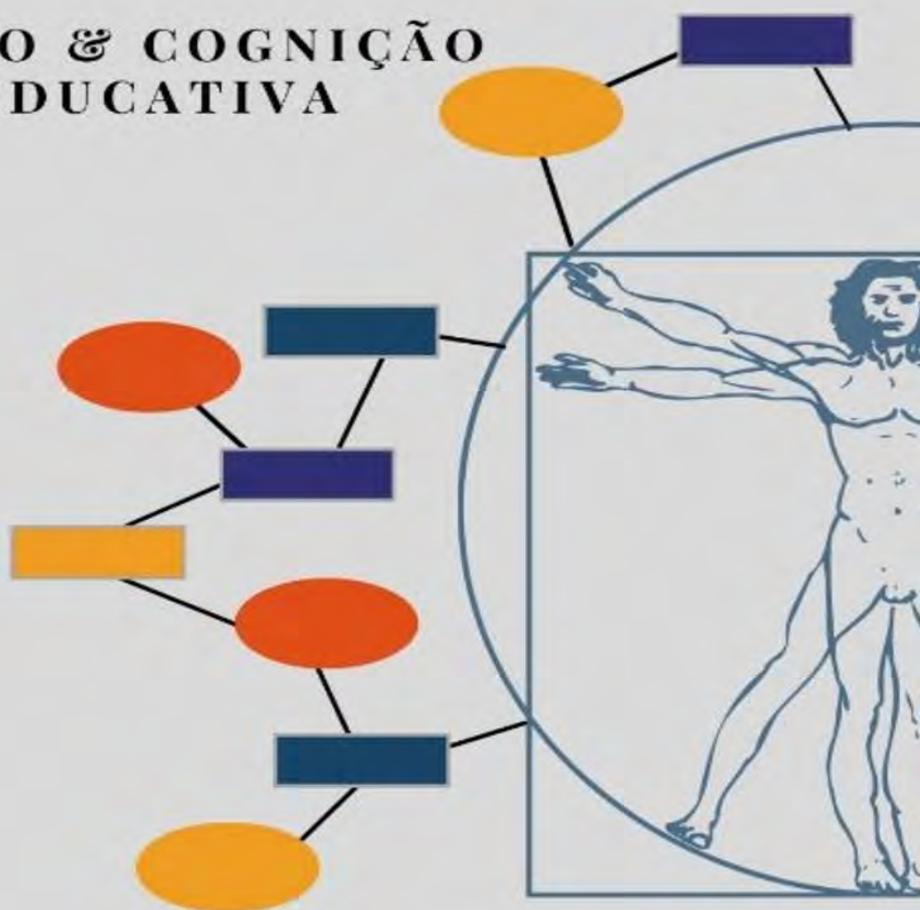




Atlas Memorial Docente

ARTE-PATRIMÔNIO & COGNIÇÃO
EMOCIONAL GEOEDUCATIVA

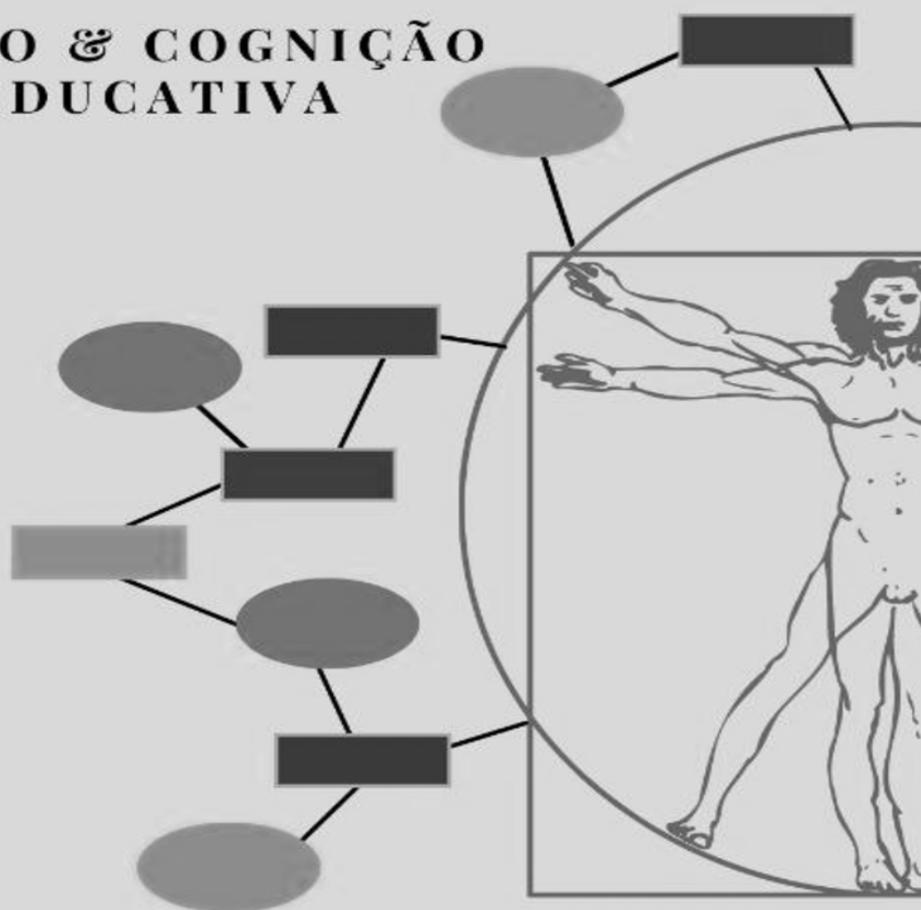


ORGANIZADOR
CHRISTIAN DENNYS
MONTEIRO DE OLIVEIRA



Atlas Memorial Docente

ARTE-PATRIMÔNIO & COGNIÇÃO
EMOCIONAL GEOEDUCATIVA



ORGANIZADOR
CHRISTIAN DENNYS
MONTEIRO DE OLIVEIRA

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin, UFOB.

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos, UEL

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva, UNIDAVI.

Profa. Dra. Camila do Nascimento Cultri, UFSCar.

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo, UCB.

Profa. Msc. Jesica Wendy Beltrán, UFCE- Colômbia.

Profa. Dra. Fabiane dos Santos Ramos, UFSM.

Profa. Dra. Alessandra Regina Müller Germani, UFFS.

Prof. Dr. Everton Bandeira Martins, UFFS.

Prof. Dr. Erick Kader Callegaro Corrêa, UFN.

Prof. Dr. Pedro Henrique Witchs, UFES.

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler, UFSM.

Profa. Dra. Liziany Müller, UFSM.

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza, UNISC.

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio, UFRGS.

Prof. Dr. Leandro Antônio dos Santos, UFU.

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado, UFJF.

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch, UFN.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Atlas memorial docente [livro eletrônico] :
arte-patrimônio & cognição emocional
geoeducativa / organização Christian Dennys
Monteiro de Oliveira. -- 1. ed. -- Santa Maria,
RS : Arco Editores, 2022.
PDF.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-5417-036-9

1. Aprendizagem - Metodologia 2. Cognição
3. Emoções 4. Educação 5. Ensino - Finalidades
e objetivos 6. Mapas mentais I. Oliveira, Christian
Dennys Monteiro de.

22-126050

CDD-370.733

Índices para catálogo sistemático:

1. Docentes : Práticas metodológicas : Educação: 370.733

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



10.48209/978-65-5417-036-9

Diagramação e Projeto Gráfico: Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa: Designed by canva

Revisão: Organizadores e Autores(as)

ARCO EDITORES

Telefone: 5599723-4952

contato@arcoeditores.com

www.arcoeditores.com

CRÉDITOS	RESPONSÁVEIS PELA OBRA
Organizador	Christian Dennys Monteiro de Oliveira
Capa e layout	Emanuel Pereira Costa
Apoio Técnico-Científico	Equipe do Projeto Mapeamento Cognitivo (MACROMA-PAS) e do Grupo Comunicação Patrimonial e Representações do Espaço (COMPARE). Ambos do Laboratório de Estudos Geoeeducacionais e Espaços Simbólicos (LEGES) do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Ceará (UFC)
Autores-Tutores	Antonio Jarbas Barros de Moraes Emanuel Pereira Costa Ivna Carolinne Bezerra Machado Jacquicilane Honório de Aguiar Jesica Wendy Beltrán Chasqui Lidia Marques da Silva Lucas Bezerra Gondim Marcos da Silva Rocha Maria Aurislane Carneiro Nislene do Nascimento Lopes Odilon Monteiro da Silva Neto Raimundo Aterlane Pereira Martins Raynara Ferreira da Silva Silvia Heleny Gomes da Silva
Professores-Autores	Bheatriz Alves de Paiva Oliveira Christian Dennys Monteiro de Oliveira Dênis Melo da Silva Gerlane Pereira da Cunha José Marcelo Soares de Oliveira Silvia Heleny Gomes da Silva

<p>Professores participantes do Minicurso da MACROMAPAS & das atividades do COMPARE no 1º semestre de 2022</p>	<p>Bheatriz Alves Oliveira Dênis Melo da Silva Gerlane Pereira da Cunha Henrique Gomes de Lima João Fernando Marques José Marcelo Soares de Oliveira Josefa da Silva Teixeira (Beta) Leonardo Moreira Quixadá Luciene Calixto de Brito Vale Marcos Rafael Freire Pompeu Ramon Torres Guedes Silvana Regia Nascimento Vlândia Evans Gomes da Silva</p>
<p>Consultores Técnicos do Projeto ADM</p>	<p>Djailson Ricardo Malheiro (Estácio – IDOMED – Juazeiro do Norte) Eduardo Rodrigues Alves (MACROMAPAS) Ivna Carolinne Bezerra Machado (CENTEC)</p>

SUMÁRIO

Cap. 1 APRESENTAÇÃO DO PROJETO.....	8
Cap. 2 INTRODUÇÃO AO MAPEAMENTO COGNITIVO.....	14
Cap. 3 A APLICAÇÃO DE IDEOMAPAS NA PESQUISA.....	23
Cap. 4 A UTILIZAÇÃO DO MAPEAMENTO NA DOCÊNCIA.....	32
Cap. 5 MEMORIAIS EM MAPAS: 5 VERSÕES DA VIVÊNCIA DOCENTE.....	39
BHEATRIZ ALVES DE PAIVA OLIVEIRA: UM NÃO AOS NÃOS	
DÊNIS MELO DA SILVA: PRELÚDIO DE UM SAUDOSO PROFESSOR	
GERLANE CUNHA: INÍCIO DE CARREIRA NA ESCOLA	
CONSTRUTIVISTA	
JOSÉ MARCELO SOARES DE OLIVEIRA: A NASCENTE DA VIDA	
DOCENTE	
SÍLVIA HELENY GOMES DA SILVA: LAMPEJOS NOS ESTÁGIOS	
E ALÉM...	
Cap. 6 CONCLUIR PARA REINVENTAR: O ESTUDO COGNITIVO EMOCIONAL COMO MATHEGEOGRAFIA	97
REFERÊNCIAS.....	110



Capítulo 1

Apresentação do projeto

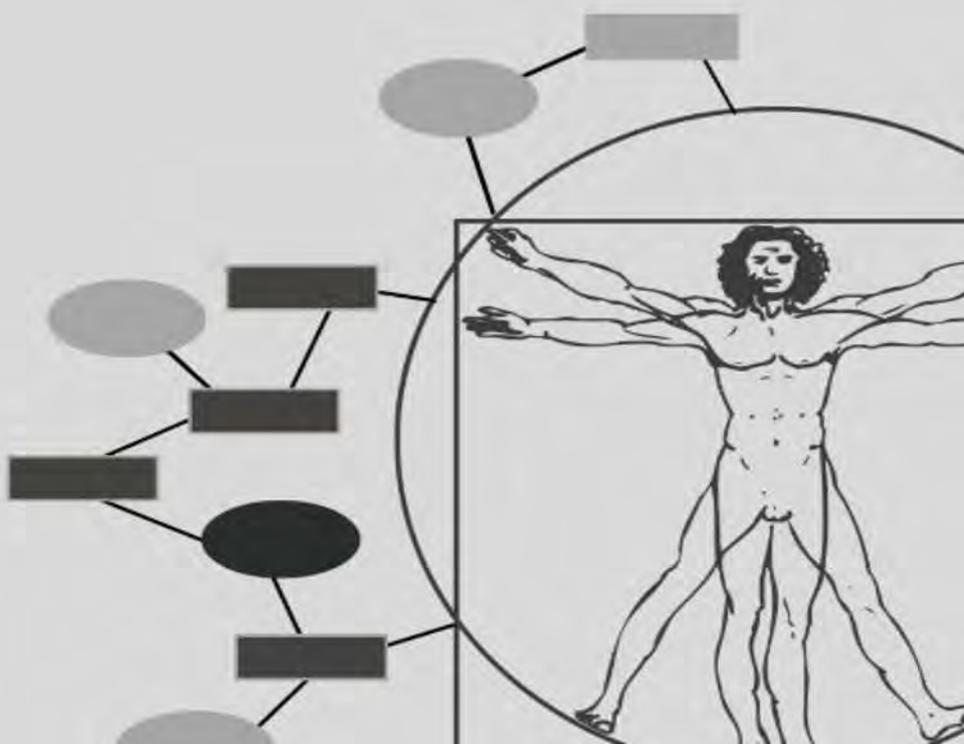
AUTORES

EMANUEL DA COSTA PEREIRA

RAYNARA FERREIRA DA SILVA

RAIMUNDO ATERLANE PEREIRA MARTINS

IVNA CAROLINNE BEZERRA MACHADO



No segundo semestre de 2021, aceitamos o desafio de viabilizar um projeto de formação continuada, no âmbito do Edital 08/2021 da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Federal do Ceará - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI). O denominamos **ARTE-PATRIMÔNIO & COGNIÇÃO EMOCIONAL GEOEDUCATIVA - *ATLAS MEMORIAL DO DOCENTE***.

A ação formativa que o caracteriza foi marcada pela busca da inovação em tecnologia social, dando continuidade ao conjunto de iniciativas de Ensino, Pesquisa e Extensão do Laboratório de Estudos Geoeducacionais e Espaços Simbólicos (LEGES), já fomentadas desde 2017 nas iniciativas da MACRO-MAPAS. Um programa de estudos em Mapeamento Cognitivo, que reúne alunos da graduação e pós-graduação interessados neste aporte metodológico de pesquisas e capazes de aliar temas de Geografia Cultural, Humanista e Escolar.

Os desafios da Pandemia de Covid-19, nos anos de ensino Emergencial Remoto (2020/2021), junto ao amadurecimento de cursos e investigações geográficas para fomentar a qualificação de docentes do ensino básico, promoveram 5 anos de trabalho sistemático do laboratório em um convite coletivo de apropriação do mapeamento cognitivo na forma de Atlas Memorial. Uma coletânea de mapas, esquemas, gráficos, desenhos que transformam a emoção da vivência docente em ideias visuais; ou *ideomapas* (ou *mapa de ideias*). Considerando que, tanto pesquisadores como professores, não dispõem dos devidos conhecimentos de recursos imagéticos e seus instrumentais telemáticos mais avançados - sobretudo na área de humanidades, onde a docência em Geografia se enquadra – incentivar a transformação de memórias e trajetórias formativas em *ideomapas* representou uma superação inigualável nas limitações do sistema educacional.

A primeira referência dessa intervenção encontra-se no alinhamento de uma identidade intrínseca entre o fazer pedagógico e o escolar e a dimensão empírica formativa das aulas e trabalho de campo, no âmbito acadêmico da ciência geográfica. As aulas de campo têm sido realizadas como um procedimento de estudos qualificados para o melhor entendimento dos conteúdos trabalhados. E sua lógica se estende a um campo virtual-concreto que os laboratórios e salas de aula conectam no lugar-mundo de ideias que os mapas representam.

Poderiam estes espaços letivos constituir uma estratégia de interação pragmática do sistema educacional com o meio envolvendo (e devolvendo) a Escola ao mundo memorial dos Professores? Seria possível, diante das condições geográficas exteriores, utilizar as práticas de campo para transformar as localidades em um espaço mais harmônico e educativo?

Estas questões se colocaram como alvo central para o que pretendíamos realizar no alcance de escolas e instituições nas quais um grupo de professores estivessem interessados em se qualificar nos instrumentais de mapeamento cognitivo; e, por conseguinte, aceitassem projetar suas memórias em novos projetos de arte-patrimônio das visitas técnicas, produções audiovisuais ou atividades interinstitucionais. A ideia era forjar um processo de ruptura pedagógica no currículo habitual para incluir iniciativas de parcerias patrimoniais e ambientais. Mas a quarentena, em função da pandemia, prolongou-se por boa parte do 2º semestre de 2021, especialmente em escolas que tentamos o contato. Como resultado, mantivemos toda a proposta de formação da equipe de professores, a partir de novembro de 2021, sem mediação de escolas-campo. Tudo passou a ser desenvolvido no mundo virtual por e-mail, whatsapp e reuniões no google meet.

A natureza da proposta, entretanto, não se alterou substantivamente. A pesquisa e formação se mantinha na busca de uma tecnologia social, em arte-patrimônio via mapas cognitivos, direcionando o foco da inovação para sistematização das experiências de docentes. Utilizava como metodologia de formação continuada o acesso sistemático a arte cognitiva das representações geométricas e conceituais. E no plano dos conteúdos, proporcionando questionamentos estratégicos sobre como e porque tratar a carreira do educador, em regime de ressignificação dinâmica e permanente. Partindo de estudiosos da prática de estágios supervisionados, nossa maneira de atrair interesse pelo trabalho de um pouco mais de uma dezenas de colegas foi promover a perspectiva de que o curso de ideomaps geraria uma produção autoral de cada participante. Uma indagação central do projeto ali se fortalecia para o trabalho readaptado virtualmente: *em que medida é possível organizar a Memória Docente como uma filtragem de experiências demarcadas em conceitos-chave para traçar os ideomaps de sua carreira profissional, agregando textos literários, fotografias, desenhos, depoimentos de alunos e colegas, registros escolares e materiais documentais em geral em sua composição?* A resposta foi sendo estabelecida pelo apoio direto e personalizado da Equipe Macromaps na estruturação de *tutorias autorais* para confecção dos capítulos.

A metodologia do projeto baseou-se nos fundamentos da cartografia cognitiva e dos mapas mentais, propostos por Alexandra Okada (2007; 2008), Linda Issmael (2008) e Salete Kozel (2018), que enfoca o mapeamento do conhecimento e a coaprendizagem na articulação da aprendizagem formal e informal. O foco do projeto, portanto, aproveita das novas mídias para mapeamento e intermediação da construção coletiva do conhecimento, como foi feito com vários professores que carregam diferentes experiências de vida. Para a autora,

as coletividades de pesquisa integram a pesquisa aprendizagem e a formação docente, ao se considerar que este mapeamento exige mecanismos fundamentais para que o objetivo final seja cumprido: a apresentação de uma rede informacional.

Baseando-se também nas fundamentações sobre as Ciências Cognitivas (GARDNER, 2003), entende-se que o ponto de partida se dá a partir de uma temática desafiadora; um conteúdo demandante de forma consciente e potencializante. E estes conteúdos representarão, a motivação, os meios e a finalidade do processo de mapeamento. Portanto, o uso de mapas cognitivos se apresenta como um dos instrumentos facilitadores ao entendimento dos principais conceitos geográficos aplicados, considerando que na formação do docente em geografia este é o mundo dos conteúdos recorrentes.

A metodologia deste Atlas encontra-se subdividida em duas etapas: A primeira consiste na releitura de textos autorais cujo objetivo é facilitar os processos do mapeamento cognitivo e a composição dos *Ideomapas*, esquemas gráficos construídos a partir das capacitações e voltados à memória docente em movimento de ressignificação criativa. Já a segunda, ficou restrita à vivência patrimonial dos campos e práticas geográficas anual projetada pela narrativa docente. Não foi possível pela ausência de trabalho no chão da escola e arredores modelar esta etapa de forma mais empírica. O Atlas, portanto, teve de acolher os exercícios de mapeamento, como reinvenção geográfica de parcerias poderar; e demonstrar suas potencialidade de harmonia, no jogo metafórico do *cubo musical* (cap. 6)

Os Capítulos 2, 3 e 4 são formulados pela equipe de Pesquisadores do LEGES (tutores desta formação continuada), como uma mediação ou antessala para as narrativas que conduz o denso 5º capítulo, reunindo 5 dos 12

professores que trabalharam conosco até o fim da jornada desta obra. Adiante, relacionamos nominalmente as participações de todas e todos que puderam colaborar e tornar este Atlas Memorial Docente algo dinâmico e representativo das enormes potencialidades da Geografia Escolar/Educacional, diante dos desafios cognitivos e culturais convocados pelo mundo contemporâneo.

Em um outro momento, reeditando o projeto com as devidas readaptações, talvez possamos alcançar os meios de viabilizar, em uma Escola Pública, programas de Educação Patrimonial e Turística, trazendo a Geografia para a liderança deste processo de cognição emocional. Até lá – esperamos – este ADM estará publicado e difundido, facilitando a próxima jornada! Uma ótima leitura.



Capítulo 2

Introdução ao mapeamento cognitivo

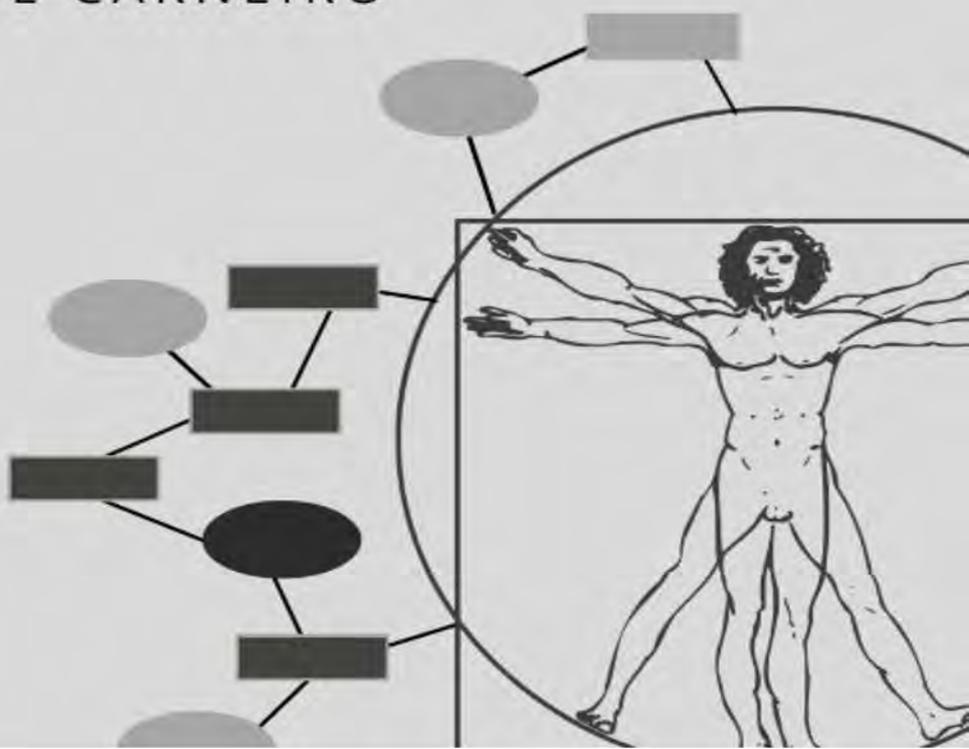
AUTORES

MARCOS DA SILVA ROCHA

LIDIA MARQUES DA SILVA

ANTONIO JARBAS BARROS DE MORAES

MARIA AURISLANE CARNEIRO



A Geografia é uma ciência que estuda as estruturas, as relações e os processos espaciais, encontra na Cartografia os fundamentos necessários para a representação dos objetos e fenômenos contidos no espaço. O mapa, produto direto destas aplicações, é um instrumento comunicacional relevante na localização dos objetos, na promoção de discussões e sistematização dos resultados de uma pesquisa e, por isso, é utilizado em diversas áreas do conhecimento. Das Ciências instrumentais às sociais, desenhar, representar, mapear é essencial ao estudo e entendimento do mundo vivido (FRANCO, 2019).

Franco (2019) compreende o ato de mapear, representar e comunicar conhecimento espacial como uma atividade presente de alguma maneira em quase todas as sociedades humanas. É uma maneira de acompanhar a história, possibilitando conhecimentos e discussões espaciais das práticas desenvolvidas pelo ser humano ao longo dos séculos, atenta aos signos, texturas e relevos. O mapeamento moderno, tecnológico e gráfico, é prático e de fácil manipulação. Traz o enfoque nos dados e nas convenções que retratam as características de determinado local. Assim, ícones, traços, setas, fluxos, cores e manchas são algumas das ferramentas cartográficas utilizadas para comunicar de modo imagético e imaginativo os processos que formam e se desenvolvem no local escolhido.

Ao traduzirmos em imagens cartográficas os fenômenos espaciais, estamos reduzindo a realidade, a fim de facilitar a percepção de detalhes não antes atentados, promover a compreensão espacial do recorte escolhido e possibilitar interpretações sistematizadas na pesquisa. Portanto, principalmente nos estudos geográficos, os mapas são representações que interagem com os conceitos e dão maior compreensão à produção científica, apontando condições, processos ou eventos da sociedade e da natureza (ROCHA *et al.*, 2019).

Quando falamos em mapear conhecimentos, a palavra reduzir perde seu sentido e função no mapeamento cognitivo. Diferentemente da Cartografia tradicional, a Cartografia Cognitiva se propõe a ampliar as interpretações, associar conceitos e propor múltiplas conexões, para então, construir novas redes de conhecimentos. Desse modo, enquanto o mapa pode ser visto como uma representação espacial de um ponto, o mapa cognitivo consiste na “representação gráfica do mundo intelectual da mente humana” (OKADA, 2008, p. 41).

