidade de atos, modos de vida, de relações” (Carlos, 2008, p. 20). Nesse viés, por meio das mais diversas práticas pedagógicas, é possível produzir conhecimentos com esses alunos, uma vez que “a cidade é também um campo privilegiado de lutas de classe e movimentos sociais de toda a espécie, que questionam a normatização da cidade e da vida urbana” (Carlos, 2008, p. 26).

Pensando o conceito de lugar, levando em conta, especialmente, o lugar como espaço da cidade ocupado pelos alunos, onde eles tecem suas experiências, lugar de vivência dos cidadãos, trago para esta reflexão pontual a perspectiva de lugar na dinâmica de trabalho de algumas pesquisadoras como Lana Cavalcanti. Segundo ela, “o lugar é o espaço que se torna familiar ao indivíduo, é o espaço do vivido, do experienciado” (Cavalcanti, 1998, p. 89). Tal situação oferece a possibilidade de conhecimento, reconhecimento e reflexão sobre a realidade posta, seja na esfera local, seja na global.

De todo o modo, os alunos compartilham – entre si e com o professor – suas perspectivas de mundo na troca das suas experiências cotidianas, nas singularidades e coletividades dos seus modos de vida com as temáticas discutidas sobre e entre os lugares, pois, como afirma Cavalcanti, “entre o homem e o lugar existe uma dialética, um constante movimento” (Cavalcanti, 1998, p. 24). Outrossim, segundo a autora, “o conhecimento de outros lugares e a comparação entre eles e a análise da materialização diferenciada das condições globais no lugar, podem avançar o conhecimento que se tem de cada lugar vivido (Cavalcanti, 1998, p. 93).

É importante inferir que, por meio do lugar, do seu espaço de vivência, fazendo-se valer das experiências do seu cotidiano, o aluno pode, de alguma maneira, apreender e significar os conteúdos sistematizados, que compõem o ensino de Geografia. Desenvolver o pensamento espacial e o raciocínio geográfico contextualizado pelos eventos discutidos em sala com as dinâmicas do seu lugar pode contribuir com a construção de uma sociedade mais digna para os sujeitos que nela produzem as suas existências. Nesse caminho, materializam-se os escritos de Ana Fani Carlos quando a pesquisadora endossa que “[...] o espaço é o lugar do encontro e o produto do próprio encontro; a cidade ganha teatralidade e não existe dissociada da gente que lhe dá conteúdo e determina a sua natureza” (Carlos, 2008, p. 73). De todo o modo, o movimento de compreender os espaços da cidade, nas suas singularidades e

coletividades, também pode acontecer a partir da comparação do que ele apreende ao visitar outros espaços do mundo, outras cidades, outros lugares. Nessa perspectiva, corroboro com a pesquisadora Amélia Damiani ao sinalizar que “o cidadão é o cidadão de um lugar, de um espaço, especialmente, de uma nação” (Damiani, 2021, p. 59).

Portanto, no entendimento da pesquisadora aludida, o sujeito, quando consciente do seu papel na sociedade, vai agir no caminho de se fazer valer seus direitos em qualquer lugar em que ele possa estar e onde ele perceba que, de alguma maneira, os daquele espaço têm seus direitos subtraídos ou pomenorizados. O exercício da cidadania, por vezes, pode iniciar-se com uma ação isolada, mas é possível que, nessa ação, outros sujeitos, fazendo-se valer dos seus papéis de cidadãos, juntem-se em um coletivo em busca de uma possível transformação da sociedade, pois “uma sociedade verdadeiramente democrática e cidadã é aquela que possibilita a criação e a expansão de pontos de contato entre indivíduos e grupos sociais, suprimindo as barreiras de classe, raça, gênero” (Gonçalves; Rosa, 2021, p. 139).

De certa forma, uma educação cidadã, para a ocupação e utilização dos espaços da cidade, pode ocorrer a partir da equidade entre esses sujeitos cidadãos nos pressupostos de uma cidade educadora:

[...] a formação da cidadania para a vida urbana é o objetivo básico do projeto de cidade educadora: uma formação que garanta que todos possam se manifestar buscar maneiras de viabilizar a realização dos seus desejos e necessidades e de compreender e resolver problemas cotidianos desse/nesses espaços. (Cavalcanti, 2008, p. 152).