Fazendo uma leitura histórica Okada (2008), fala sobre a forma de utilização dos mapas ao longo dos tempos e retrata a função cartográfica da localização e nas escalas gráficas, bem como, aponta a cognição como ferramenta criativa na construção dos mapas e utilização destes em pesquisas. Esta última é mais ampla por produzir outras tipologias de mapas. É o que, em outras palavras, Okada (2008) chama atenção para o cuidado que devemos ter ao lidar com mapas cognitivos, afinal não é de restrições que se fala, mas de uma ampliação de abordagens.

As diversas possibilidades de conceitos, mentais, argumentativas, dialógicas e tecnológicas, são indispensáveis na percepção criativa da imaginação geográfica (OKADA, 2008). Diante disso, é o desafio de representar o espaço geográfico, haja vista ele se tratar de um conglomerado de fenômenos sociais, simbólicas e físicos, que desafia o geógrafo no seu empenho interpretativo. Com isso, mapear cognitivamente é também selecionar aspectos da vida humana por meio de uma leitura espacial com liberdade criativa e interpretativa.

Rocha *et al.* (2019) ao desenvolverem o projeto Mapeamento Cognitivo (MACROMAPAS) pelo Laboratório de Estudos Geoeseducacionais e Espaços Simbólicos (LEGES), retratam em seus escritos as diversas potencialidades do mapeamento cognitivo, dividindo em duas frentes de análises: a científico-acadêmica e a didático-pedagógica. A partir destas frentes, pesquisas e oficinas

foram realizadas com direcionamentos para a produção científica e aplicabilidade em sala de aula. O mapeamento cognitivo se aproxima da Geografia com complementaridade e de compreensão geográfica oriunda de outras tentativas de mapear, conceituar, sistematizar e direcionar a análise espacial.

O trabalho aqui desenvolvido, intitulado de Atlas Memorial Docente (AMD), conta com estas reflexões anteriores e tem suas ideias basilares do mapeamento da cognição, pensando nas contribuições científicas e pedagógicas que os mapas cognitivos podem trazer para os Estudos, Ensino e Aprendizagem em Geografia. Nossas referências e experiências ajudaram na germinação deste trabalho, obedecendo a uma perspectiva conceitual quase sempre viabilizadora de significados plurais e singulares. Ao estudar mapas cognitivos, pretendemos para além da demanda investigativa dos temários espaciais nos estudos de Geografia, ampliar a visão para uma cena espacial plural, que apesar da ênfase ao cartográfico-cartesiano, é também constituída por cognição.

O Atlas Memorial Docente (AMD) é um projeto que conta com a colaboração conjunta entre estudantes do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Ceará e Professores das redes pública e privada do Ensino Básico do Ceará. Este projeto visa dar continuidade às atividades de ensino, pesquisas e extensão do LEGES, que também buscou apoio metodológico nos estudos da MACROMAPAS, iniciativa do mesmo laboratório, estudos que inclusive têm influências teórico-metodológicas e práticas no Observatório de Paisagens Patrimoniais e Artes Latino-Americanas (OPPALA).

A fundamentação metodológica do projeto também advém de materiais já produzidos por bolsistas do LEGES. Assim sendo, Ferreira (et al., 2019) propõem o mapa cognitivo visando ajudar na composição gráfica de esquemas mais acessíveis à capacitação docente. Trata-se de uma prática que também deve estimular experiências mais diversificadas usando cores, formas variadas,

fontes de diferentes tamanhos e formatações, linhas interconectadas, modelos radiais, hierárquicos e processuais, no ensino de geografia.

É uma das intenções do projeto, aproximar a universidade da escola por meio de suas atividades de capacitação, interligando práticas entre ambas as instituições. O Ideograma possibilitou a afirmação do contínuo espacial que reúne profissionais do ensino superior, futuros docentes e aqueles que atuam no ensino básico. Alguns professores ainda se sentem “distantes” das formações continuadas. Com isso, esta é uma contribuição para ampliação do repertório de ferramentas, recursos didáticos múltiplos utilizados no magistério.

O projeto foi desenvolvido na modalidade remota de ensino, a partir do segundo semestre do ano de 2021. Isso aconteceu em virtude das medidas preventivas de distanciamento social devido à pandemia de Covid-19, e porque o trabalho presencial limitaria a presença dos docentes de diferentes redes de ensino do Ceará, são elas: Sobral (RMS), Viçosa do Ceará (Serra da Ibiapaba), Juazeiro do Norte (Chapada do Araripe) e Maranguape (RMF). O detalhamento metodológico se deu na seguinte sequência: I – cadastramento de docentes, do mês de outubro a dezembro de 2020; II – O treinamento em minicursos de Mapeamento Cognitivo, e leitura da obra intitulada *Neurodidática* de Codea (2019), nos meses de janeiro e fevereiro de 2022; III – o desenvolvimento do Atlas, do mês de março a julho de 2022; IV – a confecção de um livro, avaliações e a finalização do projeto.

Na primeira fase empreendemos um esforço para negociar a participação de docentes de diferentes redes de ensino, ditas anteriormente, e componentes curriculares. Para tanto, contamos com a ajuda de bolsistas da graduação e do PPGGEO, e professores que são estudantes do doutorado, mas que também atuam na educação básica. O cadastro dos professores aconteceu por meio de

um formulário google, contando 13 docentes, distribuídos entre efetivos (com jornada integral ou parcial), celetistas e temporários.

Formular a questão a respeito da formação continuada na docência é o desafio de muitos pesquisadores, seja em outras áreas do conhecimento ou na geografia – o que queremos dizer, moderadamente, quando afirmamos que precisamos negociar a participação no projeto? – nos coloca, diretamente, diante de questões muito profundas, na verdade uma provável estagnação da prática docente, justificadas, muitas vezes, por inúmeras polêmicas de cunho social, violência, infraestrutura, carga horária, salário e outras. Por isso, o detalhamento do percurso do AMD chegou na sua etapa final com 5 professores evidencia um qualitativo profissional da prática educativa em geografia, de contornos, sentidos e de personalidade simbólica variada. O que não nos permite deixar de lamentar a descontinuidade e os contratempos mais diversos que impediram a contribuição final dos outros 8 docentes.

Em seguida, iniciamos, no segundo semestre de 2022, a parte prática do projeto. Trata-se da fase dois que contou com o minicurso, que foi dividido em módulos. O Pré-Curso foi o panorama geral das ações desenvolvidas na parceria do LEGES com o PIBIT (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação), inaugurando as etapas do trabalho. Foi feita a introdução à ideia do “Atlas” (como conteúdo e forma), abordando anseios, pretensões e premissas fundamentais.

No MÓDULO I fizemos um panorama apresentando as técnicas de produção de Ideomapas e sistematização das ideias; esboços de modelos cognitivos; além de indicar dicas e canais de leitura e estudo, como a importantíssima obra intitulada Neurodidática de Codea (2019) que relaciona fundamentos e princípios da neurociência relacionando-os à pedagogia e à didática, trazendo desafios, insights e reflexões sobre o papel das emoções, sensações e atividades

perceptivas quando tratamos a respeito dos processos cognitivos e de aprendizagem. O momento foi também para mostrar as conceituações de mapeamento cognitivo, não restrita a cognição tampouco a cartografia como mera produtora de mapas gráficos, mas também para apresentar uma outra possibilidade de formas de comunicar conhecimentos, que englobam fundamentos para Educação Geográfica. A partir de alguns exemplos de aplicabilidade, destacamos a potencialidade da compreensão do mapeamento ao problematizar cada elemento em representação imagética ou estrutural, e seu respectivo valor semântico-simbólico. Para tanto, destacamos os seguintes *Estilos de Mapeamento*:

- **Linear**, obedecendo alguma sucessão de conexões, com conceito posicionado em linha;
- **Radial**, no qual há um centro difusor, interconectado com os demais conceitos em sua periferia;
- **Hierárquico**, também com um centro ou ponto alto de partida que pode se multiplicar no caminho conceitual e interconectar pontos secundário em níveis intermediários;
- **Processual**, que comporta uma entrada e uma saída conceitual, sendo adequado para correlacional representações de objetos, processo ou estudos distintos;
- **Pictórico**, capaz de envolver característica dos demais incluindo, desenhos, fotos e/ou ícones;
- **Composto**, no qual encontramos setorialmente aspectos estruturais de 2 ou mais dos anteriores.

Foi do módulo também um ensaio técnico com algumas ferramentas para digitalização de mapas. Recomendamos a produção de um rascunho dos mape-

amentos prévios para que depois pudessem passar por um processo de confecção digitalizada. Assim feito apresentamos o programa de computador *Draw.io*, do site diagrama.net, montamos um tutorial para demonstrar o processo de instalação, funcionalidade, uso (off)online até algumas aplicações.

No MÓDULO II, chamado também de narrativas docentes, apresentamos a pesquisa de alguns bolsistas que versaram sobre essa metodologia. Essa ideia de narrativa perpassou de uma discussão descritiva para uma representacional do mundo, neste caso uma expressão do mundo docente, que para a realidade escolar, a memória pode evocar espacialidades (SILVA, 2020). Estamos diante de uma seletividade, ora o mundo docente que não é linear, há um caos, ora é possível uma sistematização parcial para relembrar trajetórias através dos mapas. A partir dessa premissa solicitamos a elaboração de um sumário do AMD, nele deveria conter uma sequência de tópicos, contemplando a intencionalidade do ideograma.

No MÓDULO III, nomeado como *Cognição Emocional: memórias, mapas e ilustrações*, fizemos algumas conceituações acerca da memória por interrogação, recriação, reconstrução permanente e do pensamento contínuo (CANDA, 2021; HALBWACHS, 2006). A memória se apoia em outras memórias, além da “escolar”. Em suma, falamos de uma articulação de acontecimentos que marcaram a relação entre o eu e o outro, assim a memória é a reconstrução parcial de uma cena estimulada por uma coletividade. Diante do estímulo à memória a partir da atividade sugerida no módulo anterior, realizamos uma primeira amostra dos sumários e mapas até então produzidos, pensando também na projeção para outras ações que aconteceriam posteriormente, leituras em paralelo, finalização dos capítulos do AMD como livro. É importante lembrar que os módulos foram transmitidos pelo canal do YouTube, *Colóquios LEGES* (<https://www.youtube.com/channel/UC...>)

[tps://www.youtube.com/channel/UCZXfG6DanYUawiK_SvwkuJQ](https://www.youtube.com/channel/UCZXfG6DanYUawiK_SvwkuJQ)), e consequentemente gravado, assim é possível encontrá-los em uma playlist do curso.

Os Ideomapas neste ADM formam produtos criativos das memórias e experiências docentes, emergentes de conceitos-chave articulados entre si e potencializados através de textos, fotografias, desenhos, depoimentos etc. Ao reuni-los, reconhecemos o trabalho do memorial como inovação. Professoras e professores com trajetórias espaço-temporais distintas, alinhando e desalinhando experiências de formação e de profissão. Atlas é o titã que sustenta os céus na mitologia grega. Desta forma, é conhecedor de inúmeros caminhos e percursos e, por isso, dá nome a reunião de mapas. Pelo enorme peso que carrega também nomeia nossa primeira vértebra cervical. Atlas, portanto, é sinônimo de suportes, trajetos e esforços. Conceitos fundamentais na condução dessa experiência educativa e geográfica.

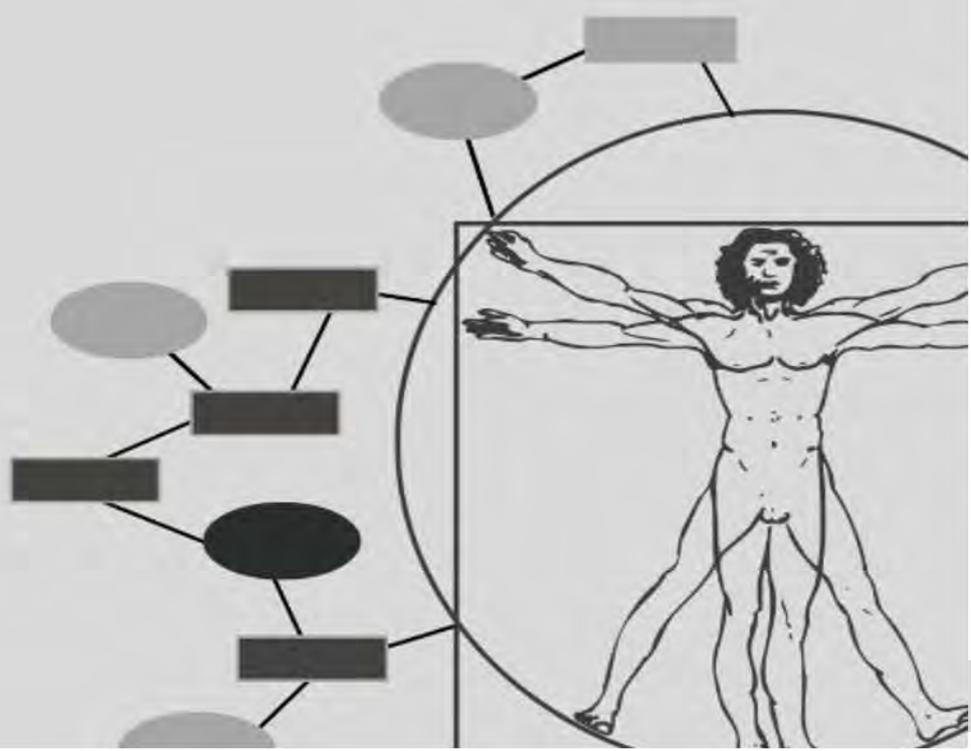


Capítulo 3

A aplicação de ideomapas na pesquisa

AUTORES

JESICA WENDY BELTRÁN CHASQUI
LUCAS BEZERRA GONDIM



Os ideomapas na pesquisa geográfica, mais do que uma visualidade constituinte, no entendimento de conceitos ou processos metodológicos – especialmente para quem estuda um documento acadêmico – cumpre, inicialmente uma função de ordenamento expositivo. Estudantes e Pesquisadores servem-se deles como instrumental de apoio. Contudo, o fortalecimento metodológico de seu uso pode, em um segundo momento, torná-lo o referencial maior do próprio artigo. Assim, as imagens que se formam nas mentes de leitores e leitoras passam por um processo de interpretação dos fenômenos da realidade, sejam físicos, sociais ou culturais, forjando movimentos e voz e escuta entre a imagem e o texto.

Esta interpretação de ditos fenômenos passa pelo seu aspecto semiótico, considerando seu modo de produção de sentido (JOLY, 1994), logo, os signos e significados expressos nos ideomapas, se convertem em pontes interpretativas para chegar a esses significados, deste modo, uma pintura, um desenho, uma foto, formas, cores, tamanhos e proporções como signos ou elementos semióticos permitem seu reconhecimento, assim, um signo é efetivamente um signo “quando exprime ideias e suscita no espírito daquele ou daqueles que o recebem uma atitude interpretativa” (JOLY, 1994, p. 30).

Os elementos semióticos utilizados na diversidade de ideomapas são ricas fontes de organização dessas interpretações de fenômenos da realidade, onde se encontram num limite de um quadro “diferentes categorias de signos: imagens no sentido teórico do termo (signos icônicos, analógicos), mas também signos plásticos: cores, formas, composição interna ou textura, e a maior parte do tempo também signos linguísticos, da linguagem verbal” (JOLY, 1994, p. 42). Elementos e conhecimentos usados na pesquisa geográfica para a construção de mapas.

Nesta ordem de ideias, se apresentarão exemplos da aplicação ou construção de ideomapas na pesquisa geográfica a partir de duas teses doutorais. A primeira titulada: *A FRONTEIRA ENQUANTO LUGAR: A Identidade Transfronteiriça na Área Litigiosa entre Ceará e Piauí*, autoria de Lucas Gondim (GONDIM, 2022), e a segunda titulada: *PAISAJES CULTURALES ACUÁTICOS DEL PACÍFICO COLOMBIANO: Memoria, patrimonio y arte de las comunidades afrodescendientes*, autoria de Jesica Wendy (BELTRAN CHASQUI, 2022).

Ideomapas para a interpretação de um fenômeno geográfico

Os ideomapas para compreensão de fenômenos geográficos foram usados em ambas as pesquisas citadas anteriormente. Os ideomapas construídos tiveram como finalidade comunicar de forma abstrata através de elementos visuais, como formas, cores, orientação das setas, linguagem verbal entre outros, os fenômenos da realidade a serem pesquisados. Como revelado na figura 1, intitulada Diversidade Festiva, dimensiona uma série de fenômenos e elementos que constituem uma realidade de determinado lugar.

Figura 1 - Diversidade Festiva



Fonte: Elaboração da Autora (2022).

A partir de uma estrutura concêntrica no qual o centro é o conceito principal que se destaca através de sua posição central e intensidade da cor, dá a entender que a paisagem cultural é o eixo conceitual, o qual está composto pela realidade, imaginário e o espaço. As setas em suas diferentes formas cumprem uma função de articulação, assim as setas que partem do centro permitem interpretar que a paisagem cultural se manifesta através de fenômenos festivos como ‘San Pacho’, ‘Balsadas del Río Guapi’, ‘Carnaval del Fuego’ e ‘Petronio Alvarez’; festividades que por sua vez apresentam características que as fazem únicas.

Ideomapas para a compreensão de um conceito

Construir um conceito é uma tarefa difícil para um pesquisador, pois a necessidade de leitura abrangente e argumentos teóricos, metodologias e exem-

plos são indispensáveis. Este processo ao ser plasmado na escrita documental, requer cuidados e interações, e passa pelo crivo da comunicação indireta dos leitores diversos e distantes. Assim é que o espaço para ferramenta do ideograma surge amplificando a mensagem e os argumentos do pesquisador, tornando sua comunicação sucinta, estruturada e clara questões teóricas-conceituais complexas.

Por exemplo, como aparece na figura 2, apresenta-se um conceito que é Paisagem Cultural Aquática; conceito proposto na pesquisa como eixo de interpretação dos fenômenos festivos descritos anteriormente.

Figura 2 - Esquema PCA-1



Fonte: Elaboração da Autora (2022).

Neste segundo ideograma é possível visualizar conexões e níveis que lhe dão características a dito conceito, num nível mais externo se apresentam elementos geográficos como climáticos de ordem aquática, e no nível mais inter-

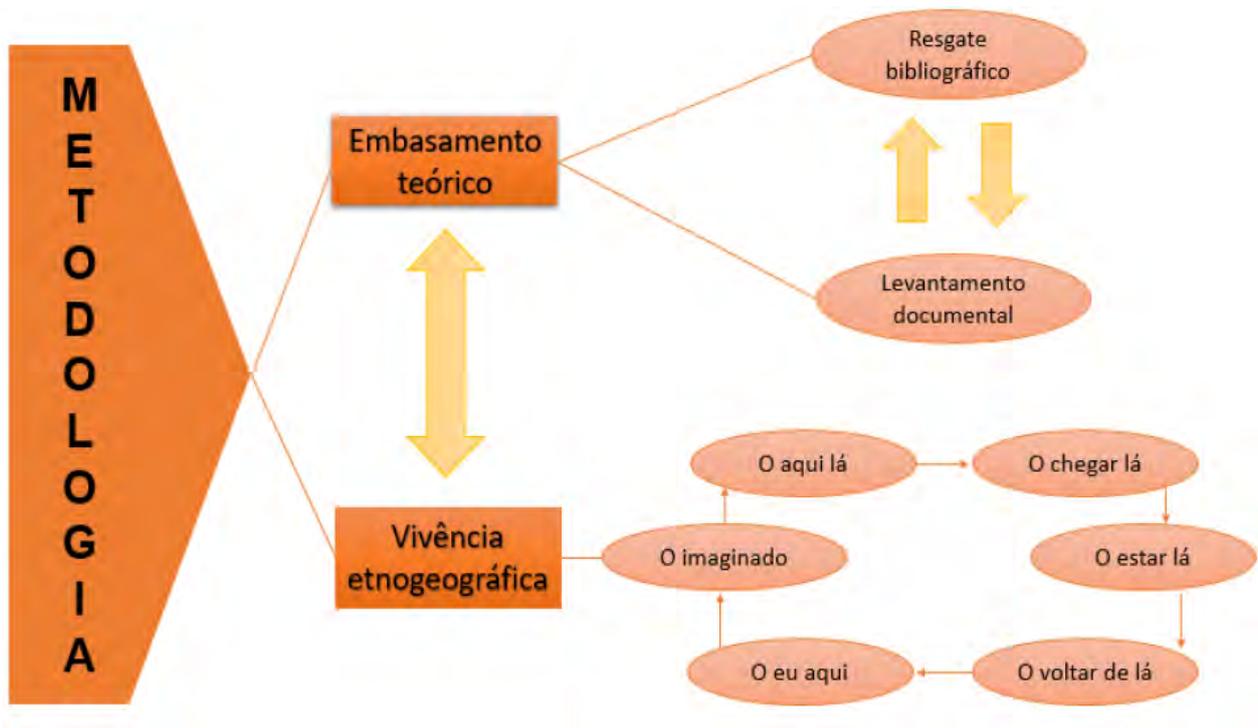
no, se apresentam de tipos de manifestações paisagísticas como monumentos, festividades, música, entre outros. Sendo uma PCA definida pelas relações que as manifestações paisagísticas mantêm com elementos aquáticos como rios, mar, altas precipitações etc.

Ideomapas na construção de metodologias na pesquisa geográfica

Pensar a metodologia da pesquisa através do ideograma ou com auxílio deste, pode parecer complexo num primeiro olhar. Mas o potencial didático, criativo e organizacional, supracitado, oferece um leque de possibilidades para construir um ideograma que compreenda uma metodologia e/ou suas nuances. O desafio de criar um mapeamento para representar aspectos metodológicos pode, de início, parecer maior pois diferentemente de um ideograma com foco em representação de conceitos ou fenômenos geográficos, a representação da metodologia se trata de indicar como fazer, processos e estruturas.

Destarte, podemos identificar que esta forma de representação de ideias pode ser esquematizada de uma maneira mais simplificada, num modelo hierárquico/linear (Figura 3) ou com um diálogo mais dinâmico entre os elementos do ideograma (Figura 4)

Figura 3 - Ideograma da metodologia etnogeográfica



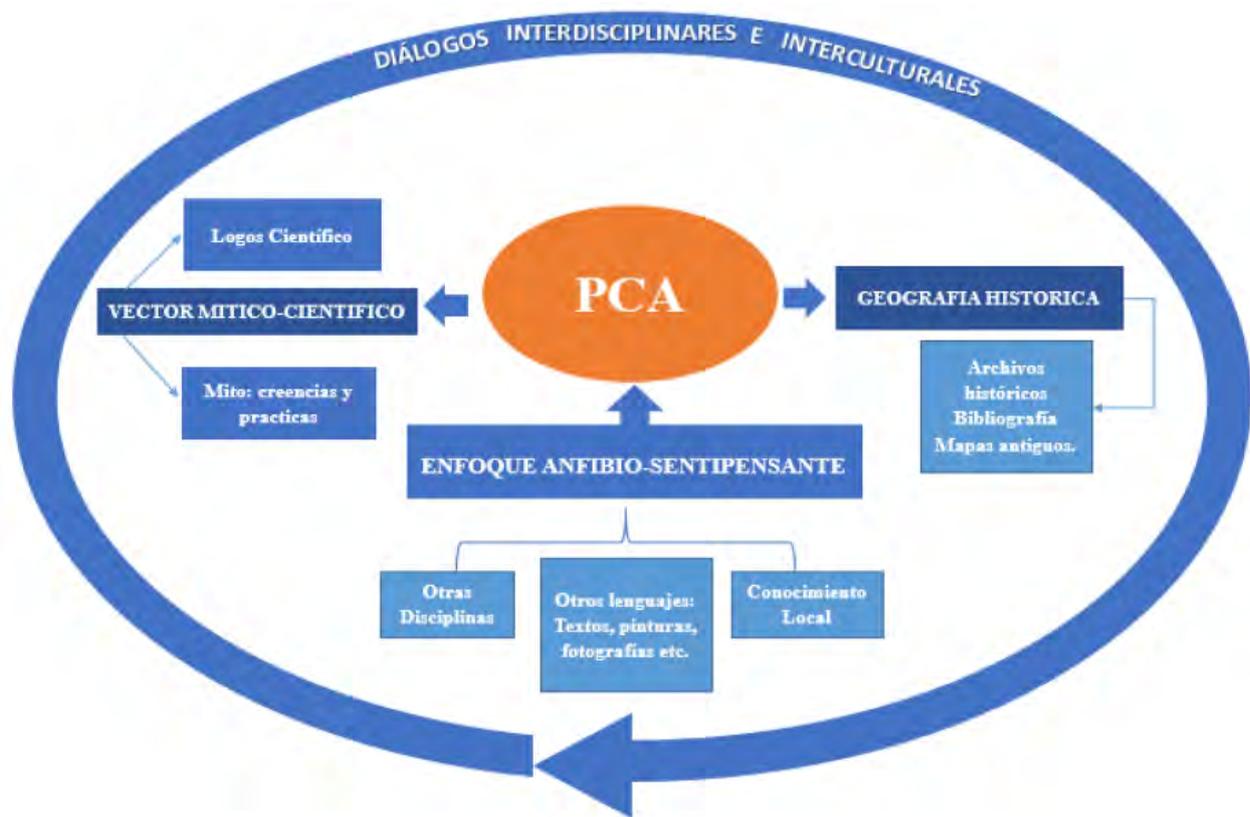
Fonte: Elaboração do Autor (2022)

Tal potencialidade criativa para representação se estrutura, também, na simplicidade quanto a sua estrutura base enquanto instrumentalização, uma vez que sua interpretação/leitura, se constitui em perceber linhas e caixas de diálogo. Esta estrutura base potencialmente pode se transfigurar em variadas organizações, formas, cores e ideias e, desta maneira, podendo representar uma metodologia e seu plano de ações.

Ideogramas, portanto, são representações gráficas de ideias (caixas) e relações (linhas), que formam um esquema descritivo de significados semelhantemente a diagramas e organogramas, mas que não necessariamente expressam polaridades ou hierarquias. A denominação para esses mapas de conceitos, valores, vivências, sentimentos e perspectivas é reunir na palavra *ideo* (ideia) as chaves caóticas de uma situação ou fenômeno em busca de um ordenamento interpretativo. Tais ideogramas descrevem práticas e absorvem, em escala bidimensional, possibilidades de leitura dessas práticas pelo desenho táctico de palavras-chave. (OLIVEIRA; FERREIRA; PAIVA, 2021, p. 76)

Desta forma, a comunicação que se estabelece entre estas formas e a ideia – ou metodologia – a ser representação pode ser realizada em múltiplas facetas. Na figura 04, por exemplo, percebemos que existem duas estruturas base que dialogam: o embasamento teórico e a vivência *etnogeográfica*. Estes dois se comunicam no formato de uma complementação entre o referencial teórico e a práxis. A partir disto, temos dois caminhos – ou relações – em que cada um é constituído. No caso do referencial teórico, o levantamento documental e o resgate bibliográfico, que configuram a base literária desta pesquisa. Já no outro seguimento, estão dispostas todas as etapas que, progressivamente, formulam a vivência *etnogeográfica*, base da metodologia representada na pesquisa.

Figura 4 - Esquema PCA-2



Fonte: Elaboração da Autora (2022).

Podemos perceber que o ideograma, mesmo representando a metodologia aplicada nos exemplos supracitados nas figuras, não funciona, a priori, de forma isolada. O corpo textual se faz necessário para explicitar conceitos, ideias,

ações que não tem “espaço” para serem introduzidos nas formas mapeadas. Ou seja, este mapeamento precisa ser esquematizado em conjunto com o corpo textual que destrincha a metodologia aplicada numa pesquisa, funcionando como facilitador da compreensão destes aspectos metodológicos.

Ideomapas como *Ideopistas* para um futuro

Compreender metodologias através dos ideomapas isolando seus arranjos semióticos e contextuais, pode se mostrar, a priori, como um estudo problemático. No entanto, enquanto instrumentalização para a representação dos processos cuja percepção, descrição, interpretação e interação – atendendo os 4 níveis de compreensão espacial, no ensino/aprendizagem, segundo Oliveira (2010) – ilumina a realidade do texto. O isolamento forja-se apenas como uma etapa gráfica da redação, para além do caráter “ilustrativo”.

A mudança de formas entre quadrado, triângulo, círculo (entre outras), as distâncias e proximidades, a utilização de uma paleta com cores frias ou temperadas até quentes, linhas com setas, linhas tortas, retas, pontilhadas... enfim, todo este potencial permite uma representação com uma exploração criativa quase sem limites para o autor. Por que não lembrar aqui o papel indicativo dos ideomapas em promover a qualidade interpretativa do leitor? Afinal, é por ele e para ele que os contextos estudados se transformaram em textos e imagens gráficas de uma vontade explicativa.

Desta maneira representar caminhos metodológicos de uma investigação geográfica – nos domínios culturais e ambientais – por intermédio deste “mapa de ideias” é também afirmar que, ciente dos códigos, todos podem seguir as pistas fornecidas pelo autor. É portanto, fundamental pensar os *ideomapas* como *ideopistas* para instrumentalização dos estudos acadêmicos ou não, visando tanto facilitar o acesso cognitivo quanto qualificar a interação emocional-afetiva como o objeto investigado.

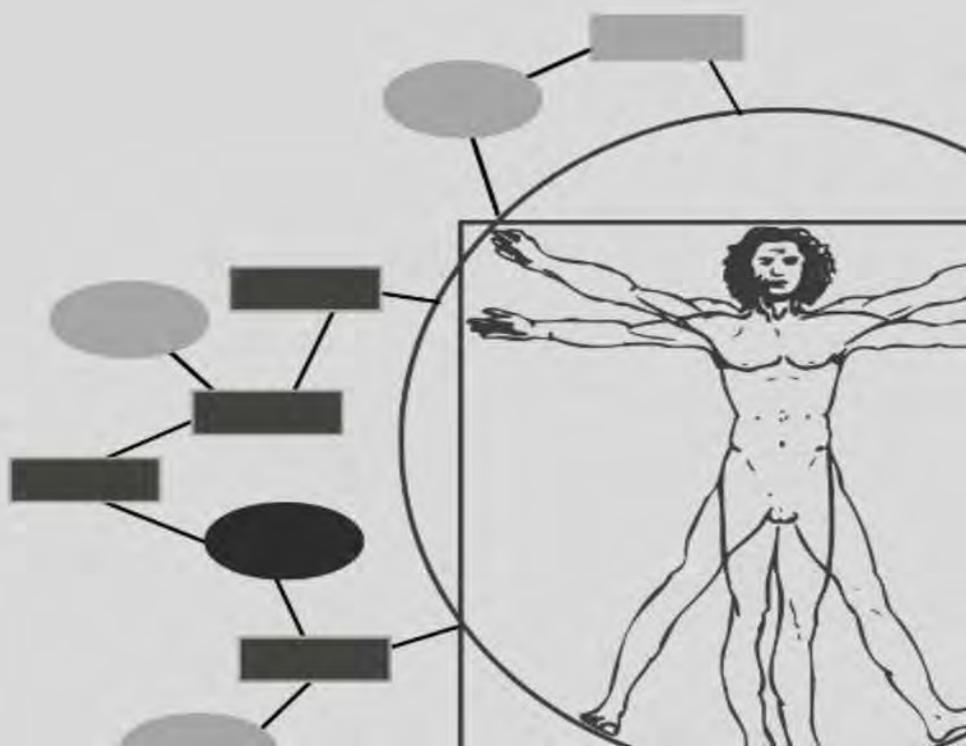


Capítulo 4

Uso de ideomapas na docência

AUTORES

JACQUICILANE HONÓRIO DE AGUIAR
NISLENE DO NASCIMENTO LOPES
ODILON MONTEIRO DA SILVA NETO



O universo de construção da formação docente é permeado pelo processo contínuo de múltiplas estratégias que buscam abarcar o desenvolvimento da aprendizagem, a qual se dá de maneira coletiva. Tais estratégias não se encontram apenas no âmbito da formação acadêmica, muitas vezes estão muito mais imbricadas com as experiências individuais do professor em formação, no contato com as linguagens artísticas, no engajamento político, na vivência cotidiana, e várias outras influências. Nesse sentido, realizar um exercício de síntese que abarque a formação profissional docente se torna um desafio frente a essas vivências plurais, adensadas pelo cotidiano em sala de aula.

Construir uma narrativa que reúne e organiza as memórias desse processo de formação docente também nos leva a emergir não apenas memórias das experiências exitosas, que muitas vezes afirmamos fazer todo sofrimento valer a pena! Suscita também o meio do caminho, o que ficou para trás, o retrabalho para adaptar o que não funciona, e todos os imprevistos que naturalmente a sala de aula oferece ao professor. Daí mais uma vez a necessidade de afirmar o quão desafiador é construir essa síntese docente, pois as narrativas reúnem “mito”, “linguagem” e “história”, sendo uma maneira de ressignificar os espaços da vida, os acontecimentos e as relações intersubjetivas”. (SILVA, 2020, p. 365).

É importante destacar que enquanto professores que trabalham com a ciência geográfica, voltamos nosso olhar para as espacialidades presentes no desenvolvimento dessa trajetória. Construir as narrativas da formação docente é também desvelar paisagens culturais das quais emergem símbolos que marcam o universo escolar e outros espaços de aprendizagem não formal, (re)criar significados para a nossa formação docente, trazer os elementos que compõem o processo de ensino-aprendizagem. Além de tudo isso, é também trazer contra-narrativas, ou narrativas marginais (CASTRO, 2020), na busca de jogar luz às artes de fazer (DE CERTEAU, 2014) que permeiam o ensino-aprendizagem

fora do livro didático, dos muros das escolas, da lousa e pincel. A geografia também está nos corredores.

Usar o mapeamento cognitivo como suporte para sistematizar tais experiências, memórias e trajetórias dentro de um recorte espaço-temporal contribui de forma positiva, pois “potencializar a inteligibilidade de conceitos, fenômenos e processos através de mapas cognitivos é fundamental para ampliar as relações mentais, conceituais e processuais” (ROCHA *et al.*, 2019, p. 03). É válido ressaltar que esta tentativa inicial com os professores no Projeto AMD - Atlas Memorial Docente, ao cartografar simbolicamente suas experiências, abre caminhos para a aplicação posterior da metodologia em sala de aula com os conteúdos programáticos da geografia escolar. A possibilidade de construir mapas cognitivos em sala de aula está justamente em consonância com as formas de utilização dos mesmos, pois “os mapas são instrumentos que permitem, através de sua leitura, o vislumbre de profundas relações outrora não percebidas”. (ROCHA *et al.*, 2019, p. 05)

O ser docente é um estado constante de construção, todos os dias fazemos, refazemos e desfazemos estratégias, linguagens e tecnologias pedagógicas para possibilitar aos estudantes condições cognitivas de compreensão não apenas do conteúdo em si, mas também para possibilitar-lhes pensar a partir das experiências que eles estão a vivenciar.

A compreensão cognitiva do estudante e como este interpreta, organizando as informações sobre o que está acontecendo nos seus espaços e experiências a partir do que lhe é apresentado, é uma das bases que consideramos quando pautamos o processo de ensino-aprendizagem. Essa inflexão que o estudante faz em sala de aula nos possibilita a reflexão a partir dos diálogos estabelecidos na prática educacional nos apontando rumos metodológicos e pedagógicos.

Dessa maneira, os conceitos geográficos têm como aporte principal as tecnologias e linguagens desenvolvidas pelo docente, levando em consideração tanto o Ser docente, quanto o Ser estudante, perfazendo assim um caminho de aprendizagem ontológica, ou seja, a medida que se apreende uma realidade tomando por base a Geografia, estes se reconhecem no mundo, como seres atuantes.

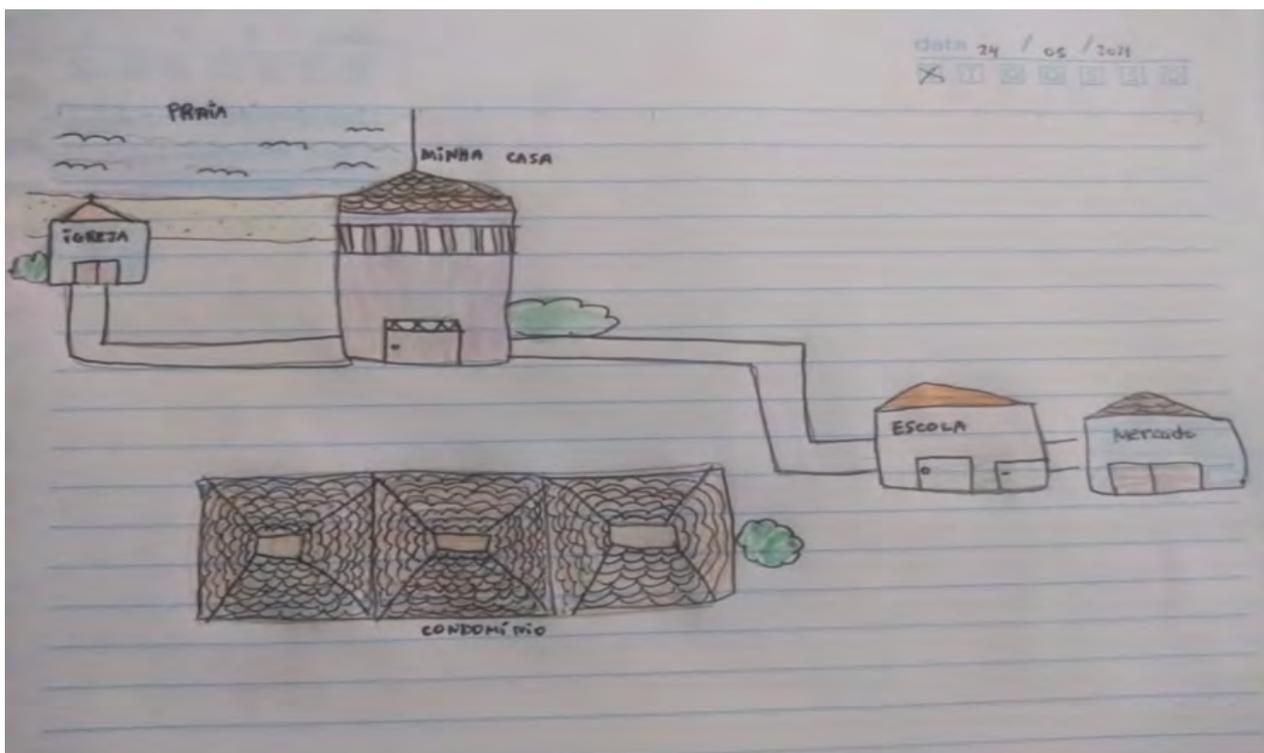
Segundo Ada B. G. Kroef (2018, p. 76) “os conceitos são os acontecimentos e a educação é o horizonte dos acontecimentos”. Isso significa que o ensino de Geografia é um campo de possibilidades, dos devires que são potencializados a partir da experiência e compreensão cognitiva do estudante.

Kroef (2018, p.109) assevera que “os conceitos são mutantes, possuem devires, já que estão em constante relação, tecendo seus limites definidos por vizinhança”. É neste caminho de pensamento que consideramos no processo de ensino-aprendizagem as nossas memórias, as experiências docentes e as tecnologias adotadas, pois entendemos que elas mediam junto aos estudantes a compreensão dos fenômenos geográficos.

Nesse sentido, os mapas afetivos e cognitivos são uma importante tecnologia para auxiliar diretamente no processo de ensino-aprendizagem, nos dando uma dimensão apriorística da compreensão dos estudantes sobre os conceitos geográficos que lhes são apresentados. Essa dimensão apriorística nos possibilita traçar posteriormente novas linguagens, continuidades ou descontinuidades. Como exemplo, temos o mapa afetivo feito por um estudante da 1ª série do ensino médio (Figura 05), na qual foi desenhado sua compreensão geoespacial a partir do conceito de lugar e levando em consideração o trajeto até sua casa.

A partir desse itinerário desenhado e conceituado pelo estudante do ensino básico, podemos apreender tanto um mapa afetivo, quanto um mapa conceitual, pois o aluno escreveu e localizou seu trajeto, e quais elementos ele considerava e rememorava ao pensar no conceito geográfico.

Figura 5 - Mapa afetivo de Estudante do 1º ano do E. Médio



Fonte: Acervo dos Autores (2021).

A exemplo observemos o tamanho dos elementos, como a casa desenhada como o maior destaque nos indica a segurança, o primeiro abrigo. Em seguida, a escola e o mercado tomam proporções semelhantes, já o condomínio fechado está sem estrada que o interligue ao itinerário do estudante, mas aparece ali, como espaço observável e segregado. Compondo a paisagem ao fundo da igreja e da sua casa está a praia, delimitando o horizonte estabelecido pelo estudante e pela última linha da folha do caderno.

Este mapa afetivo-cognitivo nos permite uma reflexão sobre a apreensão do estudante, e como a partir de sua representação podem ser traçados novos olhares e potencialidades que são despertadas a partir das ferramentas pedagógicas que podemos desenvolver em sala de aula. Outras ferramentas, inclusive programas digitais, também podem ser explorados, como programas que trabalham com “esqueletos” de mapas mentais.

Entretanto, o intuito nesta atividade era entender o nível de compreensão e articulação do estudante com os conceitos geográficos apresentados, resultando a priori no desenho do mapa afetivo, e, a partir do itinerário desenhado e localizado, um mapa cognitivo.

Este constante devir-apreender entre Ser docente e Ser discente nos proporciona conhecimento ontológico e pedagógico gerador de grande transformação da Geografia escolar, estabelecendo relações e reflexões sobre a forma dos lugares e suas interpretações, uma vez que eles ganham suas (de)formas de acordo com o espaço habitado e pensado. A partir do uso das tecnologias pedagógicas, mapas afetivos e cognitivos foi possível essas breves reflexões, que tem como intuito apontar o Ser docente e o ensino de Geografia.

Pensando sobre a origem de atlas, somos levados a revisitar o modo como os gregos se referiam ao titã de mesmo nome, que por intervir na disputa dos deuses, recebeu como castigo, a tarefa de carregar o mundo nas costas. Assim, ao pensarmos sobre a ideia de Atlas, em termos do processo de formação e trabalho docentes, vislumbramos trajetórias diversas, onde é possível elencar pontos em comum, mas que no exercício de pensar uma escrita de si, notamos um rol de peculiaridades.

Nas discussões que permeiam a grande área da Educação, é comum os debates e discussões sobre o sentido da formação e do trabalho docente. No entanto, percebemos que na busca de compreender o sentido da formação docente, é imprescindível percebê-la nos termos da história social, como evidenciou o historiador inglês, E.P. Thompson (1997), ao estudar o processo de formação da classe operária inglesa. Nessa perspectiva, o processo de “formar-se”, da classe, está no conjunto das experiências que vão caracterizar a vida dos trabalhadores. Nesse sentido, ao revisitar as memórias, em termos de construção do Atlas, cada docente é levado a pensar como o elemento de formação, é um

processo que mantém relação com o passado, mas que se encontra em construção no presente.

Embora para muitos o processo de formação no Ensino Superior seja a gênese do processo formativo, ao tecer o conjunto de memórias, muitas delas reveladas pelas imagens do mapa, é possível perceber que há uma complexidade nesse processo formativo. Disso resulta a necessidade de compreender esse processo como algo vivo, que não está preso em formatos pré-estabelecidos, mesmo que no conjunto da formação, existam experiências que sejam marcadas por um direcionamento, que alicerça o conjunto, do que autores, como Tardif, chama de “saberes docentes”.

“Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. (2014, p. 36). Ou seja, refletir sobre a formação docente, nos indica que é necessário levar em consideração o conjunto das experiências, de modo que os profissionais sejam capazes de se colocarem em permanente diálogo com o quadro das transformações que nos cercam.



Capítulo 5
Memoriais em mapas:
cinco versões da
vivência docente



Foguetes pipocam o céu quando em
quando
Há uma moça magra que entrou no
cinema
Vestida pela última fita
Conversas no jardim onde crescem bancos
Sapos
Olha
A iluminação é de hulha branca
Mamães estão chamando
A orquestra rabecoa na mata
(ANDRADE, Oswald de. Cidade. Caderno de
poesia do aluno Oswald (Poesia reunida).
São Paulo: Círculo do Livro, s.d. 103)

Para reunir 5 experiências de formação docente e conseguir harmonizar o Atlas em um continente de ideias, tivemos de recorrer a metáfora do cubismo, do modernismo, da poesia fotográfica e concreta de Oswald de Andrade. Também tivemos de acoplar uma sexta abstração da experiência acumulada pelo autor do último capítulo. Afinal, é preciso ler os fragmentos das subjetividades e fechar a caixa de pandora com harmonia de um cubo musical! Pois objetivamente, dos livros aos reatores nucleares, é na clausura energética que as mensagens mais significativas fluem.

Os memoriais dos/as Professores/as Bheatriz, Dênis, Gerlane, Marcelo e Silvia são como *caixas* ou *cubos musicais* abertos em busca de parcerias. São mapas de um tesouro só deles; sem equivalente mercantil, necessitando apenas da capacidade de cada um de nós em agregar valor afetivo. Temos, portanto, 5 tentativas e erro para acertar, vamos lá! Se não conseguirmos, uma dica universitária no 6º capítulo ainda pode funcionar como um último recurso.





Sua nota não dava para algo melhor? Foi esse o primeiro questionamento que ouvi após contar, animada, ao meu antigo professor de Geografia sobre o meu ingresso no mesmo curso que ele havia feito na Universidade Federal do Ceará - UFC. Talvez eu não devesse ter me surpreendido ao ouvir. Aquele professor já estava cansado e frustrado. Talvez não desejasse os mesmos sentimentos a mim.

Na verdade, minha aprovação havia sido na modalidade de bacharelado. Minha mãe foi professora e ver por tanto tempo seus esforços e a constante falta de reconhecimento do seu trabalho me fez temer a licenciatura. Apesar da admiração, havia medo, um medo que criou uma negação em mim. Eu não deveria passar por aquilo também.

Mas sempre existem eventos que desfazem as nossas dúvidas. Ainda no primeiro semestre do curso de Geografia eu li Paulo Freire. A Pedagogia da

Autonomia traduziu o que havia dentro de mim e me ajudou a escolher o meu caminho. Eu queria ser professora. Não seria como aquele meu antigo professor pouco apaixonado, nem seria como a minha mãe dedicada e extremamente cansada. Construiria um caminho meu, aproveitando as vivências da minha trajetória e lembrando do que aprendi com os professores que conheci.

Passadas às portas da Universidade

A universidade é um mundo novo a qualquer um que a adentre. Para mim havia uma somatória de fatores que transformavam o curso em algo ainda mais desafiador. Cresci em um município no litoral do estado do Ceará, chamado Beberibe. O mais distante que havia viajado eram 80km de lá, exatamente para Fortaleza. Sempre lidei com pessoas conservadoras, que me protegiam de tudo ao máximo e os conhecimentos que adquiri na educação básica sempre foram pragmáticos.

Estando sozinha na capital do estado, longe de todos que me protegiam, conhecendo pessoas diferentes, visitando novos lugares, lendo diversos autores. Como tudo isso não me mudaria? Antes mesmo de pensar na professora Bheatriz, a jovem Bheatriz começou a ser mais curiosa, aberta e experimentou o máximo de coisas que podia no seu novo universo.

“Ninguém tira o trono do estudar”

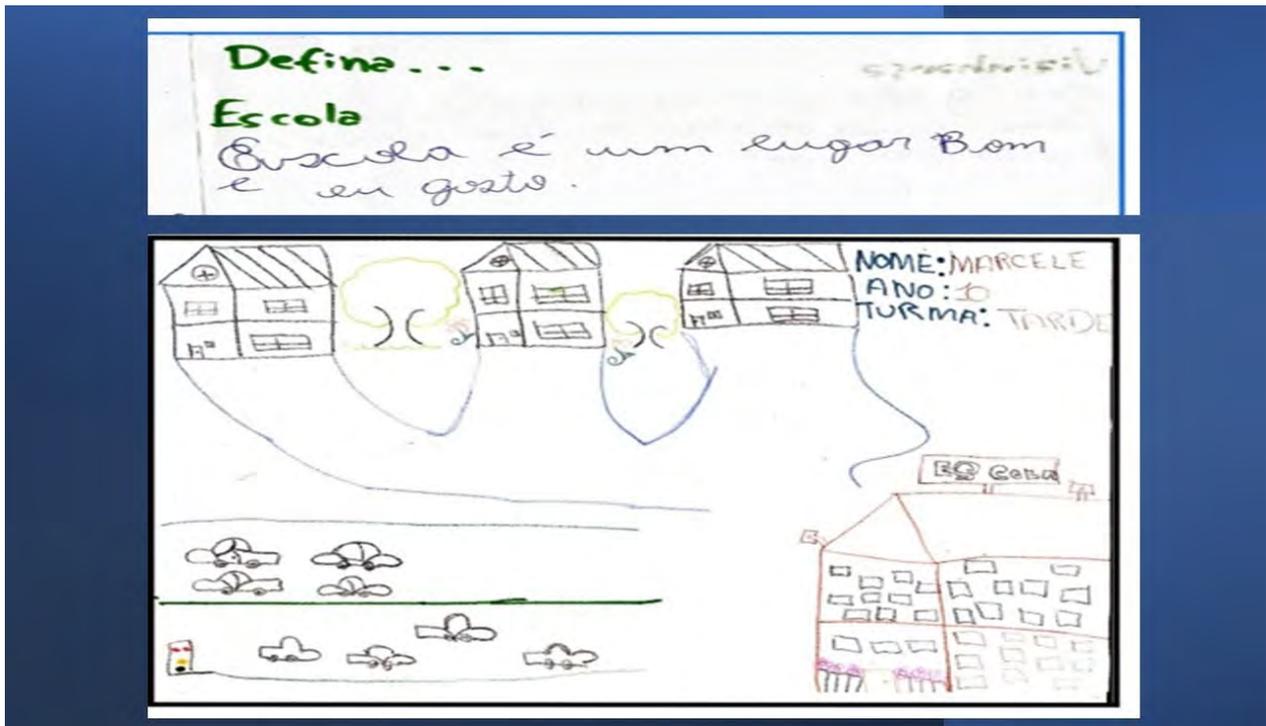
Das experiências que mais me transformaram enquanto professora, estão os estágios. No curso de Geografia da Universidade Federal do Ceará, entre os anos de 2011 e 2014, os quatro estágios eram divididos em dois de observação e dois de regência, sendo um de cada para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

Para os estágios com o Ensino Fundamental, tendo o mesmo professor supervisor, fomos encaminhados a acompanhar turmas de 5º ano, saindo um pouco da área de atuação do licenciado em Geografia. Nosso objetivo era acompanhar o processo de alfabetização cartográfica. Escolhi escolas públicas em áreas periféricas de Fortaleza.

No estágio de observação conheci uma escola no bairro Bonsucesso. Foi a minha primeira vez em uma escola pública de Fortaleza. Observar a diferença relacionada à estrutura, ao comportamento dos funcionários, às dinâmicas de sala de aula. Percebi o afastamento entre os profissionais e a comunidade onde trabalhavam. Fazia sentido ainda mais pensar nisso, pois o conceito chave das atividades era Vizinhança. Uma vizinhança vivida e amada pelas crianças e distante e temida pelos professores.