Mais uma vez, a escola, enquanto um lugar da cidade, por meio das suas dinâmicas pedagógicas e se fazendo valer do ensino de Geografia e das demais ciências, pode, como salienta a autora, “pensar projetos democráticos de gestão participativa das cidades, contemplando princípios de uma cidade educadora, com suas agências voltadas para a educação de seus cidadãos” (Cavalcanti, 2012, p. 125).

As aulas de Geografia: um convite para ‘verouvirsentirpensar’ o meu redor e além...

Os professores, ao se apropriarem de diferentes artefatos curriculares, culturais e tecnológicos, em sua prática pedagógica, para discutir acerca dos conteúdos sistematizados da Geografia, possibilitam que o pensamento espacial e o raciocínio geográfico sejam desenvolvidos e se transformem em ‘conhecimentossignificações’ para o aluno em uma

maneira mais interativa e dinâmica. Nessa direção, é interessante pensar nas aulas de Geografia o diálogo com esses artefatos inseridos na vida dos alunos, como a música, os filmes, as obras de arte, as fotografias, dentre outras. Cada um desses artefatos culturais, que também podem ser entendidos “enquanto nível de existência sócio-histórica” (Orlandi, 2017, p. 44), pode descortinar para o aluno um universo no qual ele é parte, é agente e é transformador. Outrossim, como ratificado por Cavalcanti, “a educação geográfica ajuda os alunos a desenvolver modos de pensamento geográfico, a internalizar métodos e procedimentos de captar a realidade tendo consciência de sua espacialidade (Cavalcanti, 2008, p. 36).

No processo em que o ‘*aprenderensinar*’ são base para que a apropriação do conhecimento aconteça e/ou se transforme, os caminhos para que isso seja possível são múltiplos. Como mencionado na primeira seção deste artigo, a fotografia foi o artefato cultural pensado para refletir acerca da criação de sentido, significação e posição do aluno na sociedade em que ele experiencia sua vida. Vale salientar que a fotografia há muito é escopo para as aulas de Geografia. Nesse viés, possibilitar a fotografia nas aulas oferece ao professor e ao aluno uma análise a mais sobre o que é tratado, podendo, a partir disso, fomentar as discussões que permeiam as temáticas abordadas pelos conteúdos geográficos.

Nesse horizonte, a fotografia pode contribuir para uma leitura de mundo, pois, a partir do exercício de vislumbrar os lugares que o cercam e que, de modo geral, compõem a cidade, o aluno materializa tal lugar e, assim, potencializa-se por meio da educação desse olhar. Tal evento pode estimular a percepção e significar as experiências reais e imaginativas dos lugares e de suas estruturas, forjando, nesses sujeitos, o sentimento de pertencimento e de identidade com aquilo que o seu recorte captou/capturou.

A fotografia pode aproximar do aluno um mundo que se assemelha e/ou se difere daquele que representa o seu espaço de vivência. Tal situação oferece a esse sujeito a possibilidade de compreensão e de autonomia para desvendar, descobrir e transformar o espaço no qual ele está inserido. Isso porque, “compreendendo o mundo, e também o seu lugar, o aluno terá convicção de que aprender elementos do espaço é importante para entender o mundo e seu lugar, na medida em que ele é uma dimensão constitutiva da realidade” (Cavalcanti, 2008, p. 47).

No entanto, a utilização da fotografia nas aulas de Geografia não se deve realizar-se enquanto simples observação. É necessário, pois, que o professor conduza o aluno a refletir

para além do cenário que se apresenta na imagem. Esse movimento pode estimular a reflexão dos mais diferentes conteúdos. Um recorte da paisagem, por exemplo, pode representar diversos aspectos da dinâmica do espaço geográfico. E, ao ser investigada em sala de aula, sob diversos pontos de vista, a fotografia passa a contribuir para o desenvolvimento de ‘*conhecimentossignificações*’.

Em consonância com Bóris Kossoy (2002), é possível afirmar que a realidade mostrada pela fotografia é muito mais intensa do que é oferecido por sua materialidade, o que significa serem necessárias reflexões acerca do que ela retrata:

A fotografia tem uma realidade própria que não corresponde necessariamente à realidade que envolveu o assunto, objeto do registro, no contexto da vida [...] uma segunda realidade, construída, codificada, sedutora em sua montagem, em sua estética, de forma alguma ingênua, inocente, mas que é, todavia, o elo material do tempo e espaço representado. (Kossoy, 2002, p. 22).