No estágio de regência no Ensino Fundamental conheci uma escola no bairro Conjunto Ceará. Infelizmente, toda a experiência foi muito conturbada. A professora que deveria me acompanhar me abandonou, o núcleo gestor parecia um tanto desesperado entre as faltas dos professores e a indisciplina dos estudantes e a minha confiança injustificada, que fazia com que eu me sentisse uma super professora por causa de todas as leituras que havia feito, mas sem nunca ter entrado em uma sala de aula. Nada que eu planejava funcionava. As crianças não me respeitavam e me desafiavam. Fiquei frustrada a ponto de quase desistir da licenciatura.

Figura 6 – Questionário e mapa mental de aluno do 5º ano



Fonte: Acervo da Autora (2022)

Os estágios voltados ao Ensino Médio tiveram temáticas mais livres e dessa vez as escolas que escolhi estavam em outra região de Fortaleza, ambas no bairro de Fátima. No estágio de observação, optei por trabalhar com educação patrimonial, pois a pesquisa de iniciação científica que desenvolvia na época era relacionada a isso e julguei que a prática enriqueceria tanto a experiência do estágio quanto da pesquisa. Para tanto, busquei uma escola profissional que possuísse o curso de turismo, onde havia a disciplina de patrimônio imaterial.

Aqui eu não apresentei os estágios de maneira cronológica e sim por nível de ensino. O estágio de regência no Ensino Médio ocorreu logo após o estágio de regência com o Ensino Fundamental e foi ele que fez minhas energias e esperanças retornarem após o meu fracasso.

Esse estágio se uniu a minha primeira prática profissional. Se posso apontar um período da minha experiência em que mais aprendi foram os dois anos

que passei nessa escola. Comecei a aprender a estar em sala como professora e ter as responsabilidades e habilidades para tal, mas também aprendi muito mais do que é uma escola.

Acompanhei uma gestão democrática e participativa de fato, onde as vozes discordantes se faziam ouvir. Professores, alunos e funcionários tinham poder de decisão. O movimento estudantil era vivo e forte e em 2016 eu vi o seu ápice.

No Ceará e em todo o Brasil houve uma greve. No começo era uma greve de professores, mas o descontentamento com a educação não era só dos profissionais e logo a greve se tornou da educação, com a adesão dos estudantes. Os grandes atos de manifestação, as assembleias gerais. Eu vi e senti a força da educação pública.

A escola onde estava se tornou uma ocupação, movimento onde os estudantes ocupavam a escola impedindo a volta forçada das aulas. Nesse movimento, os estudantes organizavam palestras, saraus, rodas de conversar sobre os mais diversos temas que estão dentro da escola pública. Com a prática julgo que aprendi e me fiz mais forte, me preparando um pouco mais para os próximos passos que viriam.

Relevos à baixo do nível do mar

Em 2016 fui convocada para assumir o concurso para professora do estado do Ceará que havia feito em 2013. Na primeira chamada não pude assumir por ainda não estar formada, mas na segunda pude fazê-lo. Uma jovem de 23 anos cheia de planos e esperanças e agora uma professora concursada.

Fui lotada em duas escolas de bairros na periferia de Fortaleza e exclusivamente no Ensino Fundamental. Nesse período a educação estava saindo

da greve que durou 3 meses e começávamos a recuperar as aulas. As duas escolas desenvolviam diversos projetos interdisciplinares nos quais participei ativamente dando *aulões*, ministrando oficinas, articulando ações com outras instituições, orientando pesquisas e participando de aulas de campo.

Acredito que o excesso de trabalho mesclado à complexidade dos desafios e à minha inexperiência causaram minha queda. Ninguém quer ouvir que um professor caiu, muito menos que fracassou. Mesmo assim não há como ignorar essa parte do meu caminho. Eu estava exausta e a minha ansiedade me impedia de descansar. No final desse ano descobri que tinha depressão, mas não comecei a tratá-la adequadamente.

Em 2017 consegui concentrar minha carga horária em uma só escola, onde permaneço até hoje, a Escola de Ensino Fundamental e Médio Mario Hugo Cidrack do Vale, no bairro Antônio Bezerra, em Fortaleza. Enquanto eu me dedicava ao realizar projetos junto aos outros professores e alunos, mergulhei na depressão, o que prejudicava meus julgamentos e minha prática, mas não me dei pausas mesmo assim. Ao final do ano estava quebrada e precisei me afastar.

Mais importante que a queda é como nos reerguemos. Agora eu compreendo melhor meus limites e sei reconhecer até onde posso ir e isso, de maneira nenhuma, me imobiliza. Assumir que não somos robôs nos torna mais humanos em relação a nós mesmos e aos adolescentes que dependem de nós. Talvez cair tenha me dado um pouco mais de empatia, não sei. O que sinto é que o joelho machucado continua me ensinando.

Figura 7 – Travessia da Escola-Campo-Escola



Fonte: Elaboração da Autora (2022)

Indo à rua

Uma das principais bases para uma educação transformadora de fato é a pesquisa escolar. Através dela, conhecimentos adquiridos em sala de aula se preenchem de sentido e vivência. Na escola onde trabalho elas normalmente são realizadas na mostra científica que ocorre anualmente.

Criar uma agitação que faça com que os adolescentes perguntem e ensinar a perguntar. Descobrir os “*porquês*”, os “*o quês*” e os “*como*” para encontrar as respostas para as questões que sempre estiveram por ali. No processo, os estudantes mergulham na comunidade, prestando atenção ao que antes fugia aos olhos. Andando pelas ruas que sempre andaram vendo o que nunca viram e, no processo, fazendo ciência.

Dentre os trabalhos que já orientei, três movimentaram mais as turmas para olhar a comunidade. No primeiro, realizado em 2017, acompanhei uma turma de 9º ano do ensino fundamental. Eles se questionavam como as mulheres do bairro Antônio Bezerra se sentiam em relação a trabalho, vida doméstica, estudos. Se elas sentiam medo. Para isso, além das discussões em sala sobre misoginia, machismo e aulas básicas de metodologia científica, as crianças montaram um questionário e junto de alguns professores, visitamos o terminal de ônibus do bairro, onde elas conversaram com várias mulheres. O material construído a partir disso foi apresentado na feira científica regional como pesquisa júnior.

O segundo trabalho foi realizado em 2018 e eu acompanhei uma turma de 2º ano de Ensino Médio. Aqui as crianças passaram pelo mesmo tipo de orientação e elas decidiram que queriam saber para onde o nosso lixo ia, pesquisando sobre políticas públicas de saneamento, reciclagem e sobre o trabalho dos catadores. Visitamos uma cooperativa de catadores próxima à escola, tiramos fotos e fizemos entrevistas.

A conversa foi planejada para caminhar pelo tema reciclagem, mas foi muito além. As pessoas que lá estavam nos falaram sobre como elas eram tratadas como invisíveis ou indesejadas e isso moveu ainda mais os estudantes a pensar sobre a vulnerabilidade em que esses trabalhadores estavam.

O terceiro trabalho foi realizado em 2019 com uma turma de 9º ano do ensino fundamental. As crianças dessa turma queriam fazer uma pesquisa-ação e entregar como um dos produtos uma exposição de fotografias para outros estudantes, fazendo depois pequenas entrevistas sobre o impacto da exposição. A escola está próxima ao riacho Cachoeirinha e as crianças queriam mostrar que

mesmo com todo o lixo que a comunidade joga ali, ainda há beleza. Além das fotografias que eles fizeram, também buscaram fotos antigas com os moradores próximos, fazendo pequenas entrevistas sobre a história daquele lugar.

A pesquisa reverbera. Não só os pequenos pesquisadores são mexidos pelas coisas que descobrem, como mexem a escola, as famílias, a comunidade. Nenhuma dessas pessoas que foram inquietadas, conseguirá voltar a ser ignorante sobre a informação nova. Assim, são tiradas as cobertas de problemas que nos cercam, e mais, as crianças começam a estar, um pouquinho por vez, mais capacitadas para agir e mudar o mundo em que vivem.

E o que acontece depois de 2020?

Em março de 2020 uma pandemia se iniciou. Com um vírus de transmissão fácil, o mundo inteiro se viu obrigado a fechar suas portas e todas as atividades que pudessem ser realizadas em casa, seriam. A educação, assim, se tornou à distância com aulas virtuais e atividades remotas.

No início, ninguém sabia bem como articular esse novo modelo. Nos faltava conhecimento e experiência. Com o tempo os professores, em sua maioria, lograram se adaptar às novas mídias. Compramos com nosso dinheiro computadores, celulares melhores, lousas. Estudamos para viabilizar a continuidade do nosso trabalho. Tudo da segurança de nossas casas e estabilidade financeira. Mas não era igual para os alunos.

Muitas vidas se perderam, muitas pessoas perderam empregos e a pobreza se aprofundou. Eu senti medo por mim e por quem me era querido e vivi o maior período de solidão da minha vida, mas, isso não é nada comparado ao que aconteceu com uma grande porcentagem dos estudantes e suas famílias. Quem liga para aula quando não se tem sequer comida em casa? A evasão du-

rante esse período foi gritante. Muitas crianças passaram a trabalhar. A violência e a ausência de segurança pública se expandiram. O lugar que eu costumava trabalhar mudou.

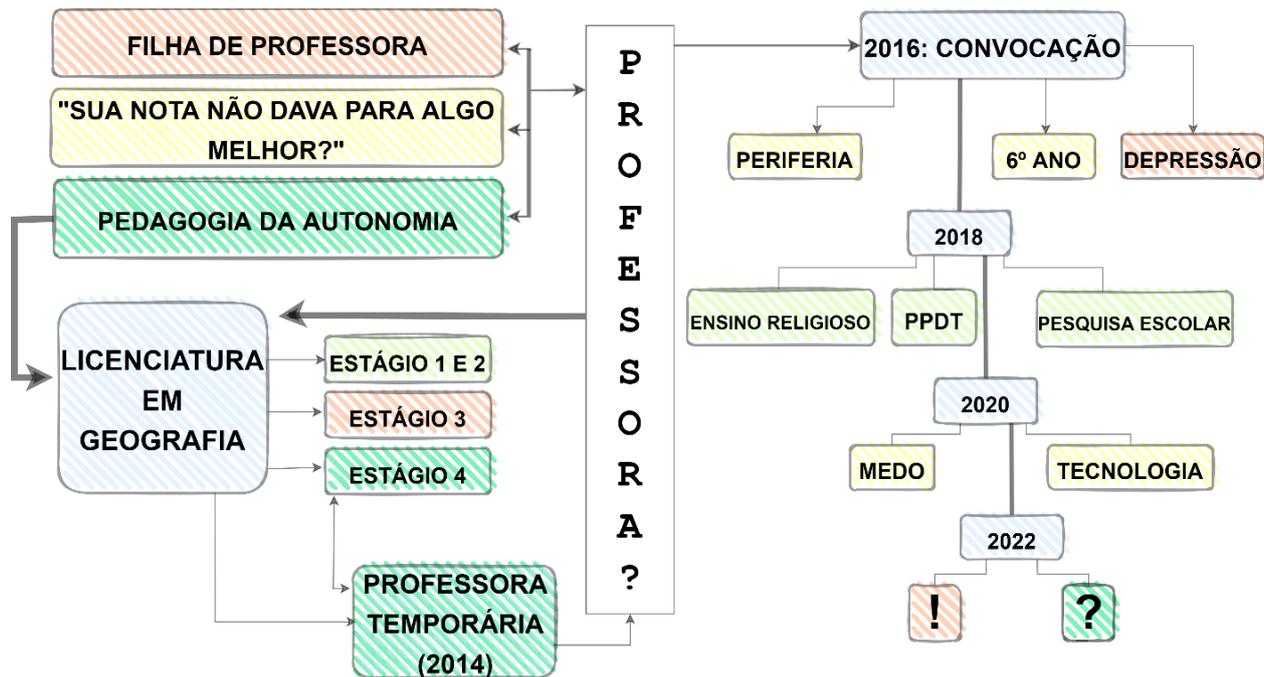
2022 chegou e foi decidido o retorno para as aulas 100% presenciais. Muito embora vulnerabilidades diversas já existissem em qualquer escola de qualquer periferia do país, a pandemia conseguiu expandi-las. Nunca havia visto tantas crianças com crises de ansiedade saindo das salas chorando. Nunca havia visto tantas crianças passando mal por fome. Nunca havia visto tanta indisciplina e desníveis de aprendizagem. E, acima de tudo, nunca havia tido tanto medo pelas minhas crianças.

Como seria diferente? Como eles poderiam fugir dessa violência que cresce e sobreviver em meio a tamanha crise econômica que cada vez mais apunhala a população brasileira? Meus alunos estão morrendo. De tiros que erraram o alvo, mas algumas vezes que acertaram também. Facções ameaçam invadir escolas. O pavor se espalha. A escola se esvazia.

Semáforos em vermelho

Nunca havia pensado na minha trajetória como um lugar no espaço. Só depois de receber o convite para falar desse lugar e representá-lo eu percebi o caminho que venho fazendo. A forma como escolhi apresentar o meu caminho diz muito do que eu senti e de como essas experiências me empurraram para frente ou me fizeram parar, como um semáforo de uma via caoticamente movimentada. O trânsito não vai parar, a gente precisa de atenção, olhar para os dois lados e descobrir se, naquele momento, dá para atravessar. Nenhuma luz vai estar fixamente brilhando. Nem o mais intenso vermelho, nem o mais forte verde. Os momentos de pausa, de dúvida e de certeza se revezam em minha trajetória. Cada fase tem seus momentos que, é claro, dependem de um conjunto de fatores de diversas escalas (de mim, da escola, da comunidade, do mundo).

Figura 8 – Ideograma da Profa. Bheatriz



Fonte: Elaboração da Autora (2022)

Agora tenho 29 anos, continuo jovem e sonhadora, mas estou com o pé no mundo real. Parece que ser professora se torna cada vez mais visceral. Estou apavorada, mas não vou desistir. Pergunto-me como será que a minha mãe lidaria com tudo isso. Sequer compartilho com ela, tenho medo de sua reação. Pergunto-me: Será que o meu velho professor previu o quão difícil seria essa profissão e por isso me desejou outra? Também não o perguntaria, aposto que ele sequer se lembra do que me disse. O que me é certo é que não há outro trabalho para mim. Mesmo com todas essas luzes de alerta, não tenho como esquecer o sentimento que me trazem as luzes verdes do meu caminho.

*****  *****



O caminhar docente é repleto de memórias, experiências, aromas, sabores e paisagens. É encontro, desencontro e reencontro. Não se caminha apenas com as teorias e práticas na labuta do magistério, mas, sobretudo, com os sentimentos e emoções que pincelam os vários espaços mundos escolares. Neste atlas memorial docente tecerei linhas, retas e dançantes, das tantas geografias que vivenciei e ainda vivencio ao longo dos anos da minha profissão docente.

Tinha Uma Escola No Meio Do Caminho... Bárbara, Cláudio, Raul E Pará

Todo começo é um marco em nossa história. Comigo não foi diferente. Meu caminhar docente teve sua linha de partida através dos quatro estágios da graduação. Neles encontrei com escolas distintas. Três com nome de pessoas e uma com nome de estado brasileiro. Três delas localizadas em Fortaleza e uma na região metropolitana.

Na EEFM Bárbara de Alencar, no bairro Varjota, realizamos uma atividade há semanas planejada com a minha equipe. Fizemos uma apresentação sobre o processo de globalização e suas influências no nosso cotidiano. Entre slides e conversas, a aula foi construída coletivamente.

Na EMEF Cláudio Martins, no bairro Parangaba, colocamos em prática uma aula diferente. Tivemos a ideia de levar um jogo, algo mais interativo e lúdico. Elegemos a temática das regiões brasileiras. Na ocasião, o jogo denominado “Guerra dos Territórios” foi praticado. Os estudantes que se interessavam na atividade, formavam equipes para disputarem estados brasileiros. Ao passo que as perguntas eram sorteadas e respondidas, a equipe ia ganhando porções do território brasileiro. Sobre um mapa do Brasil, pequenos bonecos soldados iam preenchendo o mapa temático. Não havia prêmio. A ideia era apenas se divertir coletivamente e ir aprendendo junto.

Na escola EEM Raul Tavares Cavalcante, no município de Itaitinga (região metropolitana de Fortaleza), fomos conhecer um pouco no universo escolar em seus trâmites de gestão. O diretor da escola nos apresentou uma visão panorâmica sobre como a escola funcionava: horários, turnos, professores, estrutura, gestão, conquistas e obstáculos.

Na escola EEFM Estado do Pará, no bairro Alto da Balança, tive o primeiro contato com o ensino médio. Acompanhei um professor de Geografia em suas aulas noturnas. O aprendizado foi no sentido de entender a dinâmica que precede a aula, o funcionamento da aula em si e os resultados esperados através dela. Nos quatro estágios realizados na graduação pude ter uma visão ampla sobre as nuances que o ambiente escolar proporciona, tanto em suas semelhanças quanto em suas diferenças.

Figura 9 - Experiências docentes dos estágios



Fonte: Elaboração do Autor (2022)

Programa de Educação Tutorial (Pet) Geografia UECE: Ensino, Pesquisa e Extensão

Uma outra vertente sinuosa do contato entre a escola e a universidade se deu com o meu ingresso no Programa de Educação Tutorial (PET) Geografia. A minha história docente liga-se diretamente as atividades que desempenhei enquanto bolsista do programa.

As atividades do PET se sustentavam no tripé: ensino, pesquisa e extensão. Portanto, eram realizadas ações tanto dentro quanto fora do espaço acadêmico. Lembro-me de uma ação voltada para os estudantes da rede pública de ensino. Realizamos O minicurso “Fortaleza das águas (?): dinâmica urbana e os corpos hídricos da cidade”. Abordamos temáticas relacionadas à apropriação, ao uso e à ocupação de três rios localizados na cidade de Fortaleza: Pajeú, Maranguapinho e Cocó.

O minicurso estava contido na programação da Semana Universitária e proporcionou, desde sua primeira execução, novas experiências pedagógicas de articulação ensino-pesquisa-extensão. Tal experiência demandou atividades

importantes como: organizar material didático a partir de pesquisas bibliográficas e realização de trabalhos de campo. Este foi o meu contato mais profundo com a pesquisa.

Figura 10 - Experiência no PET Geografia



Fonte: Elaboração do Autor (2022)

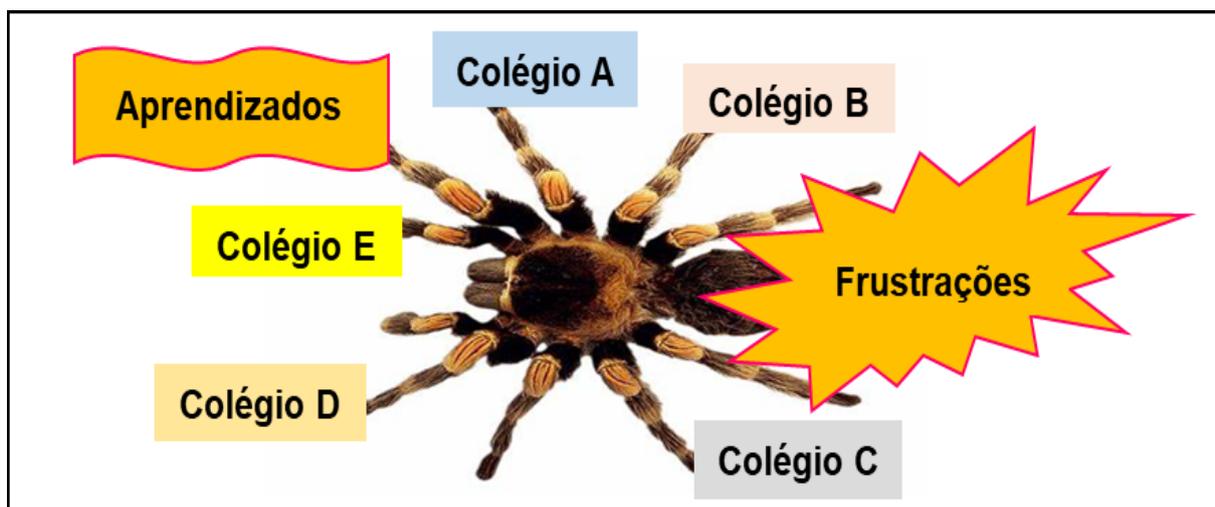
Além disso, realizamos a Recepção aos calouros. Que consistiu na apresentação do PET e no debate sobre temas relacionados: a universidade e o seu papel junto à sociedade, ciência geográfica, formação do geógrafo e mercado de trabalho. A conclusão da recepção aos calouros caracterizou-se com uma trilha urbana que contemplava a zona costeira da cidade de Fortaleza, desde seu extremo Oeste até o Leste. O roteiro incluía áreas importantes da cidade, como por exemplo: as que denotam forte impacto socioambiental e/ou são pontos que permitem compreender o processo histórico da produção socioespacial de Fortaleza. Sou grato pelo todo aprendizado que tive com o PET Geografia (do ano de 2012 à 2015) e por ter conhecido minha saudosa tutora Cláudia Maria Magalhães Grangeiro, com quem tive vários ensinamentos que levo hoje na minha caminhada como professor.

Choque de Realidade: A Tarântula do Ensino Privado

O percurso docente na rede privada de ensino não é fácil. É repleta de desafios e incertezas. Há um abismo brutal entre o ensino privado e o público. O desgaste das relações profissionais sob o pretexto do lucro a qualquer custo, faz o ambiente de trabalho nas escolas privadas ser um tanto caótico e desgastante.

Minhas experiências em tais escolas têm as doçuras e amarguras que a caminhada docente contém. Representar essas escolas através do desenho da aranha simboliza os choques de realidade que tenho encontrado ao longo dos anos.

Figura 11 - Experiência no ensino privado



Fonte: Elaboração do Autor (2022)

Até o momento me encontro na prática docente apenas em escolas privadas. O anseio pela escola pública, que presumo haver maior autonomia, é uma constante. Existe o lado bom nessa história, pois aprecio o avanço do conhecimento de muitos estudantes, ver os olhos deles brilharem com o aprendizado me encanta, é o que me dá motivação no cotidiano.

Pandemia e o Ensino de Geografia: Sucesso e Perseverança

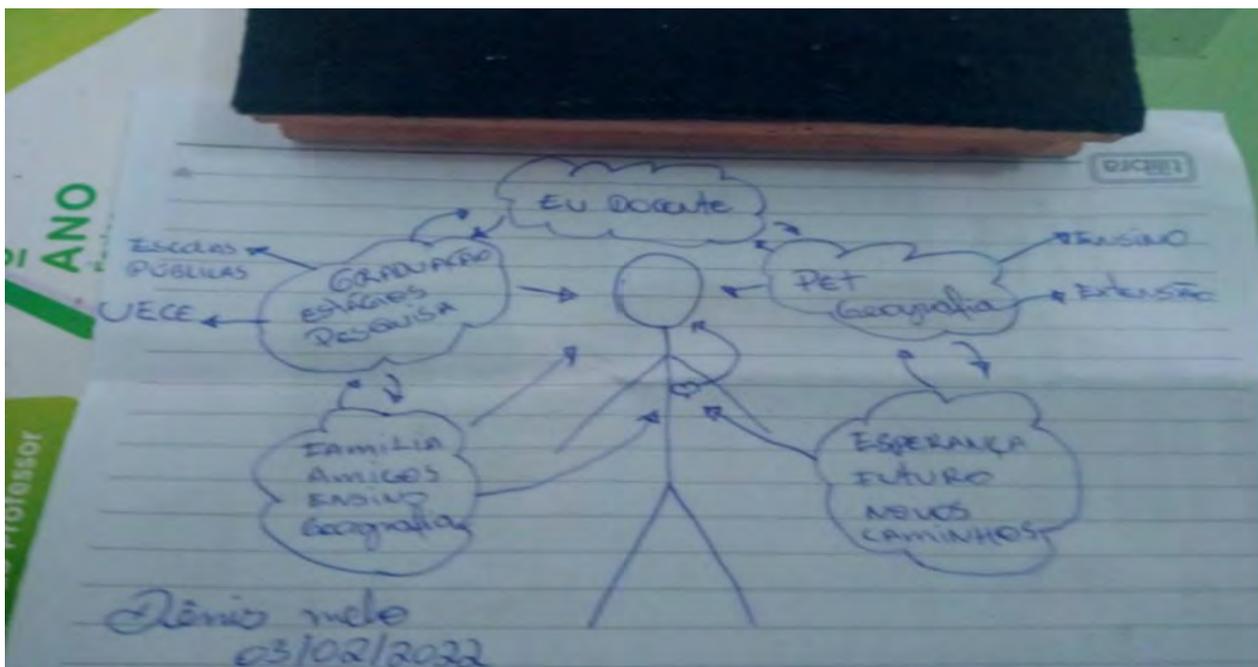
Durante a pandemia me deparei com diversas situações e uma delas foi o ensino remoto. Neste período o trabalho foi triplicado. A incerteza sobre a volta às aulas presenciais na escola era recorrente.

O impacto negativo na aprendizagem era perceptível, principalmente no que dizia respeito ao desenvolvimento socioemocional e cognitivo causados pelo isolamento social e distanciamento escolar. Além da dificuldade de acesso à internet dos estudantes e da minha também. Não foi um período nada fácil. Ainda percebo sequelas da quebra que a pandemia causou no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Mapas Mentais E Processos: Uma Nova Caminhada?

Os mapas mentais surgiram para mim através de um convite da minha amiga Silvia para fazer parte do Projeto Atlas Memorial Docente. Trouxe alguns conceitos fundamentais para a compreensão da Geografia e um ensaio metodológico sobre a utilização de mapas mentais no meu planejamento do ano de 2022. Comecei a trabalhar com meus alunos, primeiramente, com “*METAS PARA 2022*” e os frutos recém semeados já mostram a importância desta metodologia nas representações dos lugares. Mapas mentais, ou Ideomapas, se mostram como um novo caminho a ser traçado para além da utilização de imagens espaciais que os estudantes têm de lugares conhecidos, direta ou indiretamente. Se mostra um caminho de criação possível para a elaboração de um projeto de esperança de um futuro, que recebe rabiscos de construção todo dia.