No ato de fotografar, o aluno, poderá expressar, em alguma medida, a sua apreensão acerca dos conhecimentos geográficos estudados. A realização de atividades que visam a desenvolver conhecimento pelos alunos pode contribuir também para que os professores conheçam uma parte da realidade na qual seus alunos estão inseridos. De todo o modo, é importante ter ciência de que, ao estabelecer um recorte para determinado lugar, acaba-se por eternizar aquele cenário. Portanto, aquilo que foi registrado por esses alunos dificilmente poderá ser reproduzido novamente na sua integralidade. Assim, corroborando com Kossoy (Kossoy, 2002, p.143), “[...] é justamente nas possibilidades que a imagem oferece à pesquisa, à descoberta e às múltiplas interpretações que reside o seu fascínio”. Aquele recorte possibilitado, no momento da captura da imagem, não será mais lançado para aquele espaço da mesma maneira. Não como já foi feito, não com o mesmo significado.

As proximidades e os distanciamentos do movimento de pertencimento e significação dos múltiplos espaços da cidade oferecem possibilidades de conversas capazes de fazer com que os alunos se percebem ou não como parte constituinte da cidade que está em pleno processo de transformação, pois as “conversas” possíveis com as fotografias “[...] nos vão permitindo pensar as escolas, seus ‘*espaçostempos*’ e as ações de seus ‘*praticantespensantes*’ em sua grande variedade e complexidade” (Alves, 2013, p. 175).

Tão perto e tão longe: o lugar do sujeito ao ‘verouvirsentirpensar’ a cidade

O ensino de Geografia enquanto componente curricular da Educação Básica, a escola enquanto território da cidade e, por último, a cidade enquanto palco das experiências cotidianas podem contribuir sinergicamente para a formação intelectual e social do aluno, quando oportunizam que ele signifique, relacione, compreenda e reflita sobre as dinâmicas sociais constituintes do espaço geográfico. Nesse horizonte, o aluno – sujeito cidadão – pode, no transcorrer das aulas, (re)construir e transformar, enquanto sujeito de direitos e deveres, as cercanias da sua existência e os múltiplos espaços da sociedade.

Vale ressaltar que a referida experiência de pesquisa, ocorreu em duas escolas – uma que compõe a esfera pública e outra atrelada ao âmbito privado –, ambas localizadas na cidade de Curitiba, capital do Paraná e estado que compõe a Região Sul, cujas estruturas sociais divergem sobremaneira, apesar de compartilharem espaços territoriais próximos. Além de terem a proximidade territorial, outro fator que as aproxima é que fizeram parte deste estudo os alunos matriculados na mesma série e que, de modo geral, também tinham as mesmas idades. Os sujeitos que contribuíram para o desenvolvimento deste estudo foram alunos dos sétimos anos do Ensino Fundamental II da Educação Básica.

Na escola pública estudada, grande parte das famílias vive em condições de vulnerabilidade social; em contrapartida, a escola privada tomada é conhecida por ser uma instituição cuja elite econômica e aristocrática da cidade tem por tradição matricular seus filhos. A grande desigualdade social existente entre esses dois espaços de ensino se depara com a pequena distância espacial existente entre essas escolas, já que elas se encontram nos limites, na borda de dois bairros que estão entre os mais populosos da cidade. Uma rodovia é o limite entre os bairros e menos de 1.500 metros separam os alunos dessas instituições de ensino. Com isso, além de compartilharem os equipamentos e as estruturas físicas que os circundam nos espaços dos bairros, para que os alunos possam ser capazes da apreensão e compreensão da dinâmica das diversas estruturas da cidade, era necessário que eles se fizessem valer do desenvolvimento do conhecimento espacial.

Ao perceberem o que o cercam e encontrarem outros olhares, é possível que os sujeitos unam suas forças e busquem as transformações que julguem necessárias para a sociedade como um todo. Tal perspectiva vem ao encontro do que preconiza Cavalcanti, sublinhando que “[...] nas cidades, pelos movimentos urbanos, é possível a formação do sujeito coletivo” (Cavalcanti, 2012, p. 55). Sendo assim, a autora ainda sinaliza que, por meio

de práticas pedagógicas significantes, é possível “[...] que as pessoas possam viver de forma mais plena na cidade, usufruindo seus benefícios, para além das possibilidades restritas ao lugar onde vivem em seu cotidiano imediato” (Cavalcanti, 2008, p. 150). Diante desse cenário de distintos modos de vida, parece redundante afirmar que, para se viver, são necessários ajustes e conflitos da e na cidade.

Assim, a intensidade da experiência com o lugar é mais importante do que o tempo em que se vive no local. Ao ser convidado a fotografar o seu lugar na cidade, o mergulho do recorte das percepções dos alunos descortinou a cidade a partir do lugar que o aluno ocupa na cidade, do seu lugar de vivência. Com isso, as fotografias produzidas por esses sujeitos escolares nos mostram as realidades da cidade dos quais estão inseridos. Cada recorte captado por esse indivíduo social nos convida a refletir sobre o contexto dos espaços nos quais eles circundam.

No âmbito da discussão desta leitura, opto por apresentar fotografias de quatro alunos de cada uma das instituições de ensino que, de modo geral, conversem na sua dinâmica de escolha para o olhar para a cidade. De antemão, pude entender, ao analisar as fotografias, que os alunos ocupam posições distintas na cidade em que habitam, apesar de frequentarem escolas muito próximas territorialmente, mas muito distantes no que tange a estrutura econômica de suas famílias. A proximidade territorial das suas casas é atravessada pelo que Eni Orlandi (2004) denomina de “verticalização das relações sociais”:

A verticalização categoriza as diferenças em níveis de dominação impedindo a convivência e o trânsito horizontal. A organização social vai refletir essa verticalidade da ordem social urbana no espaço horizontal, separando regiões, determinando fronteiras que nem sempre são visíveis mas que são certamente sensíveis (e sentidas). (Orlandi, 2004, p. 150).

Tal verticalização foi registrada pelo recorte do aluno ao registrar a cidade que se descortina à sua frente. Foram múltiplos os olhares oferecidos pelos alunos, sinalizando o que destaca Eni Orlandi (Orlandi, 2015, p. 35): “é na prática material significativa que os sentidos se atualizam, ganham corpo, significando particularmente”. Dito isso, pauto-me nas palavras de David Harvey que nos convida a refletir e pensar que

A cidade [...] apesar de acentuar seu papel enquanto lugar da reprodução econômica, não deixou de ser espaço de reprodução da vida, ainda que seus espaços sejam cada vez mais alterados para atender a lógica econômica, canalizando preocupações e

investimentos em detrimento dos interesses coletivos que deveriam moldar e usufruir da cidade cotidianamente. (Harvey, 2014, p. 218).

E, nesse sentido, no movimento de “conversa” e reflexão acerca das fotografias, foi possível perceber os sentidos produzidos a partir da mediação do trabalho realizado em sala de aula. É importante frisar que as fotografias aprisionam recortes feitos no espaço pela sensibilidade do fotógrafo, objetivando alcançar algo, pois “[...] a realidade da fotografia reside nas múltiplas interpretações, nas diferentes leituras que cada receptor dela faz num dado momento” (Kossoy, 2002, p.38). Essas múltiplas interpretações acontecem porque as fotografias despertam sensações também diferentes, advindas das mais diversas interpretações que emergem dos lugares. Sob o jugo atento de Milton Santos (Santos, 2008, p. 112), “[...] os lugares são, pois, o mundo, que eles reproduzem de modo específicos, individuais, diversos. Eles são singulares, mas também são globais, manifestações da totalidade-mundo, da qual são formas particulares”.

Nesse movimento, as fotografias escolhidas para a nossa “conversa” e reflexão têm o olhar dos alunos, tanto da escola pública quanto da escola privada, a partir das suas residências. *‘Verouvirsentirpensar’* esse lugar tem como palco o meio da rua e locais das suas casas que lhes permitiram estabelecer ângulos a partir de portas, portões, janelas, sacadas, terraços e áticos. As fotografias nos apresentam os olhares capturados pelos alunos da escola pública. É interessante refletir que os olhares para a cidade desses alunos partem do meio da rua, das portas e portões de suas casas, como representam as fotografias dispostas a seguir:

Figura 1 – Olhar do meio da rua I / Escola Pública



(a)