Figura 12 - Ideograma de meu Ser Docente

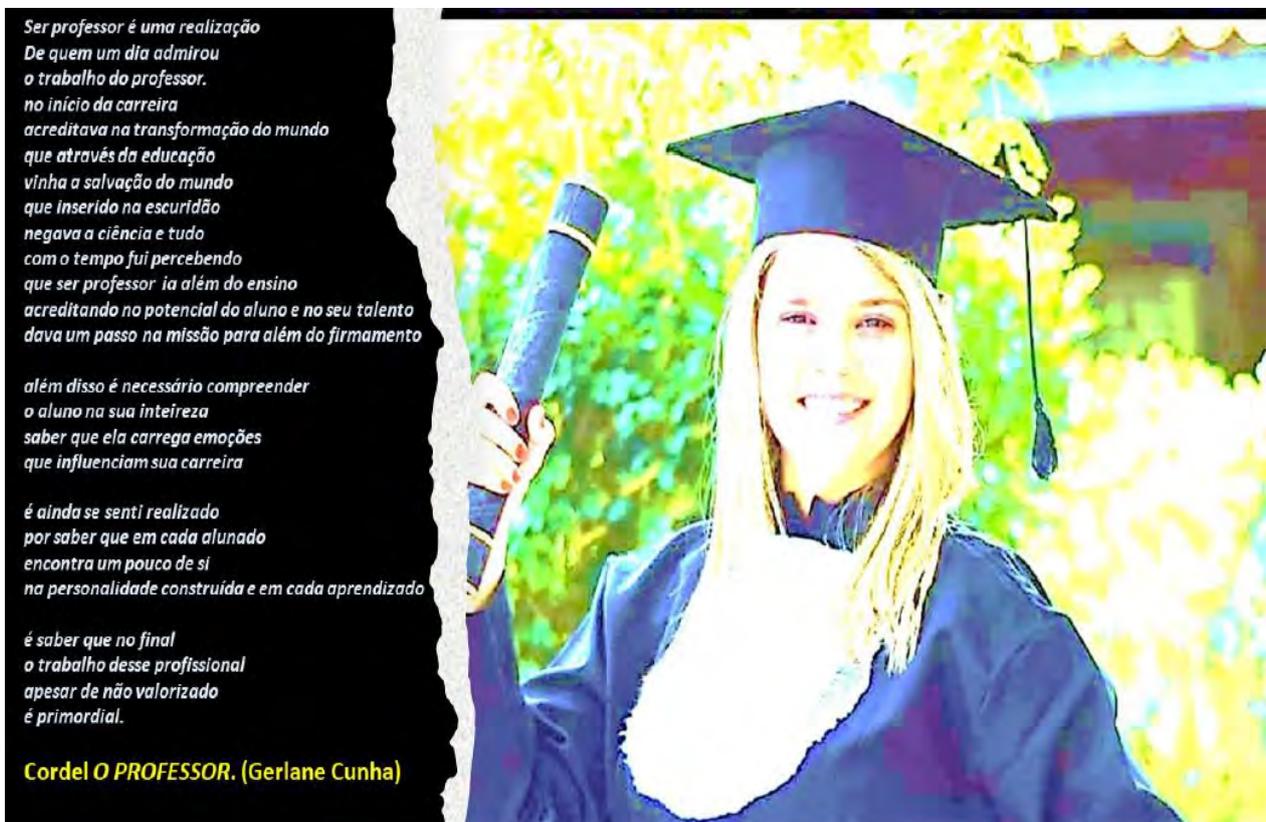


Fonte: Elaboração do Autor (2022)





Figura 13 – Cordel de Identidade



Fonte: Elaboração da Autora (2022)

O trabalho é a principal atividade humana em que se pode transcender, no sentido de materializar a própria existência do ser. A educação nesse sentido, nos convoca a encará-la para além de uma atividade produtiva, sendo ela repleta de significados ligados à busca da transformação da realidade. Foi assim que busquei dar sentido ao meu trabalho como professora de Geografia, acreditando que através da educação eu poderia mudar a realidade de alguém e esse alguém transformaria a sociedade, conforme diria Paulo Freire, (1979, p. 84): “A educação não transforma o mundo, a educação muda pessoas e as pessoas mudam o mundo” (Figura 13).

Nesse contexto, inicio meu relato a partir da minha primeira experiência formal em 2014, no ensino fundamental dois, de uma escola da rede privada de ensino, cuja metodologia adotada baseava-se na tendência pedagógica liberal progressista, com o construtivismo de Piaget e Lauro de Oliveira Lima.

Lembro como se fosse ontem, o meu primeiro dia de aula. Apesar de preparada, sentia-me insegura quanto ao meu papel em sala de aula. Tudo era novo para mim e me encantei pela metodologia de ensino que tornava as aulas dinâmicas e bem próxima da forma de se fazer ciência, pois baseava-se ora em experimentos, ora na investigação de perguntas norteadoras no qual ativava o protagonismo dos discentes.

As turmas eram pouco numerosas o que me permitia um melhor acompanhamento das dificuldades dos alunos, bem como de suas potencialidades. Eu sempre trazia uma atividade lúdica diferente e eles participavam de forma criativa de cada proposta apresentada em sala de aula.

Uma das atividades que mais marcou, no que diz respeito a aprendizagem dos alunos, foi uma introdução para a confecção de um mapa. Eu os dividi

em duas equipes, cada equipe tinha que esconder um suposto “tesouro”. Em seguida eles retornavam para a sala e desenhavam um croqui, levando-se em consideração a rosa dos ventos e a noção de escala, trabalhadas nas aulas anteriores. Ao terminar o desenho, eles trocavam os croquis e cada equipe buscava encontrar o tesouro escondido pelo outro grupo utilizando o desenho que eles trocaram.

No final da atividade cada equipe avaliava o croqui do outro e comentava sobre as principais dificuldades encontradas na procura do “tesouro”. Com o resultado eu pude perceber que eles conseguiram utilizar o conhecimento sobre a rosa dos ventos para atingir o objetivo da atividade, além disso, eles comentaram sobre como a realização da atividade fora divertida. Eles gostaram tanto que pediram outras com a mesma característica.

Além desta atividade também fizemos um experimento com uma bússola construída pelos próprios educandos. E depois utilizando-a, os alunos se orientavam com ela buscando identificar as direções de alguns alunos e empreendimentos próximos com relação ao sol. Também desenvolvíamos debates sobre diversos temas como degradação ambiental, planejamento urbano, conflitos territoriais e culturais.

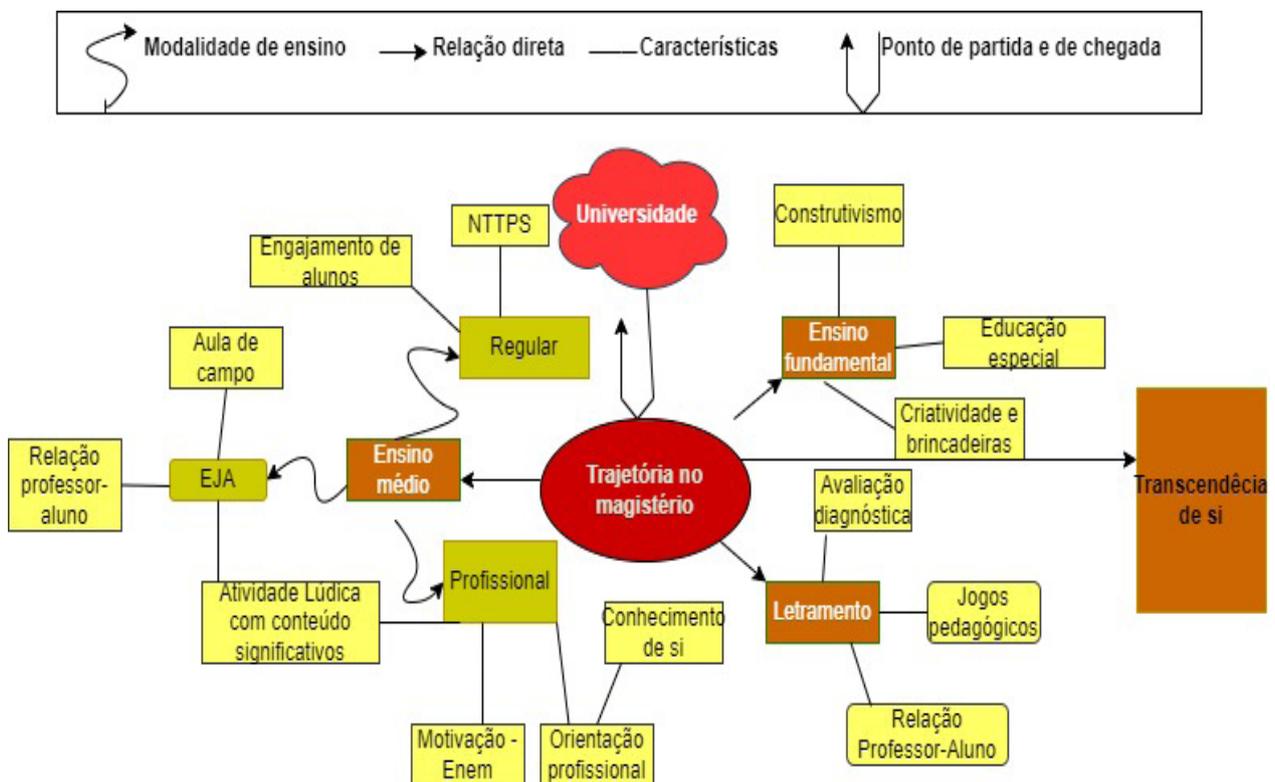
Posso dizer que me sentia realizada em ver o progresso de cada educando e saber da importância do conhecimento deles para a vida adulta. Cabe destacar que eles desenvolveram muito bem o pensamento abstrato e sabiam argumentar diante de algum problema levantado, além de conseguirem criar soluções para cada problemática.

Nessa mesma escola me deparei com alunos com transtornos de aprendizagem. Na tentativa de compreender e garantir o processo de inclusão escolar

e a aprendizagem, decidi que iria buscar uma formação adicional e esse foi um dos motivos pelo qual eu decidi cursar Psicologia, além de outras demandas que surgiram ao longo da minha experiência no magistério.

No ideograma seguinte (Figura 14), eu resumo minha trajetória na Educação que se iniciou com o ensino fundamental dois, conforme relato descrito anteriormente, com o construtivismo enquanto método de ensino. Nessa metodologia havia atividades de cunho criativo e dinâmico que tornava o processo de ensino-aprendizagem prazeroso.

Figura 14 - Trajetória no Magistério



Fonte: Elaboração da Autora (2022)

Eu lecionei nesse nível de ensino tanto na rede privada como na rede pública, em ambas as experiências me deparei com a necessidade de trabalhar a Educação Especial. Assim a teoria sociointeracionista de Piaget (1973) e de Vigotsky (2003) auxiliaram no processo de inclusão desses alunos na escola.

No entanto, ainda é incipiente na história da educação a inclusão escolar de alunos com transtornos de aprendizagem, por isso tive a necessidade de retornar à universidade para aprofundar os conhecimentos na psicologia escolar.

No ensino médio eu trabalhei em três modalidades de ensino que foram a Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional e o ensino regular. Essas experiências fortaleceram minha prática na Educação e marcaram de forma positiva minha trajetória, na qual eu relato mais adiante.

O letramento foi uma experiência a parte, que ocorreu durante a pandemia da COVID 19, no ano de 2021. Eu comecei a alfabetizar um aluno de oito anos que ainda não reconhecia as famílias silábicas. Foi quando percebi que a sua dificuldade em relação a leitura, era oriunda da falta de motivação diante do processo pedagógico. Logo concluí que o meu trabalho não poderia se restringir na transmissão de conhecimentos, mas em elaborar um sentido nesse processo.

A metodologia que eu utilizei se baseou em jogos pedagógicos e atividades de reconhecimento fonológico. Em seis meses meu aluno começou a ler. Os pais ficaram extremamente felizes, pois eles estavam angustiados com a possibilidade de ser algum transtorno de aprendizagem. Com relação a mim, posso dizer que me senti realizada, pois esse aluno era um desafio tendo em vista a minha formação.

Ensino médio e novos projetos da educação

Alguns meses após o início do magistério, entrei na rede estadual de ensino, mas meu público-alvo dessa vez era o ensino médio. Tentei levar algumas atividades construtivistas para lá. Conseguia realizar algumas atividades apesar do número de alunos por sala ser maior em relação a primeira escola. No en-

tanto, percebi que essa era a principal limitação para implementar nas aulas de Geografia e na própria organização escolar o construtivismo, Além de necessitar de uma unidade por parte do corpo docente para a efetivação desse tipo de trabalho na escola.

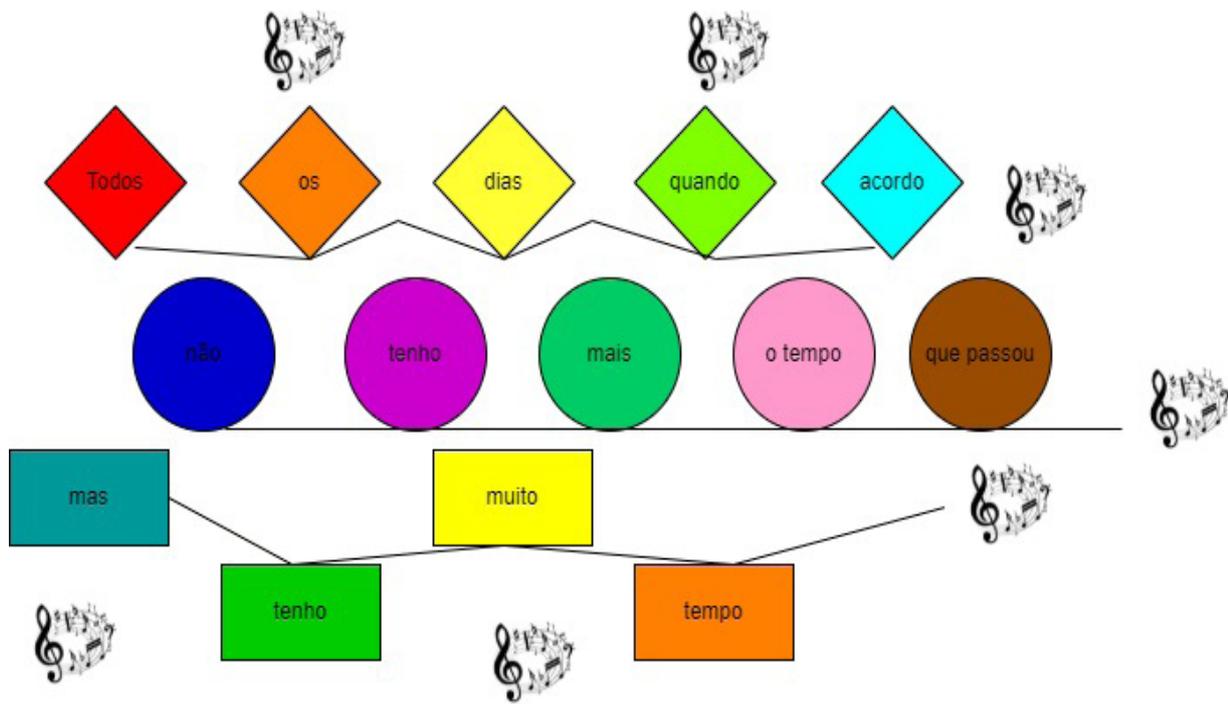
Foi através da experiência na rede pública que consegui trazer para perto do conhecimento alguns alunos que não participavam das aulas. Lembro do primeiro aluno que consegui modificar sua relação com a vida escolar. Foi através do diálogo e de uma proposta de ensino aberta que vi um aluno com bastante dificuldade de aprendizagem fechar minha avaliação em Geografia. Depois desse dia pude perceber a influência das palavras do professor na construção do processo de ensino-aprendizagem. Todavia não foi possível ver o mesmo acontecer com outros alunos, que os vi cada vez mais distante do ambiente escolar e se aproximando do mundo do crime.

No mesmo ano fui convidada a lecionar no núcleo de pesquisa e práticas sociais que tinha como objetivo trabalhar alguns temas transversais como família, sexualidade, afetos etc. Além disso, os alunos teriam contato com as etapas necessárias para a produção de um projeto de pesquisa que de início se dava dentro da escola e no ano seguinte se deu na comunidade no qual eles estavam inseridos.

Esse projeto foi algo muito importante para os alunos por permitir tratar de outros temas de grande relevância para a fase do desenvolvimento humano compreendida pela adolescência. Nesse momento, os discentes se aproximavam mais do professor estabelecendo um vínculo de confiança que só facilitou a aprendizagem. Além disso, eles ganharam mais autonomia e curiosidade com relação aos problemas da comunidade, cuja solução foi baseada na ciência.

Educação de Jovens E Adultos – Um Novo Olhar Pedagógico

Figura 15 - *Tempo perdido* (Legião Urbana-1986)



Fonte: Elaboração da Autora (2022)

No ano seguinte surgiu um novo desafio que foi lecionar para algumas turmas da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Esses alunos retornaram depois de um tempo fora da escola, quando tiveram seus estudos interrompidos devido a necessidade de trabalhar, na grande maioria dos casos. Nesse sentido, eles tentavam recuperar o “tempo perdido” como diria a música do cantor Renato Russo.

Alguns alunos eram jovens, outros adultos e poucos eram idosos, nesse momento pude perceber as diferenças em relação as fases do desenvolvimento humano e conseqüentemente a diferença em relação as dificuldades de aprendizagem, que no caso do adulto, estava diretamente associado a rotina deles enquanto trabalhadores. Esta influenciava a concentração e os processos de

atenção e memorização, sendo estes essenciais para a aprendizagem.

Outra grande questão deles era o receio associado aos processos avaliativos, pois gerava bastante angústia, diferente do adolescente que os encarava ora com comprometimento e ora com indiferença. Aos poucos a confiança foi estabelecida no processo de ensino-aprendizagem, até que meus educandos puderam perceber o objetivo da avaliação, que no caso era melhorar o processo de ensino e não os punir. Também nesse período, surgiu uma aluna com problemas psicológicos resultante de uma violência sexual. Esta situação demandou maior sensibilidade e atenção da comunidade escolar para um encaminhamento adequado. Esse foi outro motivo que me moveu para a Psicologia.

No mesmo ano decidi levar os discentes para uma aula de campo com o objetivo de associar a teoria à prática. O tema da aula buscava valorizar o estudo da história do povo Africano no Brasil, conforme a indicação da Lei de diretrizes e bases da educação de 1996.

Nesse contexto foi escolhido o museu senzala negro liberto, localizado no município de Redenção, no Estado do Ceará. No museu os alunos podiam verificar como era a prática da escravidão dos engenhos de açúcar do Ceará.

Como sabemos, ao chegarem no Brasil, os negros foram submetidos ao trabalho escravo e a prática de castigos cruéis e desumanos. No museu é possível ver algumas réplicas de instrumentos que foram utilizados para a prática da tortura no período da escravidão.

Além disso, o museu abriga a casa grande, a senzala e o engenho de açúcar, infraestruturas típicas da época. Também pode-se ver os móveis da casa e o maquinário do engenho de açúcar que datam do século XVIII, período em que foi construído o local.

Durante a visita os alunos ouviram as diversas histórias sobre a escravidão que foram mantidas vivas, através da contação de histórias realizadas de geração a geração. Nesse dia eu recebi uma boa devolutiva dos alunos que fizeram compreender melhor o tema da aula.

Quanto à metodologia adotada para EJA baseava em atividades como debates, quiz, mapa mental e apresentações culturais buscando-se aproximar os conteúdos às vivências dos discentes, valorizando seus conhecimentos prévios para a partir daí aprofundar o conhecimento sistematizado.

No final dos dois anos de EJA eu pude ver os alunos se desenvolverem. Muitos mudaram de profissão, alguns conquistaram o primeiro emprego e outros deram continuidade aos estudos ingressando no ensino superior. Nesse momento, percebi a função social da escola no processo de profissionalização dos educandos e na transformação da história de vida deles e conseqüentemente o benefício social que essa mudança traz.

Educação Profissional – Um Breve Relato

Em 2016 colei grau e obtive mais uma experiência na escola profissionalizante da rede estadual do Ceará. A metodologia era voltada para o ensino técnico e para o ingresso do Educando no mercado de trabalho. Os mesmos em um turno tinham acesso às disciplinas que compõem o ensino médio regular e no outro estudavam a base técnica durante os dois primeiros anos do ensino médio. No último ano, o horário destinado a base técnica era utilizado para o estágio profissional.

Figura 16 - Orientação vocacional



Fonte: Elaboração da Autora (2022)

Para eles era desafiador lidar com o ingresso no mundo do trabalho no mesmo ano em que prestariam o exame nacional do ensino médio (Enem). Apesar dos obstáculos, muitos conseguiram alcançar a nota para o ingresso no ensino superior.

Antes deles escolherem o curso para o qual iriam prestar vestibular foi feito um projeto de orientação vocacional com base nos conhecimentos dos principais aspectos relacionados aos cursos de nível superior, tais como grade curricular, objetivos, mercado de trabalho, ambiente de trabalho e principais atividades desenvolvidas e média salarial. O objetivo do projeto era ajudá-los na escolha profissional num momento de muitas dúvidas e expectativas com relação ao futuro. Em reuniões semanais conversamos sobre suas angústias e expectativas, trazíamos materiais para elaborar as questões trazidas pelos discentes.

Para não concluir, minha contribuição para esse processo com relação a metodologia de ensino se pautava numa aula que mesclava atividades dinâmicas como jogos pedagógicos, criação de jornais e murais temáticos, construção de maquetes e quiz - com produção de questões feitas pelos próprios alunos; com simulados compostos por questões das provas anteriores do Enem e outras de elaboração própria com o mesmo objetivo.

Ensino Fundamental para além do Ensino de Geografia

Minha mais recente experiência foi com os alunos da rede municipal de ensino, com o fundamental dois. Nesse momento, as habilidades requisitadas iam além da função de magistério, alguns deles precisavam na verdade de psicóloga, mãe e médicos, devido as demandas inerentes a essa etapa do desenvolvimento humano e outros problemas de cunho social como perdas, separação, adoecimento de familiares entre outros que afetavam as emoções dos educandos, influenciando no processo de ensino-aprendizagem.

Figura 17 – 7º ano desenvolvendo atividade lúdica



Fonte: Elaboração da Autora (2022)

Nesse sentido, posso dizer que a sensação de ensinar foi muito gratificante pela oportunidade de acompanhá-los de perto, vê-los adquirindo habilidades e ganhando autonomia. Os alunos, nesse contexto, são como pedras preciosas que a partir do processo de ensino-aprendizagem vão sendo lapidados.

Esses educandos, também, apresentavam vários problemas de aprendizagem e além disso a turma era composta por alunos com necessidades especiais. Logo eu pude perceber o quanto o conhecimento sobre as fases do desenvolvimento humano era importante no planejamento das aulas. E foi aliando a experiência ao conhecimento adquirido durante a graduação que tornei minhas aulas mais adequadas as necessidades do educando, conseguindo integrar os alunos com diferentes dificuldades de aprendizagem nas atividades desenvolvidas em aula.

Nesse contexto, o socio-interacionismo de Vygotsky (2003), Wallon (1975) e Piaget (1973) foram primordiais para a elaboração das aulas e eu trouxe diversas atividades construtivistas para a rede municipal de ensino no município de Fortaleza.

Atualmente revejo alguns dos meus alunos, obtidos ao longo da minha experiência, eles me contam felizes sobre suas conquistas, sejam elas um emprego ou o ingresso no ensino superior. Penso sobre como vale a pena cada minuto investido na educação. Ao ouvi-los o sentimento de alegria é tão grande que é necessário compartilhá-los com vocês, caros leitores. O significado que ganhamos para eles, a referência que nos tornamos na vida deles... É incrível a memória que eles têm sobre cada palavra nossa dita em sala de aula. É muito gratificante a profissão, apesar dos desafios.

Educação Especial e Novas Aprendizagens

Após minhas experiências com o fundamental dois, percebi que eram outros os conhecimentos para lecionar com alunos com transtorno de aprendizagem como transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e o autismo. Assim, seria possível compreender as particularidades dos educandos para elaborar uma metodologia cujo processo de ensino-aprendizagem seria inclusivo e significativo.

Nesse sentido a Psicologia tem contribuído para ampliar meus conhecimentos para uma melhor atuação no futuro. Atualmente venho aprofundando minhas leituras sobre o TDAH na perspectiva sócio-histórica e participando de um grupo de estudos sobre Psicologia, meio ambiente e inclusão social de autistas.