(b)

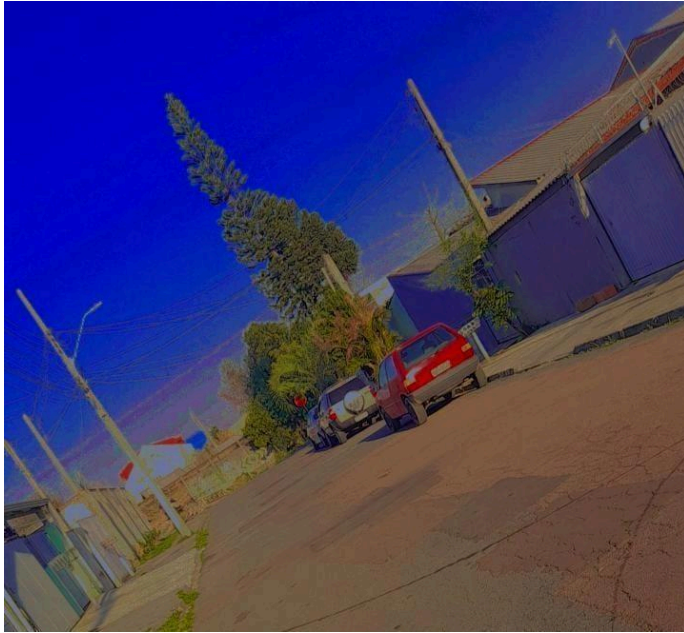
Fonte: Cerdeira, 2022, p. 72-73

As fotografias apresentadas nos presenteiam olhares lançados do meio da rua para o horizonte. Sair de casa, ir logo ali na frente, na rua, foi o caminho escolhido por esses alunos, para revelar como a cidade é significante em suas existências, uma vez que é na rua que esses alunos, enquanto moradores, se encontram, convivem, brincam.

Por meio das fotografias, revela-se a estrutura social na qual estão inseridos. É possível perceber que esses alunos vivem em um contexto que imprime uma igualdade social entre eles, mas que, de certa forma, evidencia a desigualdade social no qual estão inseridos se levarmos em conta o que se dissemina pela sociedade sobre os espaços “adequados para se viver”. A rua, quando retratada dessa maneira, como palco central, como uma apresentação da sua residência, sinaliza ao analista que ela lhe é familiar, quase uma extensão das suas próprias casas.

O olhar fixado no horizonte pode representar aquele sentimento do sujeito como se ele estivesse focado em tocar o futuro. Atravessar a periferia em busca do centro, talvez esse desejo esteja no imaginário desses sujeitos. Ou talvez, essas fotografias queiram enaltecer o lugar da casa deles, a segurança da poder ocupar e brincar na rua, a familiaridade que cada um tem com esses espaços da rua, uma vez “[...] a rua incorpora outros sentidos, encarna uma alma própria, traquina e sem amarras morais” (Rufino, 2019, p. 113).

Figura 2 – Olhar do meio da rua II / Escola Pública



(a)



(b)

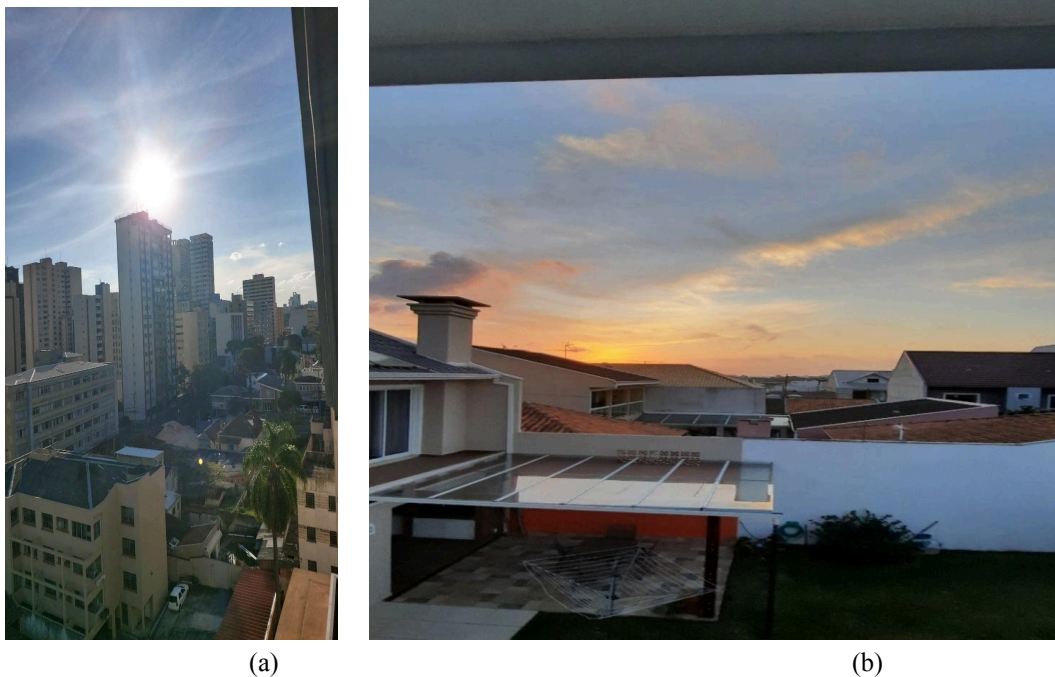
Fonte: Cerdeira, 2022, p. 74-75

Também podemos perceber que seguir rumo ao futuro, para além daquelas cercanias, em um horizonte de muitas possibilidades, também seja uma opção representada no recorte desses olhares. Mas não sem enfrentar obstáculos. A cidade retratada por cada uma das fotografias tem na rua uma estrutura de curta extensão, apontando, logo mais à frente, o seu fim. Nas fotografias, a rua que permite caminhar para o futuro depara-se com um final muito breve, logo ali adiante. Uma casa surge antes do horizonte, ao final da rua, como uma grande muralha. Talvez, a precária estrutura de saneamento básico que se descortina nesse lugar, na forma de um *valetão* – um canal, com o esgoto a céu aberto – ao final da rua e abre-se como outro obstáculo, exigindo força no salto para ultrapassá-lo. Ou ainda, há a necessidade de caminhar uma distância incerta, contornado esse canal, para conseguir fazer a travessia e seguir a caminhada, pois, “[...] a rua mirada a partir da lógica dos que a praticam revela as contradições, ambivalências, negociações, jogos, como também a fragilidade das ambições dos que tentam transformá-la em algo único” (Rufino, 2019, p. 113).

Ao *‘verouvirsentirpensar’* o seu redor, deparar-se com as condições em que está inserido e perceber-se capaz de transformar as estruturas sociais que lhes foi imposta é um passo importante para usar as barreiras como um impulso importante para essa transformação. Esse movimento se torna possível quando se constroem elos entre os sujeitos e os seus lugares. Esses elos são fruto do sentimento de pertencimento que emerge desses sujeitos.

Na outra ponta dessa corda, outro cenário se instaura. Diferentemente dos alunos da escola pública que “foram para a rua” para fotografar seus lugares na cidade, os alunos da escola privada optaram lançar seus olhares de dentro de casa, revelando a cidade que significa para eles a partir de janelas, sacadas, terraços e áticos. As fotografias a seguir também nos convidam a vislumbrar o horizonte, mas composto de luzes e cores:

Figura 3 – Olhar do Alto I / Escola Privada



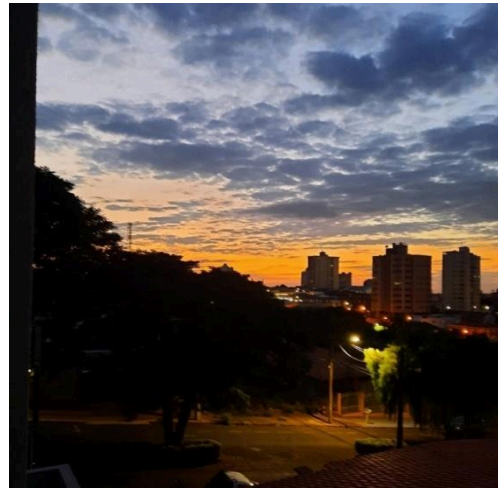
Fonte: Cerdeira, 2022, p. 77-78

Essas fotografias nos mostram, também, a posição na sociedade desses alunos, a partir dos seus recortes ao significar o seu lugar na cidade. Enquanto as fotografias que refletiam a percepção sob o lugar na cidade do aluno da escola pública foram produzidas no nível da rua, as fotografias da cidade que emergiam dos recortes dos alunos da escola privada tinham as suas perspectivas sendo forjadas no alto das suas casas.