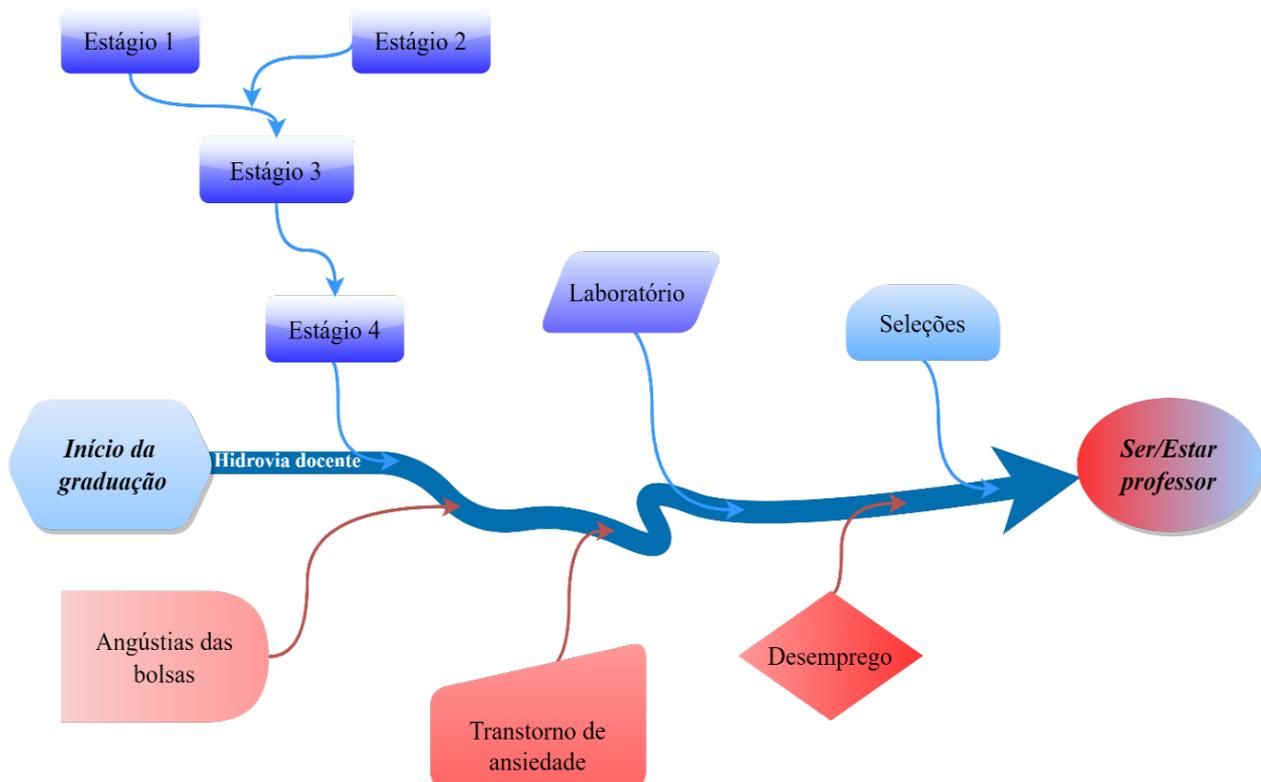


A metáfora de uma bacia hidrográfica serviu para mapear seletivamente a cognição do meu texto do Atlas Memorial Docente (Figura 18). Após terminar o ensino médio, financeiramente falando, não foi possível pagar uma taxa de 50 reais do processo seletivo. Entretanto, no segundo semestre daquele ano, consegui me inscrever no vestibular da Universidade Estadual Vale do Acaraú - Sobral/CE, escolhi o curso de Licenciatura em Geografia, fui aprovado. Comecei a docência com a minha entrada na universidade, no ano de 2012, no mês de julho. E de início já é possível perceber que houve um “atraso” no escoamento das águas docentes, poderiam ter descido um pouco antes à montante, porém essa demora tem a ver com a escassez social, por comida, emprego, moradias, saúde, saneamento e outras, que, injustamente, assola as famílias brasileiras e do mundo.

Ingressei no curso de Geografia, foi assim que finalmente se iniciou o processo de modelagem docente. Trata-se do escoamento das primeiras águas. Posso destacar a função dos afluentes, que, neste caso, podem ser equiparados

as primeiras atividades relacionadas à pesquisa e ao cotidiano do professor em sala de aula. Nos dois primeiros períodos de curso, foram apenas disciplinas introdutórias, discutiram teoricamente a importância da prática docente.

Figura 18 – Ideograma parafraseando uma bacia hidrográfica



Fonte: Elaboração da Autor (2022)

Esses instantes de conversações davam conta de fabulações da educação, abordando que esse mundo está quase sempre associado a águas claras (Metodologias Exitosas). No entanto, tivemos momentos para debater águas turvas presentes na praxe do professor (Fracassos Metodológicos). Na prática docente as duas águas são inseparáveis.

No terceiro período do curso de graduação, houve o primeiro contato com a escola, ocorreu através da disciplina de “Prática Curricular I”. Nessa fase de “aprendiz” de professor realizei uma pesquisa com aplicação de questionário para alunos e professores. A experiência foi na Escola de Ensino Fundamental

Gerardo Rodrigues, localizada a poucos metros do Centro de Ciências Humanas da Universidade. Infelizmente não lembro de que assunto se tratava.

Já a partir do quarto período, e havendo confluências dos afluentes para o rio principal, destaco a realização do Estágio I na escola EEF Maria do Carmo Andrade, situada às margens do rio Acaraú. Este é um dado importante no decorrer da minha trajetória acadêmica, irei aprofundar mais adiante. Na disciplina fiz atividades, exclusivas, de observação, análises de PPP (Plano Político Pedagógico), planos de aula e planejamentos semanais.

O rio principal de águas correntes: hidrovía docente

Este momento é resultado do encontro das diferentes águas, porém, convergindo para uma única foz, ou até mesmo derivando para um estuário (vários destinos).

O mapeamento cognitivo de águas diversas, caracterizou seletivamente a minha caminhada docente. Seguindo o curso hídrico representado: O Estágio I, ocorreu de maneira bem superficial, com observação das aulas de geografia em sala e fora dela. Na etapa não houve regência. O total de aulas observadas, não ultrapassaram de seis encontros, equivalente a 12 horas/aulas. Hoje na condição de professor consigo entender o desconforto em ter um estagiário observando.

E as águas ficaram turvas logo no início. No momento de solicitar à escola o pedido de estágio, basicamente pode ser resumido por uma verdadeira “sabatina”, pois levou um certo tempo até a escola aceitar. Presumo que a questão de a escola pertencer a um grupo “Nota 10” pode ter influenciado, pois, qualquer interferência interna poderia comprometer negativamente o processo de preparação para avaliações externas e, conseqüentemente, a obtenção do *status*.

O Estágio 2, na EMEJA de Alcântaras/CE, cheguei na etapa de regência de algumas aulas. O período de convivência com a turma foi pouco porque tive que lidar com o desnível de tempo exigido pelo curso e a disponibilidade da escola, e de bônus, alcancei um período de greve da universidade. As aulas, em formato de seminário, serviram estritamente para cumprimento protocolar da disciplina.

O Estágio III, na Escola de Ensino Médio Carmosina Ferreira Gomes, em Sobral, no bairro Sumaré. A comunicação inicial aconteceu através de uma visita da turma da professora Cristina (*in memoriam*) ao Laboratório de Processos Erosivos de Estudos Geográficos, Centro de Ciências Humanas da Universidade Estadual Vale do Acaraú (CCH/UVA) – Sobral/CE, onde fiz parte por alguns anos. A professora gostou da dinâmica apresentada pela equipe do laboratório e nos convidou para realizarmos atividades mensais na escola, assim como auxiliá-la no desenvolvimento de projetos para a feira de ciências da universidade.

Não posso esquecer da corrente hídrica que me levou ao encontro com a Bolsa de Permanência Universitária (PBU), vinculada ao laboratório mencionado anteriormente, fator importantíssimo no meu processo de evolução docente. A prática que desenvolvíamos atraía visitas de instituições de Ensinos Fundamental, Médio e Superior, público ou privado, dos mais variados locais (urbano e rural). Estive à frente das atividades de pesquisas do laboratório, durante pelo menos 1 ano, 2016 a 2017. A figura 19 retrata uma das apresentações da temática solos. A proximidade com a pesquisa me ajudou a melhorar a didática, afinal no ensino comunicar com clareza é um ato metodológico necessário.

Figura 19 – Laboratório de Processos Erosivos de Estudos Geográficos, (CCH/UVA-Sobral/CE)



Fonte: Arquivos do Autor (2016)

Inserido na rotina da escola, a professora Cristina me convidou para realizar o Estágio III nas turmas de 2º (segundo) e 3º (terceiro) anos de ensino médio, no turno da tarde. O contexto social é de uma escola de bairro fortemente afetada pela violência, motivo pelo qual é pouco procurada para realização de estágios docentes. Apesar do estigma e das limitações conseguimos, com a ajuda da professora, um bom êxito. Na oportunidade ministrei aulas dos conteúdos de Globalização e Blocos econômicos, respectivamente.

Essa foi a primeira vez que dei “aula de verdade” com contato direto com a sala de aula e com os alunos. Não tem como negar que o nervosismo tomou conta de mim, deixando transparecer a dificuldade de dinamizar a aula. No 2º (segundo) ano, a aula que deveria acontecer em 50 minutos, durou apenas 10. A segunda aula naquele dia ocorreu na turma de 3º (terceiro) ano, teve uma evolução em relação à primeira, conseguimos estimular a turma para uma breve discussão, e com o nervosismo parcialmente controlado, durou de 30 a 35 minutos.

No estágio 4, na Escola de Ensino Fundamental Maria do Carmo Andrade – Sobra/CE, chegando no rio principal ou hidrovía docente, realizei regências com o conteúdo paisagem natural e artificial. O Caio, professor de Geografia da escola, auxiliou na realização da oficina de jogo de quebra cabeça com enfoque na paisagem semiárida (Figuras 20). A oficina também possibilitou reunir material para escrita do meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC (Educação no contexto do ambiente semiárido: uma experiência através dos jogos lúdicos). Para a pesquisa de conclusão de curso fizemos uma parte teórica, e em seguida, fomos para o campo, as margens do rio Acaraú a pouco mais de 100 metros da escola.

Figuras 20 – Quebra-cabeça na EEF Maria do Carmo Andrade – Sobra/CE



Fonte: Arquivos do Autor (2017)

Após concluir a graduação, velejando pela torrente angustiante do desemprego e das incertezas, resolvi continuar estudando, tentei a seleção para o Mestrado Acadêmico em Geografia – MAG/UVA. Aprovado retomei a minhas leituras e reflexões sobre a geografia escolar. Percebi que durante as ações para

o TCC, que havia um entendimento superficial de paisagem, por parte dos alunos, e ausência de metodologias, principalmente lúdicas para aprendizagem do conceito. Diante desta inquietação elaborei, durante os 2 anos de pós-graduação, a dissertação: “*ARTE E PERCEPÇÃO DA PAISAGEM SEMIÁRIDA: uma proposição metodológica geoartística voltada ao Ensino Fundamental II*” (Figura 21).

Figura 21 - Pintura da paisagem na EEM Carmosina Ferreira Gomes



Fonte: Arquivos do Autor (2019)

O trabalho ampliou a minha compreensão das vivências docentes em diferentes contextos da paisagem porque atividades foram realizadas em 3 municípios com aspectos socioeconômicos similares, porém com características ambientais distintas, são eles: Meruoca, Guaraciaba do Norte e Massapê, um maciço residual, outro no planalto sedimentar e o último na depressão sertaneja. Essas passagens influenciaram nas reflexões sobre ensino aprendizagem de Geografia.

O divisor de águas: nascentes temporárias da carreira docente

Aqui são outras nascentes temporárias, representadas no mapa na cor vermelha, simbolizando um sinal de alerta para enxurradas de angústias, como, por exemplo, falta de bolsa de estudo e o desemprego. No instante, sem muitas perspectivas, a concessão da Bolsa de Permanência Universitária (PBU), mencionada anteriormente, reverteu um possível abandono de curso, foi decisiva no prosseguimento de minha vida acadêmica, por conseguinte, a carreira profissional na educação.

O auxílio manteve, ainda que minimamente, as despesas com cópias de textos e alimentação, corroborando um melhor desempenho acadêmico. Essa calmaria das águas foi uma conquista do final do 5º (quinto) período de graduação. Uma situação inusitada é que a bolsa deveria ser destinada a outra pessoa, apesar da confusão ambos tiveram concessão. Frequentando o laboratório, comecei a desenvolver apresentações de minicursos e oficinas. Essas práticas de ensino, desenvolvidas com a equipe de pesquisa, estimularam a minha capacidade didática.

A entrada no mundo da pesquisa, fortaleceu meu fascínio e proporcionou um novo sentido acadêmico e pessoal, em razão de reordenar o meu caminhar docente. Passei dos líquidos que escoavam superficialmente e evaporando frustrações e dificuldades socioeconômicas e emocionais, até abundância de possibilidades aquosas; aquilo escrevo do que vivo e faço na educação.

Dos afluentes à foz ou estuário: Ser e Estar Professor

Outros fatos relacionados ao início da minha vida docente são equiparados aos movimentos dinâmicos das águas do rio principal, citando alguns do panorama profissional. Teve início no mês de agosto de 2021, ministrando aulas em um cursinho, para turmas de alunos que prestariam o concurso da Guarda Civil Municipal de Sobral e uma seleção para gestores das escolas do sistema de ensino de Sobral.

Esta foi a primeira experiência na docência profissional, logo após um longo período de intermitência, escassez de águas calmas, após terminar o curso de mestrado, entre janeiro de 2020 até agosto de 2021. Além disso, o problema se agravou com a pandemia de Covid-19, lidei com a iminente falta de oportunidades no mercado de trabalho, com transtornos psicológicos e limitações físicas.

Neste caso, houve um claro desgaste, despertando sentimentos, até então, por mim desconhecidos. Estas intemperes quase fizeram evaporar águas docentes superficiais, o meu desejo de ser professor, pois estas interferências foram de ordens multifacetadas.

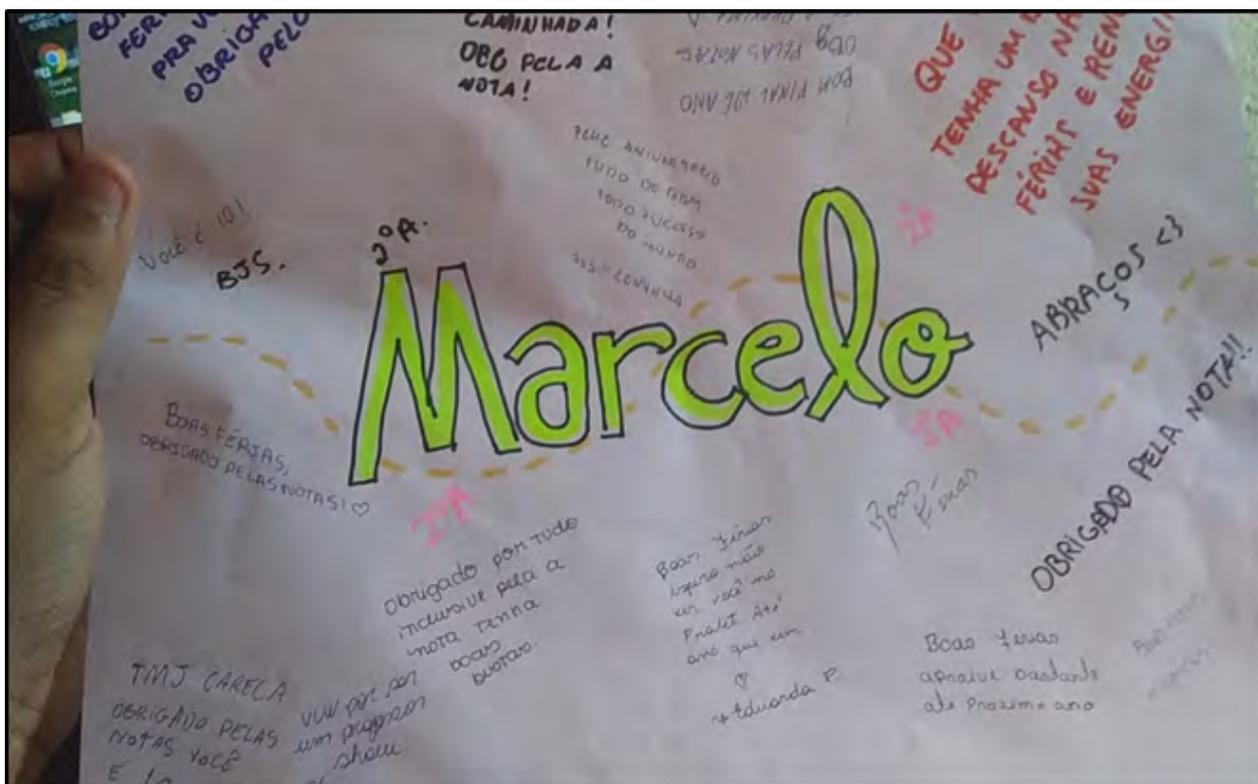
A contenção relativa da pandemia só foi possível graças as campanhas de conscientização e a chegada das vacinas. Diante disso, no final do ano de 2021, podemos festejar a diminuição dos índices de infecção pelo vírus. Algumas escolas sobralenses abriram seleções para professores temporários, sobretudo, na rede estadual de ensino. As dinâmicas dos processos seletivos aconteceram por entrega de documentação, entrevista com apresentação de plano de aula e análise curricular.

Atendendo aos trâmites exigidos, concorri a uma vaga na Escola Estadual Dom José Tupinambá da Frota, a instituição onde estudei da 6º (sexta) série do Ensino Fundamental ao 3º (terceiro) ano do Ensino Médio. Ao conseguir aprovação nas etapas do processo, iniciei a minha vida docente na escola.

A vivência, nas turmas de 2º (segundo) e 3º (terceiro) ano do ensino médio, foi de apenas 2 (dois) meses para tirar uma licença da professora titular. A ausência de professora motivou o atraso da turma em conteúdo e avaliações. Por isso, fui “convidado” a iniciar 2 (dois) dias antes de assinar o contrato, tempo necessário para organizar conteúdos e planejar avaliações. No 2º (segundo) ano estudamos um pouco de guerra fria, e no 3º (terceiro) ano a urbanização e para além do fluxo comum do cotidiano escolar, planejava os *aulões* de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, 2021.

Em resumo, a partir de então as minhas tarefas passaram pelas águas azuis das seleções, a coloração com essa tonalidade tem a ver com aprovação, indicativo momentâneo de calma no âmbito do emprego. A segunda experiência ganhou destaque porque foi no setor público, um sistema diferente do anterior. No cursinho, as aulas, na modalidade híbrida, *online* e presencial, o público era no máximo com 4 (quatro) alunos. Já na outra instituição, ministramos aulas do período de 15 (quinze) de novembro de 2021 a 05 (cinco) de janeiro de 2022, umas razoáveis e outras nem tanto, mas quase sempre para atribuir notas acima da média para os alunos, “sustentando” o discurso da escola de preservação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. Da memória desta passagem, compartilho um registro fotográfico de um bilhete de despedida feito pela turma no último dia de aula com a turma do 2º (segundo) ano A (Figura 22).

Figura 22 – Cartaz produzido pela turma 2º Ano - EEEM Dom José Tupinambá da Frota



Fonte: Arquivos do autor (2021)

Após término do contrato, em janeiro de 2022, tive que iniciar a busca por vagas em outras escolas, não fazendo objeções se estas escolas eram ou não “conceituadas”, o que mais interessava era a minha realocação no mercado de trabalho. Inscrevi-me para 3 (três) escolas, a própria da qual passei os últimos 2 (dois) meses, uma escola profissionalizante, e por último, a escola que estou atualmente, a Escola de Ensino Médio Professor Arruda - Sobral/CE.

Enfatizo que durante estes processos seletivos, são verdadeiras corridas para se manter na condição de ser e estar professor, que no mapa está representado pela mistura da cor azul com a vermelha, compreendendo a geografia instável do caminho docente e saída para outras possibilidades seja na educação ou não. Nas seleções há diversos fatores antipáticos, dentre eles: a clara discrepância curricular entre concorrentes, dificultando aprovação de profes-

sores recém-formados, ou ironicamente falando “crus” como foi o meu caso. Naturalmente não tinha ampla pontuação de experiência docente, tendo que se desdobrar “inventando” novas formas de apresentação das aulas, requisito da prova didática, e cursos de curta duração. Na desvantagem de pontuação vale tudo para conquistar o núcleo gestor da escola. Infelizmente é uma realidade que descobrimos na ligação com o mundo do trabalho educacional. A realidade de iniciantes é que ficamos com o que “sobra”, e de maneira geral, são oportunidades em escolas com as menores cargas horárias, este é o meu caso, forçando a ensinar em 2 (duas), e por vezes, 3 (três) instituições, para mitigar os efeitos de uma baixa remuneração.

E sob essa condição, posso promover a parte final deste memorial, na ocasião em que evidencio o esgotamento mental que a participação nestes processos causa aos professores (pelo menos para mim). Em qualquer bacia hidrográfica há nascentes temporárias (secam no período de estiagem) e perenes (não secam), as encontramos tanto na parte com variação do azul quanto na vermelha. Percebo uma verdadeira batalha na busca pelas vagas, que muitas vezes são frustradas porque existem fatores que se encontram nas entrelinhas dos editais, são, infelizmente, considerados fundamentais na aprovação e reprovação do candidato como apadrinhamentos e, por ora, não haja interrupção no fluxo daquilo que, pelo menos na ótica das gestões escolares, está “dando certo”.

E, para não finalizar, depois desse processo, este professor iniciante, que se vê dentro de uma realidade a qual dispõe de carga horária e remuneração não esperada, durante o período acadêmico, justificado pelos motivos explanados nos parágrafos anteriores, há de se refletir sobre os caminhos a serem tomados daqui por diante, no intuito de se estabelecer definitivamente na docência ou

partir para outros setores que remunerem um pouco melhor, afinal antes do amor pela profissão preciso pagar contas.

Isso, pode ser alegoricamente associado ao fato de os rios desaguiarem em forma de foz (única) ou estuário (várias). Neste caso, a maneira “única” seria a permanência no mercado docente, por finalmente poder se estabelecer através de concursos públicos e conseguir se manter na vida docente, ou de maneira diversificada. Estou falando das consequências de permanência ou não na vida docente, tendo que buscar novas alternativas ocupacionais, visando a sobrevivência, principalmente em tempos de crise.

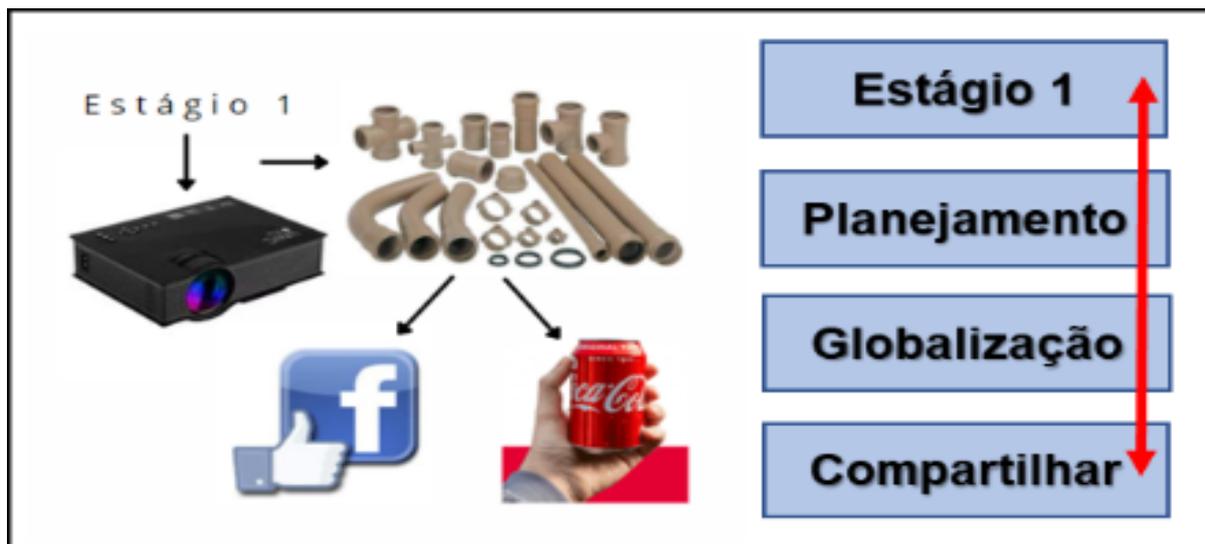
**********



O meu primeiro contato com o universo escolar na condição de professora teve início nos tempos da graduação em Geografia – Licenciatura, na Universidade Estadual do Ceará (UECE). No decorrer no curso, tivemos quatro momentos específicos voltados para a prática em sala de aula, são eles: estágio 1, 2, 3 e 4. Sendo os dois primeiros referentes ao sexto e sétimo ano e os dois últimos ao oitavo e nono ano, mas poderíamos praticar no ensino médio também.

No estágio 1, eu e minha equipe visitamos a escola EEFM Bárbara de Alencar, no bairro Varjota. A aula já havia sido planejada com antecedência por todos os integrantes da equipe. No dia nos foi cedido o primeiro tempo da aula de geografia e a professora nos deu total liberdade. Solicitamos o projetor da escola para auxiliar na exposição de imagens e músicas a fim de abordar sobre o fenômeno da globalização.

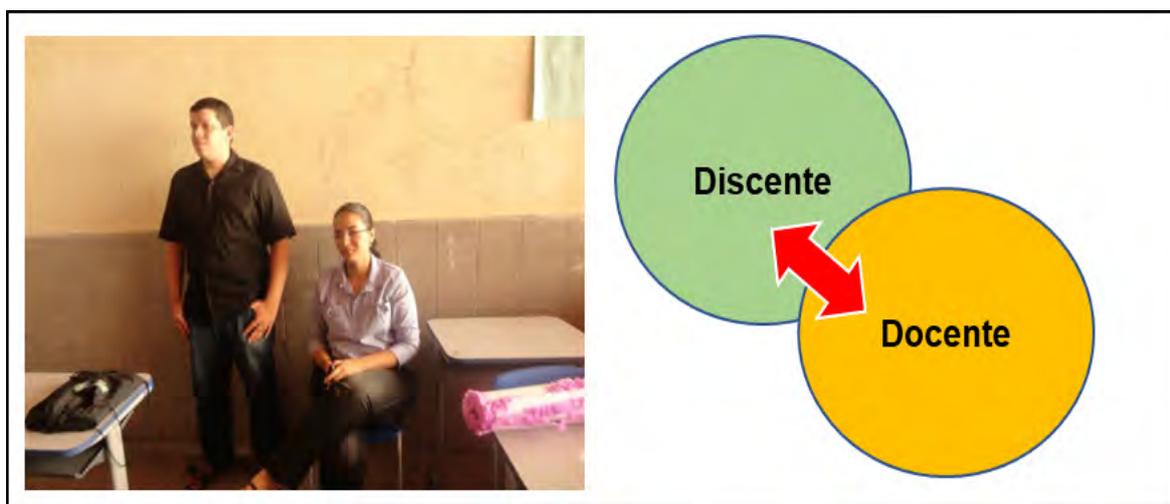
Figura 23 – Representação da experiência do estágio 1



Fonte: Elaboração da Autora (2022)

Eu estava um tanto tímida e nervosa, afinal, foi o primeiro experimento como licencianda em atuação. Contudo, obtivemos êxito. Foi uma experiência animadora e notamos que os estudantes gostaram do conteúdo e a maneira como foi compartilhado e discutido com eles. Abaixo, na figura 23 tem-se a representação da experiência do referido dia.

Figura 24 – Na EEFM Bárbara de Alencar – Fortaleza/CE



Fonte: Elaboração da Autora (2022)

Na figura 24, estou ao lado do meu amigo e professor em construção Dênis Melo. No estágio 2, a equipe teve a mesma configuração de integrantes do estágio anterior. Visitamos a escola EMEF Cláudio Martins, na Av. João Pessoa, bairro Parangaba. Ainda nas aulas da disciplina na graduação, pensamos para a prática em sala de aula levar algo diferente, mais interativo e que chamasse os alunos a tatearem o conhecimento tanto no pensamento quando nas mãos.

Foi assim que surgiu a ideia do jogo didático que intitulamos: Guerra dos Territórios (Figura 25). Nele se despertava a curiosidade para a dimensão do território brasileiro, tal como suas subdivisões em regiões, estados e cidades, além de noções de cartografia.

Figura 25 – Síntese do jogo Guerra dos Territórios



Fonte: Elaboração da Autora (2022)

O jogo funcionava assim: formava-se duas equipes, onde um participante de uma equipe começava sorteando uma pergunta presente em pedacinhos de papel dobrados. Abria-se o papel e compartilhava-se a pergunta para a equipe inteira. Caso a equipe acertasse, ganhava um boneco soldadinho e se dominava um território, que no caso era um estado da federação. Caso errasse, não ganhava o boneco e a outra equipe poderia responder, se soubesse e quisesse ganhar um soldado e território da sua escolha.

Figura 26 – Atividade na escola EMEF Cláudio Martins – Fortaleza/CE



Fonte: Elaboração da Autora (2022)

Se a equipe oponente não pegasse a pergunta, os orientadores do jogo (os estagiários) explicariam sobre a resposta correta. Posteriormente, era a vez da outra equipe sortear uma pergunta e o jogo ia se desdobrando sucessivamente até que todos os bonecos soldados e perguntas se acabassem e o mapa do Brasil estivesse dominado por inteiro. Todas as respostas eram debatidas entre todos.

Foi uma experiência mais tranquila para mim. A minha equipe gostou bastante. Saímos bem realizados e felizes com a dinâmica. Nessa época eu era bolsista de iniciação científica, mas pesquisando um assunto completamente diferente do universo da sala de aula. Na figura 26, pode-se ver a minha equipe em ação.

No estágio 3, a equipe permaneceu com a mesma formatação. Nos dávamos super bem e consideramos pertinente seguirmos em frente juntos. Visitamos a Escola Raul Tavares Cavalcante, no município de Itaitinga. A sugestão da escola foi de uma das integrantes, a Gerlane, que trabalhava na referida instituição de ensino. Ela recebeu o aceite do diretor para que fôssemos lá visitar

e conhecer um pouco mais sobre a rotina dela enquanto professora e conhecer a sua turma do referido dia. Visitamos os espaços da escola; também conversamos com o diretor, que atenciosamente nos contou sobre a rotina da instituição e os frequentes desafios que o ambiente escolar vive.

Foi uma experiência maravilhosa e divertida. Fomos no carro do integrante da equipe chamado Nonato. Lá, a turma da Profa. Gerlane, nos contemplou com várias linguagens artísticas tratando sobre Geografia. Teve hip-hop falando sobre sonhos e desigualdade social, teve música estilo pop rock falando sobre a destruição do meio ambiente, além de desenhos retratando sobre conteúdos anteriores trabalhados em sala de aula. Foi incrível! Eu nunca tinha ido em Itaitinga, foi uma viagem muito emocionante ao lado dos amigos, conforme mostra a figura 27 abaixo.

Figura 27 – O encontro com a riqueza da sala de aula e o retorno da escola



Fonte: Elaboração da Autora (2022)

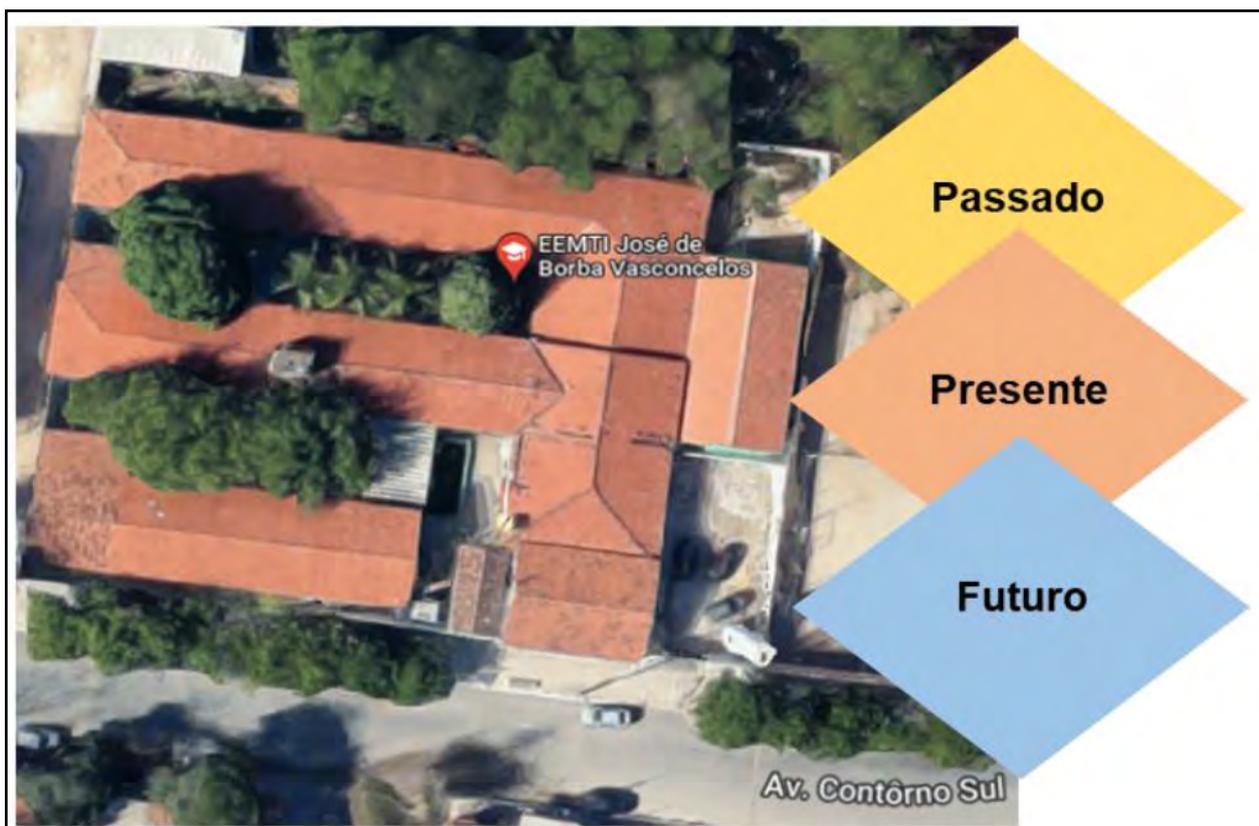
A quarta escola, que foi onde eu exerci o estágio 4, foi no meu bairro de infância chamado Conjunto Industrial, hoje apenas referido como Industrial, em Maracanaú. Dessa vez não tinha mais equipe. Como dizem: “O bom filho à casa retorna”. Eis que retornei em outro momento e configuração, agora com

mais anos de vida e prestes a assumir o lado oposto da sala, o de frente para os alunos. A escola se chamava EEFM José de Borba Vasconcelos, foi onde eu estudei o sétimo, oitavo, nono e uma parte do terceiro ano. Essa é uma longa história. Saudades da “Tia Altair”. Que Deus a tenha em um bom lugar! Eu amava aquela mulher, era como se fosse uma mãe para mim. Minha eterna mestra! As melhores lembranças que tenho são com ela.

Na escola Borba (como é comumente chamada pela vizinhança) acompanhei uma turma de nono ano. A coordenadora ainda lembrava de mim e prontamente me abriu as portas. Junto do professor supervisor, pude refletir mais sobre a importância do conteúdo esquematizado no quadro branco, postura de corpo e voz, interação com todos da turma, além de reconhecer as dificuldades dos alunos e procurar o melhor modo de tentar revertê-las.

Neste estágio até participei de uma fanfarra da escola percorrendo as ruas do bairro Pajuçara, também em Maracanaú. Foi um grande encontro das escolas do município. No meu tempo de aluna não tive fanfarra. Hoje, a escola se chama EEMTI José de Borba Vasconcelos. Ou seja, não tem mais ensino fundamental e virou de tempo integral, conforme mostra a figura 28. E escola era bem espaçosa, o que dava uma sensação de bem-estar. Bem próximo a ela tinha a Lagoa do Mingau, lugar de inúmeras memórias infantis. Eu morava na rua 16, a rua da bodega do meu avô Luiz. Eu, minha prima e minha mãe o ensinamos a escrever o seu nome, foi uma grande conquista. A docência já se realizava em mim através da alegria em compartilhar saberes.

Figura 28 – A escola José de Borba Vasconcelos – Maracanaú/CE



Fonte: Elaboração da Autora (2022)

Quase graduada e estagiária da Prefeitura de Fortaleza no projeto Pró-Técnico

Ainda durante a graduação, recém-saída de uma bolsa de iniciação científica e almejando descobrir um pouco mais da docência, participei de uma seleção da Prefeitura de Fortaleza para ingressar no projeto Pró-Técnico. Este que tinha como objetivo preparar os alunos do nono ano das escolas municipais para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). As aulas aconteciam no contraturno dos alunos. Quem estudava de manhã no ensino regular, ia para a aula do Pró-Técnico de tarde e quem estudava de tarde no ensino regular, ia para o Pró-Técnico de manhã. Os alunos tinham direito ao lanche, ao fardamento e material (apostilas).

Estagiei no bairro Messejana, longe... Gastava horas de ônibus. Contudo, foi uma experiência que me acrescentou muito enquanto profissional e ser humano. Aprendi demais. Fiz queridas amizades, ri, chorei, perdi a voz... As salas de aula eram quentes, lotadas e a acústica era péssima. Porém, tive experiências que nunca tinham me ocorrido antes.

Foi enriquecedor aprender com os outros professores, pensar sobre metodologias possíveis de serem levadas para a sala de aula, articular os conhecimentos de outras disciplinas com a geografia, além de adentrar no universo cultural das pessoas com quem tive contato (aprender sobre outros estilos musicais, filmes, livros, séries etc). Aprender com o outro me proporcionou expandir enquanto pessoa, tanto com alunos, professores, direção e funcionários envolvidos no projeto Pró-Técnico.

Figura 29 – Estagiários do Pró-Técnico Polo Messejana

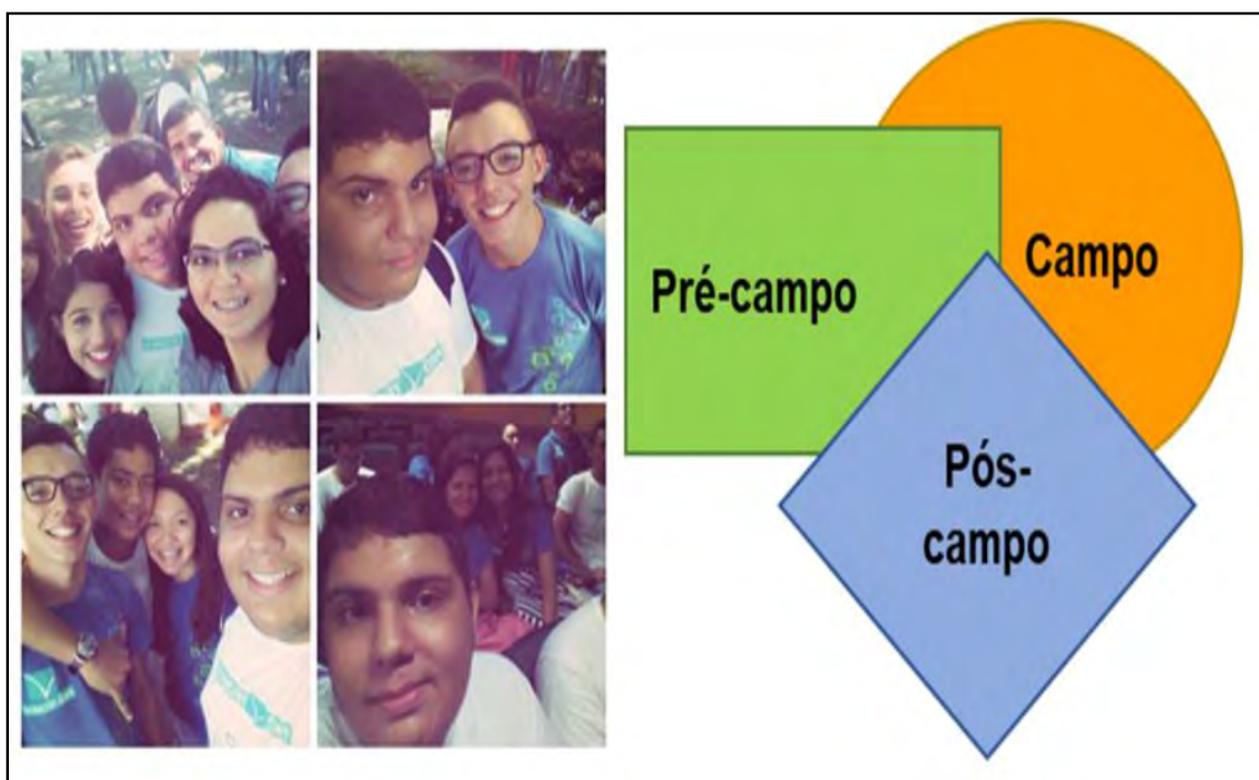


Fonte: Elaboração da Autora (2022)

Na figura 29, pode-se ver alguns estagiários da minha época. Estão presentes na fotografia professores(as) de Biologia, Geografia, História e Matemática.

Lembro também de um evento que deixou os alunos superanimados: visitar o tão imaginado IFCE, no bairro Benfica. Fomos em um ônibus cedido pela prefeitura. Os alunos conheceram as dependências da instituição e assistiram a uma palestra motivacional e artística.

Figura 30 – Visita ao IFCE e Centro de Fortaleza (CE)



Fonte: Elaboração da Autora (2022)

Depois, os levamos para conhecer o Centro da cidade (Praça do Ferreira, Catedral, Passeio Público, Centro de Turismo do Ceará – a antiga cadeia - e Praça da Estação). Foi a minha primeira vez em campo físico, na rua de verdade, com tantos alunos. Nesse dia tive que aguçar ainda mais a atenção, afinal, tanto adolescente animado na rua... todo cuidado é pouco! A figura 30 acima mostra esse dia.

Enfim, graduada e professora substituta da Prefeitura de Fortaleza

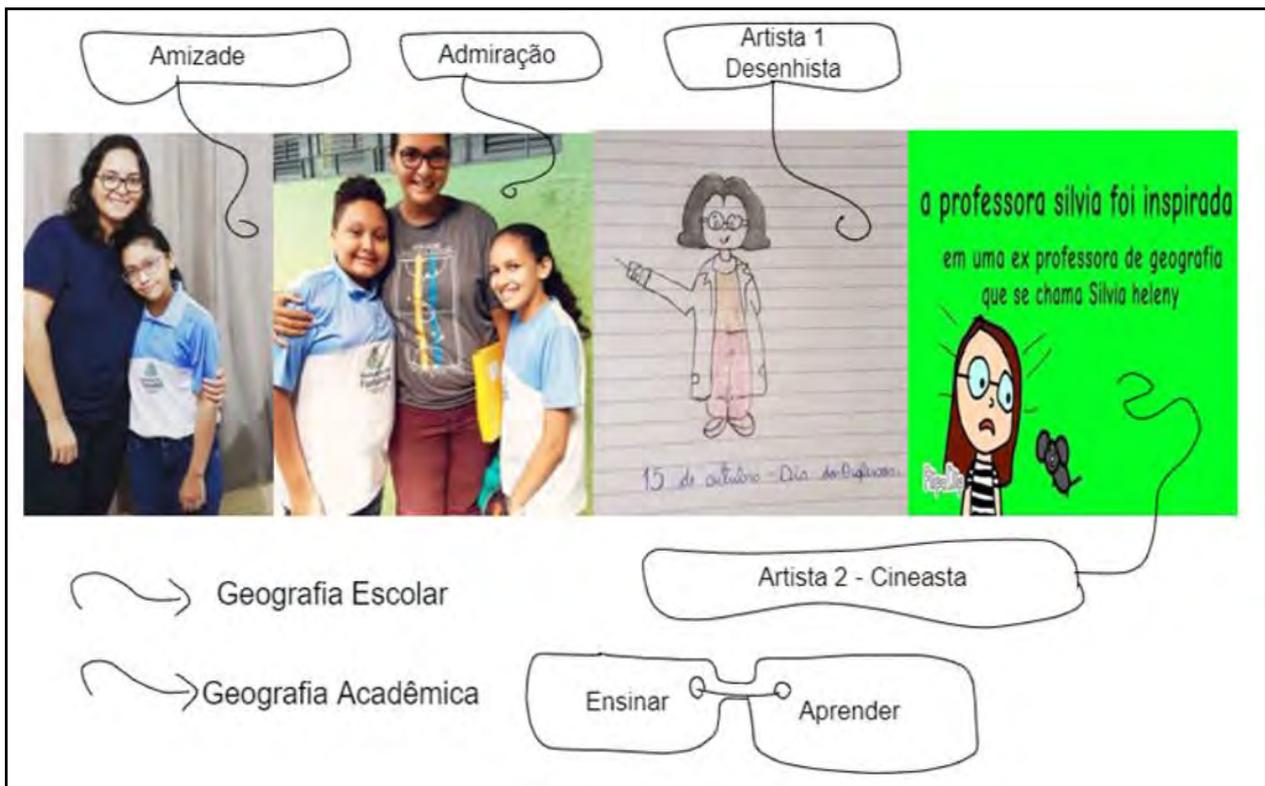
Passados quase dois anos distantes da sala de aula por conta do mestrado em Psicologia na UFC, participei da seleção da prefeitura e fui selecionada para ocupar o cargo de professora de Geografia. Que assumi por dois anos. Agora, toda a bagagem adquirida anteriormente seria utilizada com maior intensidade.

Durante o tempo de prefeitura trabalhei em quatro escolas, são elas: Escola Municipal General Manoel Cordeiro Neto (bairro Vila União), Escola Municipal Casimiro Montenegro (bairro José Walter), Escola Municipal Vicente Fialho (bairro Montese) e Escola Municipal Jacinto Botelho (bairro José Walter).

Na primeira e segunda escola passei quase um ano em cada uma, na terceira e quarta escola apenas dois meses. Digamos que foram os anos mais intensos, felizes, tristes, cheios de crises existenciais em relação ao magistério etc. Contudo, aprendi e me senti realmente professora de Geografia, como nunca antes.

Aprender sobre diários de frequência e notas, esquematizar e ministrar aulas em diferentes anos escolares (6º, 7º, 8º e 9º), participar de reuniões, conselhos escolares, eventos, lidar com inúmeros professores e coordenações, impor-me perante os alunos sem ser durona demais, ser afetiva, atenciosa, entender os distintos tempos de cada aprendiz... foram muitos desafios. Sobrevivi!

Figura 31 – Pequena coletânea de momentos



Fonte: Elaboração da Autora (2022)

Na prefeitura foi o tempo que eu mais ganhei abraço na minha vida. Foi onde também experimentei os impactos da pandemia no contexto escolar. Foram tempos difíceis de serem praticados na minha experiência de magistério. Aprender novas ferramentas para ensinar foi um desafio! Vi muitos professores angustiados tentando se reinventar do jeito que podia. Interagir remotamente impactou o acesso de vários alunos. Ter poucos discentes em sala “virtual” virou realidade. Meu contrato temporário terminou. A pandemia continua e novos desafios permanecem. Na figura 31 fiz uma pequena coletânea de momentos felizes e de arte presente em forma de desenho que ganhei de alunos queridos.

...

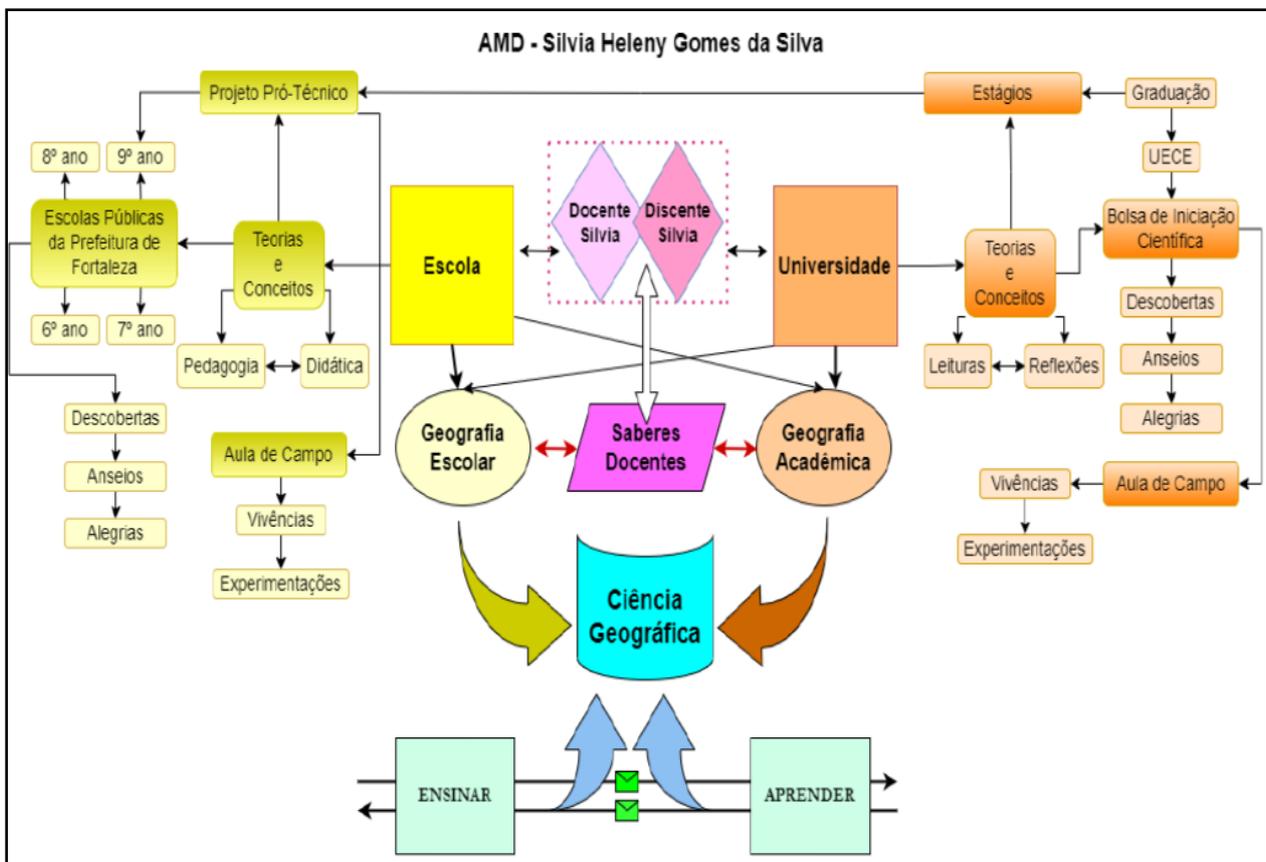
Como meio de esquematizar o processo narrado aqui, elaborei este capítulo do nosso *Atlas Memorial Docente* (AMD) para resumir toda a minha traje-

tória docente até então caminhada. Veja, conforme figura 32, como condensei, na forma de ideograma-síntese, tudo que vim reunindo e refazendo para chegar até aqui.

...

Obrigada pela escuta!