Figura 4 – Olhar do Alto II / Escola Privada



(a)



(b)

Fonte: Cerdeira, 2022, p. 78-79

Os terraços, as sacadas, os áticos e as janelas anunciam horizontes de arrancar suspiros diante de tamanha beleza. Nesse sentido, corroboro com Orlandi ao evidenciar que “ao significar o sujeito se significa” (Orlandi, 2020, p. 21). Ou seja, amplo, vasto e iluminado é o futuro de inúmeras possibilidades que lhes espera.

Tal como o horizonte que se faz aberto, podendo assistir aos espetáculos do nascer e pôr do sol, além de vislumbrar a danças das estrelas, o mundo está aos seus pés. O caminho pode ser longo, mas será amplo. E, ainda, uma legião de espectadores, vai acompanhá-los, seja de perto, seja de longe, na certeza da ascensão. Não há muralhas a serem escaladas, valas para serem puladas, tampouco incertezas das condições dos caminhos. O imaginário “para o alto e além” parece impulsioná-los ao sucesso, movendo-os em direção da concretização dos sonhos há muito tempo sonhados pelos seus pais.

A certeza da segurança das suas casas inibe o medo e, por vezes, não lhes permite muita intimidade com a rua. Do alto das suas casas, sentem-se, como preconiza Orlandi (Orlandi, 2017, p. 201), com “a existência garantida”. Basta seguirem os astros e brindarem o sucesso com as estrelas. É possível que, em algum momento, seja necessário olhar lá de cima para baixo e, para esses sujeitos, não há o que temer, não há obstáculos. Dessa forma, essa verticalização reafirma a ascensão garantida de uns em detrimento das incertezas, das lutas e dos esforços dos que estão abaixo. Tal como evidenciado pela autora, essa verticalização expressada na sociedade “representa o espaço social hierarquizado” (Orlandi, 2004, p. 150).

Dessa maneira, não olhar ou até mesmo apenas olhar de cima para os fenômenos que acontecem nos espaços abaixo faz com que esses sujeitos verticalizados não se sintam parte

da estrutura integral da sociedade e dos fenômenos sociais distintos aos que eles encontram nos lugares por onde eles frequentam. O cenário sinalizado acima acaba por inviabilizar, de alguma forma, que esses sujeitos, na sua condição de cidadão, atuem no desenvolvimento e na implementação de ações que proporcionam espaços com maior igualdade de oportunidades e promovam situações em que se enalteça a necessidade de equidade entre os sujeitos que vivem em distintos espaços da cidade.

Perceber a cidade a convite das dinâmicas e discussões feitas nas aulas de Geografia permite aos alunos certo distanciamento da sua realidade e, assim, de alguma forma, aproxima-os de outras estruturas postas na sociedade em que vivem, uma vez que “[...] a aprendizagem voltada para a cidadania proporciona a mudanças de valores, de atitudes, de comportamentos e de crenças em favor da prática da tolerância, da paz, e do respeito ao ser humano, em um processo ativo” (Gonçalves; Rosa, 2021, p. 137). De modo geral, sem esse movimento de conhecimento sobre outras realidades, tais sujeitos pouco pensarão em ações efetivas para melhorar as estruturas da cidade em benefício do coletivo, já que, majoritariamente, nossos gestores advêm de estruturas hereditárias hierarquizadas, em que, por vezes, as famílias mais abastadas se revezam no poder.

Algumas considerações

As fotografias escolhidas para este artigo – e que, como assinalado desde o início, que compuseram um *corpus* ainda maior de uma pesquisa, no movimento de significar o seu lugar na cidade – nos mostram que os alunos da escola pública ocupam espaços mais periféricos da cidade. As suas residências são mais simples e menores e a infraestrutura das ruas por onde circulam mais precarizadas, porém, esses alunos nos fazem refletir acerca do processo de ocupação da rua por ele. Por outro lado, as fotografias também nos permitem observar que os alunos da escola privada moram em áreas cujas residências têm alto valor imobiliário, que muitos desses sujeitos, ao que se percebe pelas fotografias, não residem no mesmo bairro em que se localiza a escola. Tampouco têm relação de ocupação dos espaços da rua no lugar da cidade onde suas residências se localizam.

Ao analisar as fotografias, pude perceber que, além da apreensão do conhecimento e significação atribuída pelos alunos ao que foi discutido nas aulas de Geografia, as perspectivas revelaram a posição dos sujeitos na sociedade e como cada grupo social se apropria pelos espaços da cidade pelas experiências dos seus cotidianos. Os significados

atribuídos pelos alunos para os conteúdos trabalhados e a sua vivência nos lugares da cidade, possibilitaram-me observar algumas questões importantes a serem exploradas e aprofundadas no que tange dar aos alunos a possibilidade de *'verouvirsentirpensar'* os espaços da cidade. Os conceitos estudados pela Geografia transcendem à ideia de delimitação geográfica, onde os corpos dos sujeitos se significam na e pela cidade e, ainda, significam a cidade enquanto sujeitos cidadãos.

Dessa forma, o ambiente escolar na sua pluralidade de funções, principalmente pelas fotografias produzidas pelos alunos, revela-nos que a escola é muito mais que um local de/para aprender. Trata-se, pois, de um espaço ávido de múltiplos significados e significâncias, campo frutífero que embebem seus sujeitos no processo de produção de sentidos e de apropriação da cidade. Não podemos ignorar que as fotografias sinalizam que grupos sociais diferentes significam a cidade e seus espaços de maneiras distintas. Por isso, é de suma importância que a cidade seja um campo onde as políticas públicas promovam a inserção de toda a população, independente do seu horizonte social.

Assim, ao serem convidados ao *'verouvirsentirpensar'* a cidade nas aulas de Geografia, os alunos puderam perceber que a sociedade é constituída de múltiplos sujeitos e que estes sujeitos, enquanto conscientes da sua condição de cidadãos, se apropriam da cidade nos seus cotidianos de diferentes maneiras. Este recorte nos permite, de alguma maneira, vislumbrar como a fotografia, enquanto discurso produzido a partir da perspectiva do aluno, na sua autoria, pode auxiliar o trabalho do professor na percepção do aluno, no reconhecimento do seu lugar de vivência, na sua relação com a cidade e, sobretudo, na condição para que possamos protagonizar uma formação mais cidadã.

Referências

ALVES, Nilda. Possibilidades de 'uso' de fotografias nas pesquisas de 'espaçotempos' de escolas. *Rev. Bras. Educ. Geog.*, Campinas, v. 3, n. 6, p. 158-176, jul./dez., 2013.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *A cidade*. São Paulo: Contexto, 2008.

CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.) *A geografia na sala de aula*. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2021.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimento*. Campinas: Papirus. 1998

- CAVALCANTI, Lana de Souza. *A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas: Papirus. 2008
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *O ensino de geografia na escola*. Campinas: Papirus. 2012
- CERTEAU, Michel. *A Invenção do Cotidiano*. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CERDEIRA, Maristela Petry. Fotografias que contam: o aluno na sua função-autor nas aulas de Geografia. 153 folhas. Dissertação, Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 13 de julho de 2022.
- DAMIANI, Amélia Luisa. A geografia e a construção da Cidadania. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.) *A geografia na sala de aula*. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2021. p. 50-61.
- GONÇALVES, Rafael Marques; ROSA, Diego. O direito à educação e a cidadania nos/dos currículos pensados/praticados. *Revista Teias*, 2021, v. 22, 135–148.
- HARVEY, David. *Espaços de esperança*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- HARVEY, David. *Cidades Rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- KOSSOY, Boris. *Realidades e ficções na trama fotográfica*. Cotia/SP: Ateliê Editorial, 2002.
- ORLANDI, Eni. *Cidade dos Sentidos*. Campinas: Pontes Editores, 2004.
- ORLANDI, Eni. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 12. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.
- ORLANDI, Eni. *Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia*. 3 ed. Campinas: Pontes Editores, 2017
- ORLANDI, Eni. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5 ed. Campinas: Pontes Editores, 2020.
- RUFINO, Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro. Mórula Editorial, 2019.
- SANTOS, Milton. *Por uma geografia nova: da crítica de geografia a uma geografia crítica*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.
- SANTOS, Milton. *Espaço e Método*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.