Figura 32 – AMD de Silvia Heleny



Fonte: Elaboração da Autora (2022)

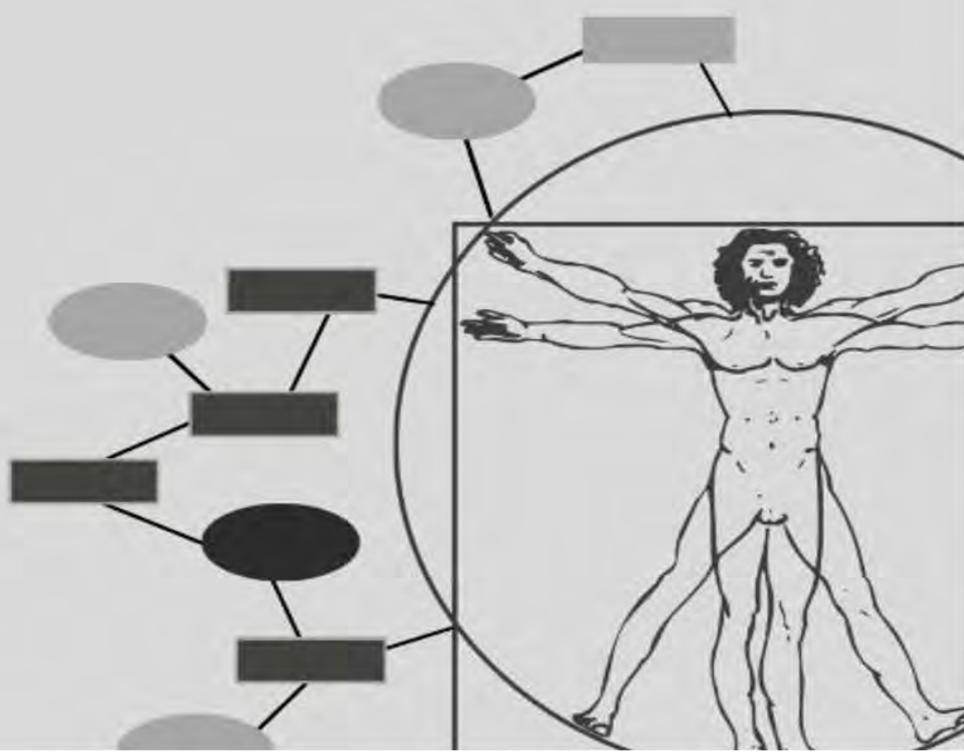




Capítulo 6
Concluir para reinventar:
O estudo cognitivo
emocional como
mathergeografia

AUTOR

CHRISTIAN DENNYS MONTEIRO DE OLIVEIRA



Reinvenção seria o termo mais adequado para este item final de nossa pequena e abreviada demonstração das possibilidades coletivas de trabalho com a tecnologia social dos ideomapas. Não só porque os ideomapas se reinventam por fusões valores e trajetórias memoráveis dos cinco professores; mas porque eles associam, no momento desenhado pelos meses de trabalho coletivo, uma maneira de nos incluir – como laboratório de pesquisa, estudante e professor - uma subjetividade memorial. A mesma subjetividade de também reinventar os critérios de texto, produção e registro, isto é, da objetividade dos fatos cartografados (reduzidos em mapa), para assumir o compromisso da partilha envolvente no trabalho de “criação”. Leia-se... de *recriação* do que já existe em forma primordial e precisar passar a existir com lastro emocional e significativo. Concluímos essas etapas das memórias docentes, incluindo no ideomapas aqui partilhado um reinventar ou recriar de estratégias cognitivas.

Ciente de que o fazer coletivo incorpora uma assinatura individual de identificação com as experiências que conscientemente lhes afetam, extraio de meu Memorial de promoção a Professor Titular em Geografia, pela Universidade Federal do Ceará (2021), uma reflexão sobre as perspectivas de conexões no trabalho escolar-acadêmico. E peço licença aos/às Mestres/as Beatriz Araújo, Dênis, Gerlane, Marcelo e Silvia para incluir em nosso Atlas Memorial Docente dois excertos de pura ousadia intelectual. Inicialmente a maestria de um estudioso da *Estética da Professoralidade*, Marcos Villela Pereira (2016), que em sua reflexão sobre a subjetividade formativa do professor nos convida reler e reinventar o espalhamento destas 5 trajetórias como capítulos vivos da nossa dinâmica de ensino-aprendizagem profissional. Isto independentemente de sermos ou não leitores-professores. Afinal, um percurso educativo denso habita a trajetória existencial de todo e qualquer leitor/leitora (sobrevivente) deste mundo contemporâneo.

E na sequência, firmar a reinvenção como a proposição de estudo de Cognição Emocional, convertida no termo *Mathergeografia* ou rede de conexões entre o fazer artístico e o científico, fomentado pela obra do epistemólogo francês Gaston Bachelard (1884-1962). É nesta semente germinada em meio a outros pensadores do teatro, da semiótica, da fenomenologia e estudos culturais que aprendemos a pensar, por quatro décadas, uma geografia mais sensível aos movimentos de inversão para compreender o mundo por caminhos complexos.

Sigamos uma ordem de reinvenção, caminhando da *subjetividade docente à conectividade* da *mathergeografia*. Não esquecendo, contudo, de situar essa leitura cognitivo-emocional no campo da empatia, com estranhamento, crítica, reações diversas e criatividade. Justamente porque um mapeamento de ideias pode deixar desenhos confusos; nunca parar de verter ideias.

Villela Pereira, professor da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e cientista da Educação, defendeu sua tese de doutorado pela PUC/SP em 1996, com o mesmo título de seu livro: *A Estética da Professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor* (2016). A obra se apresenta como um exercício teórico-metodológico de autobiografia, buscando reunir elementos estruturadores do processo de formar-se docente em função do questionamento filosófico do *como e por que me tornei professor?* Para desembaraçar essa construção do tornar-se docente, o autor rejeita caminhos cronológicos fixos, perspectivas essencialistas e uma visão vocacional e/ou heroica que povoa (e muito) o universo de valores (ilusionistas) da formação inicial. Desde a problematização deste livro/tese, a filiação teórica com os pensamentos filosófico-criativos de Michel Foucault (1926-1984), Gilles Deleuze (1925-1995), Félix Guatarri (1930-1992), Gilbert Simondon (1924-1989) e Sueli Rolnik (1948-) constitui um marco estruturante para constituição de conceitos-chaves de sua discussão ética e estética. Estão entre eles: acontecimento, vetores, proces-

so de subjetivação, individuação, estratos, cartografia, traços e marca. Aliás, é do item dois – *Demarcação* - do estudo que gostaríamos de extrair os únicos exemplares da poética argumentativa do autor para fornecer neste 1º ato, o peso da subjetividade para a reinvenção. Ali o autor indica com primazia o alcance de seu olhar investigativo, escrevendo:

Resgato minha memória porque quero registrar os traços daqueles e destes acontecimentos, uma vez que eles estão todos mobilizados, neste momento, em função de querer pensar outro encaminhamento para a prática pedagógica e uma alternativa diferente para o trabalho de formação de professores. Essa é a minha questão central. Ao incursionar em direção ao que suscita e é suscitado por essa questão, descubro-me imerso em um grande estado de mobilização; eu sou um professor em formação e estou pensando a formação de professores; estou pesquisando a via da interdisciplinaridade e sou um nômade do pensamento; estou querendo pensar a educação como experiência propositiva de formar diferentes de existir e estou virando do avesso. Assim as marcas mobilizadas ao mesmo tempo que as recupero transmutadas em outra coisa que não é mais o acontecimento que as gerou, mas um novo movimento e uma nova configuração para qual elas contribuem em suas novas performances. (PEREIRA, 2016: p.48/49)

As subjetividades de Bheatriz, Dênis, Gerlane, Marcelo e Silvia forjaram marcas mobilizadas em novas performances textuais e cartográficas. Em cada um deles, um conjunto de ideias emergiram como conceitos, que para a empatia dos leitores, pode tornar a acontecer na cognição emocional de suas práticas educativas (implícitas ou explícitas). Por esses marcos em *marcas*, o “ser de estudo” torna-se a subjetividade permanentemente constituída em cada um de nós. Por isto os movimentos recentes e intensificados de estudos sobre a cognição emocional precisam catalisar uma *fusão* entre ética e estética dos saberes neural-corpóreo culturalmente contextualizado (VIDAL; ORTEGA, 2016), seja no espaço existencial escolar dos princípios *neurodidáticos* (CODEA, 2019); seja no exterior do mundo escolar-acadêmico, posta a necessidade deste catapultar em novos quadros – expressões do pensamento – outros

mundos (GOMES, 2017). Voltemos assim à questão da professoralidade no epicentro desta leitura cognitivo-emocional.

A professoralidade é uma *marca* produzida no sujeito, ela é um estado, uma diferença na organização da prática subjetiva. Não é uma identidade: identidade é uma formação existencial modelada, retida em sua maneira de atualizar-se, a partir de um caminho determinado e condicionante. É como quando um sujeito se constitui *sempre* a partir de um modelo institucional ou culturalmente determinado. A marca é um estado, uma diferença produzida na superfície de sua subjetividade que contamina suas formas de ser. Não determina, contamina, interfere [...] ou melhor, a marca é um estado da prática do sujeito que tende a vibrar mais forte do que as outras forças que interagem na zona de subjetivação. Vibrando mais forte ela dá o tom da orquestração [...]. A professoralidade é o jeito, o modo de ser que tenho alimentado, como via fundamental tanto para navegar em meu campo individual quanto para colocar-me dentro da coletividade. Reconheço sua gênese **naquele episódio** (grifo nosso). Foi lá que ela ressoou com mais força, invadiu-me e eu pude senti-la com toda sua intensidade. Propositamente tenho investido nela, acompanhado suas transformações e modos de demarcar meus novos devires. E é pelo exercício das memórias que tenho conseguido esse feito. (PEREIRA, 2016, p.53-54-55)

Os episódios *marcantes* podem ser únicos, múltiplos, sequenciados e/ou reconhecidos muito tempo depois. O que importa aqui é o espelhamento de sua efervescência nos 5 trajetos observados há pouco, e associados às infinitas trajetórias das nossas docências. Que aliás estão filiadas a processo de “codificação” que atualizamos como ideomapas, porém, em outros trabalhos já associávamos à educação patrimonial reunindo questões ambientais, tecnológicas e éticas, centrados na concepção de *alteridentidade* (OLIVEIRA, 2014). Uma identidade, instável, móvel, ambivalente e sempre aberta às fusões profissionais do eu-outro professor-pesquisador.

É nesta frequência orquestral que a cognição afetiva da professoralidade de Marcos Vilela Pereira nos convoca a um etos da comunidade geoeseducativa, para firmar o segundo movimento – nova demarcação - como reinvenção da memória científica pelo conceito devir de *Mathergeografia*. Aqui entramos no

lugar memorial de minhas próprias rasuras de 35 anos de carreira docente, condensada em algumas linhas de texto como uma *caixa musical*. A metáfora do tempo encaixado pelo invento de Antoine Fabre-Solomon (1734-1820), relojoeiro suíço que há mais de 200 anos nos legou mais essa perspectiva moderna de condensar o cosmos no micro artefato. Os ideomapas memoriais fizeram e continuam fazendo algo similar na direção inversa da caixinha de música: ampliam o microcosmos de nossas conceituações vivenciadas. Deixe-me escavar a maneira que encontrei para reinventar essa inversão.

Conforme foi dito no início deste item, estudar o campo cognitivo-emocional como *Mathergeografia*. Trata-se de um programa em *rede de conexões*, correspondentes ao desenho detalhado de uma proposta teórico-metodológica, centrada na leitura de Geografia Cultural, em suas dimensões educativas, turísticas, religiosas, midiáticas, artísticas e agora, também, epistemológica. Sustenta-se em um viés acadêmico-formativo e inspiração nos diálogos de Arte/Ciência, do filósofo Gaston Bachelard (1884-1962) e de Sociedade/Natureza, do geógrafo Eric Dardel (1899-1967). Enquanto *rede* (tramas em tessituras) todo esse desenho longo quer responder, em doze anos de desenvolvimento e conformação (2022-2033) – portanto, como memória-devir, projetiva e heterodoxa uma primeira questão chave: Como iniciativas programáticas de investigações diversas, emergentes do mundo de saberes geográficos do LEGES/DG/UFC, podem se **reposicionar** feito herança e projeção de uma Arte-Patrimônio, na demonstração das relações filiais (e, portanto, desiguais e subordinadas) entre Sociedade e Natureza? E outras perguntas surgem pela simples percepção de que qualquer resposta, agora, só atualiza um ideal moderno das ciências humanas

Se na Geografia essa relação de pares *sociais* ⇔ *naturais* sempre buscou um equilíbrio de superação das tensões, em que medida um programa experimental deste tipo não estaria eticamente condenado pela ideia de “subserviência” dos limites humanos aos “determinismos” naturais? Compor um termo como *Mathergeografia* não seria aprisionar a escrita-desenho da Mãe-Terra, enquanto sentimento (gráfico e cognitivo) de dívida eterna por transformarmos intensamente sua natureza sem autorização? Ou, muito pelo contrário, estaríamos na composição, traçando um prefixo de ancestralidade e origem como forma de recuperar a sanidade de nossa consciência mundana? Aquilo que Dardel (2011) captura com sua maneira singular de ler geografia - como um saber mítico, experiencial e concreto-sensível (vivido), antes de se tornar moderno e academicamente formal (sistematizado) – torna-se mais do que nunca estratégico para esse jogo de memória-devir.

O conjunto de questionamentos aponta para respostas um pouco mais inovadoras do que o desenho estabelecido pelo padrão de excelência dos sistemas de graduação (formação inicial) e pós-graduação (continuada por *stricto sensu*) em escala regional/ nacional/ internacional. Entendo que tal ***reposicionamento da iniciativa programática***, sob minha condução direta, demande menos da lógica hierárquica institucional e mais das possibilidades dialógicas cooperadas com projetos de parceria entre docentes (formais e informais). O que não significa fazer pesquisa/extensão/ensino inovadores apartado da graduação e pós-graduação em Geografia. Seu principal fluxo de fomento encontra-se nos experimentos sob uma *pré-graduação geográfica*, forjada por esse mundo cultural das paisagens patrimoniais cognoscentes que fundam a geografia da aprendizagem escolar.

A *Mathergeografia* conecta o ser científico aos saberes do mundo, em estruturas de parcerias (redes) de representação artístico-patrimonial compreensível. Nesta forma de sintetizar o processo *mathergeográfico* – descrito e analisado panoramicamente adiante – nos associamos a releitura semiótica das representações gráficas, em conformidade com o modelo filosófico de Charles Sanders Peirce (1839-1914), reinterpretado por diversos pesquisadores interessados no debate das questões da linguagem, e dos sistemas de símbolos e signos. Trata-se, portanto, de uma conexão de pares complexos, isoladamente tidos como conflituosos, mas habitualmente integrados a um movimento dinâmico de forças, associadas a uma lógica vetorial (não matemática, mas teatral) de ocupação do espaço-tempo-movimento do espetáculo cênico.

Um deste pesquisadores, Patrice Pavis, professor de Estudos Teatrais da Universidade de Kent (Reino Unido) desenhou essa proposição para análises das condicionantes performáticas dos espetáculos (PAVIS, 2008). O que nos permitiu rever a trama da cartografia mental, investigativa e significativa. Um exercício de representação capaz de expressar para além da visão do mundo, o processo de cognição das relações Sociedade/Natureza, Humanidade/Mundo, Ensino/Aprendizagem. Aqui os trabalhos referenciais de Salete Kozel (2013; 2018) sobre Mapa Mental, Alexandra Okada (2007; 2008) sobre mapeamento investigativo e David Ausubel (1968) na aprendizagem significativa, ajudam a iluminar a estrutura explicativa da ferramenta didática.

Tais mapeamentos relacionais nos levam diretamente (e de volta) ao questionamento inicial: *Porque incluir um prefixo de duplo sentido (mather), signo de maternidade e materialidade a uma compreensão científica já plenamente sistematizada?* A resposta reforça o centro da tese, de onde parte este Programa. Para além das questões de origem, o prefixo *mather* denota o desafio

das ações em rede, reafirmando desigualdade e filiação como pares relacionais; além de eixos de triangulações que desenham as relações indicadas no parágrafo anterior e serão apreciadas na sequência imagética elaborada na versão para o ensino remoto emergencial da disciplina *Dinâmica dos Lugares Simbólicos – Imaginação & Planejamento* (da Pós-graduação em Geografia/UFC). Antes, porém, convém repassar os marcadores da presente tese:

1. **(FILIAÇÃO)** As relações Sociedade/Natureza, Humanidade/Mundo, Ensino/Aprendizagem geográfica nunca foram de equilíbrio fraternal, mas de filiação maternal entre pares conexos;

2. **(DIVERSIFICAÇÃO)** Tal filiação se dá em dinamismo desigual, requerendo projeções triangulares de elementos diversificados e conflituosos, na ação e representação cultural.

3. **(PARCERIAS)** e como ação de arte-patrimônio, caminhos incomuns de experimentação cognitiva são apontados da(s) ciência(s) geográfica(s) para os saberes *mathergeográficos*.

A *Mathergeografia*, portanto, expressa um redimensionamento relacional dos pares geográficos clássicos, considerando: a Sociedade se filia à Natureza; a Humanidade se filia ao Mundo; e a prática de Ensino à experiência da Aprendizagem. Faremos dos esquemas gráficos seguintes os primeiros mapeamentos da relação Sociedade/Natureza. Na figura 33 para representar a tradição simétrica de equilíbrio epistêmico; na figura 34, absorvendo, por triangulações, uma diversidade assimétrica na filiação do Mundo social aos geossistemas.

Essas duas configurações estruturantes do espaço, sejam por representação “geográfica” e projeção ampliada da *mathergeografia*, podem ser lidas como sucessivas e complementares, visando a busca de um aprofundamento de

investigações do mundo cultural das celebrações: ritos, festividades, jubileus, manifestações simbólicas do tempo no espaço, cronotópico; inclusive na compressão de seus eventos recriados na sala de aula (do ensino Básico, Superior, da Pós ou dos futuros profissionais, em cuja formação atuo mais constantemente hoje).

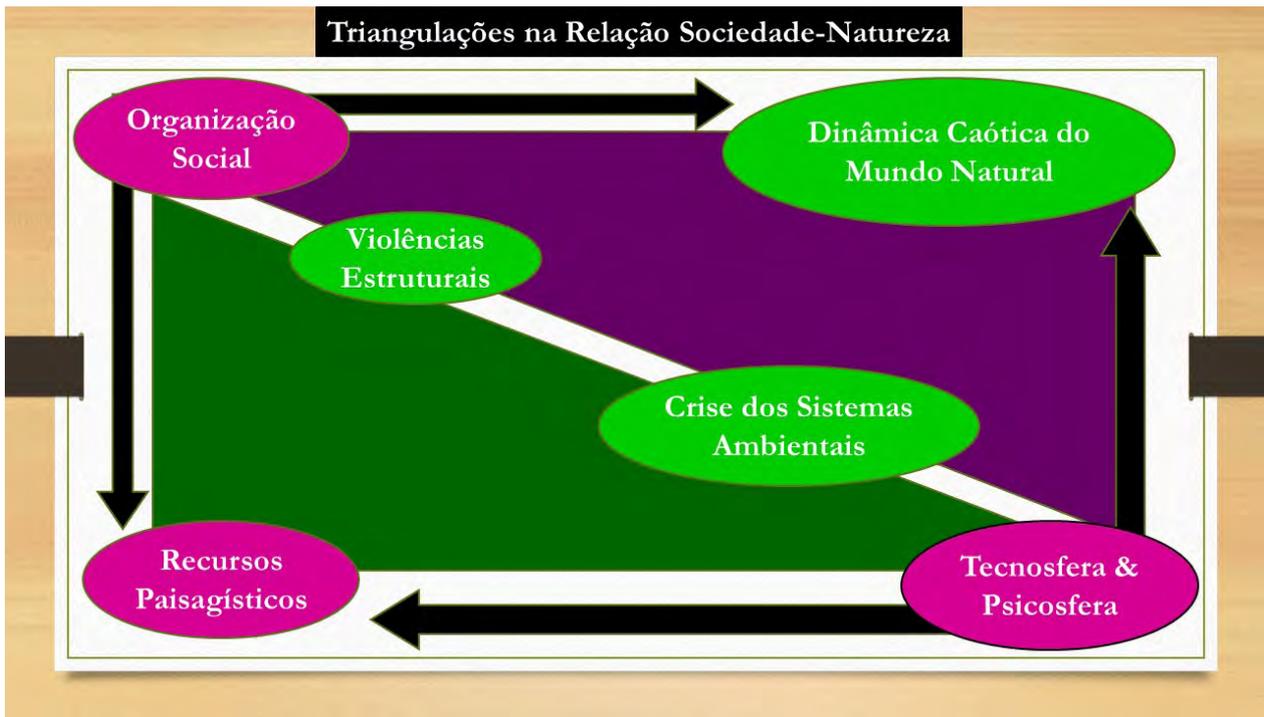
Figura 33 – Polarização na Relação Sociedade-Natureza



Fonte: Elaboração do Autor (2021)

Se na primeira configuração nos permitimos idealizar objetos e métodos geográficos, por distinção dialógica, entre os domínios humanos e não humanos, na segunda percebemos que um sobre humano, antes e depois de qualquer uma de nossas realizações, resulta em duplicidades correlacionáveis em triangulações.

Figura 34 – Novas Triangulações



Fonte: Elaboração do Autor (2021)

Em termos conceituais (Figura 34), as concepções em tons róseo-violeta, associadas ao humano, incidem nos ambientes naturais e sofrem as consequências emergentes da violência, do caos e das crises. Consequências sutis, quase imperceptíveis ao longo de processos evolutivos. Porém na arrancada pós-moderna das últimas décadas, a filiação tensa, desdobra diversidades em desigualdades. Anulando espaços para representações tão simétricas.

A ideia que se quis mapear corresponde a produção de breves livros como este em cada um dos 12 anos (2022-2033) correspondentes ao período previsto, com a defesa de meu Memorial, para sistematização da pesquisa em Geografia Cultural. Nada mais oportuno do que iniciar esta dúzia de produtos em série, tratando os vínculos da Mathergeografia com Espaço Escolar cooperativo que o AMD representa. Atualizando o que eu já desenhava desde 2021, projeto no quadro (01) seguindo uma inédita composição de estudos para os anos de vida

escolar, acadêmica e cultural. A agenda funcionará como uma projeção da docência em comunicação direta com o espírito científico de retificação e imaginação (BACHELARD, 1996; 2001)

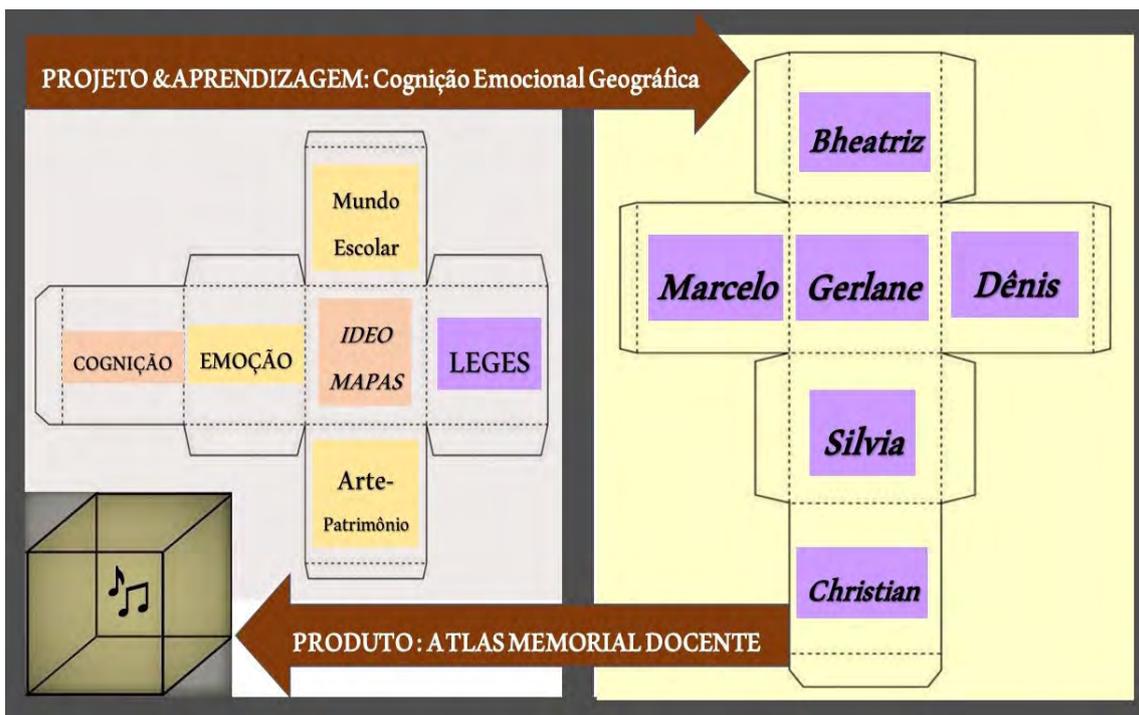
Quadro 01 – Projeção de Livros na série Mathergeografia

Ano	Formato para e-pockets (livro de bolso eletrônico)	Estudos Centrais
2022	<i>Atlas Memorial Docente</i>	Cognição e Ideomapas
2023	<i>Mathergeografia e Cognição Simbólica</i>	
2024	Urbes Carnavalescas Afro-Latinas	Mapeamento de Cidades Carnavalescas
2025	<i>Mathergeografia, Festa e Carnaval</i>	
2026	Religiosidades, Meditação e Tolerância	Meditações Orientais no Espaço Metropolitano
2027	<i>Mathergeografia e Espiritualidade</i>	
2028	Espaço Teatral da Fé	Teatralidade Festivas Transatlânticas
2029	<i>Mathergeografia e Teatro Religioso</i>	
2030	Magia Artística dos Santuários Marianos	Rituais de Peregrinação Mariana
2031	<i>Mathergeografia e Cibercultura Poética</i>	
2032	Metodologia de Estudos dos Santuários	Geografia Cultural Bachelardiana
2033	<i>Mathergeografia e Imaginação</i>	

Fonte: Elaboração do Autor (2022)

As experiências reunidas e os títulos da projeção são diversificados e assimétricos. Mas a assimetria da desmontagem que fizemos até aqui – abrindo e fechando aos leitores a verificação de trajetórias docentes, vividas mais intensamente na formação (relatos em ideomapas apreendidos do capítulo 5) e abstraídas na projeção de uma reinvenção ao devir (Programa em Mathergeografia) – pode ser “encerrada” com a completude da metáfora do cubo/caixa musical. Claro, em forma de ideograma também.

Figura 35 – Caixa Musical, sobre como reinventar

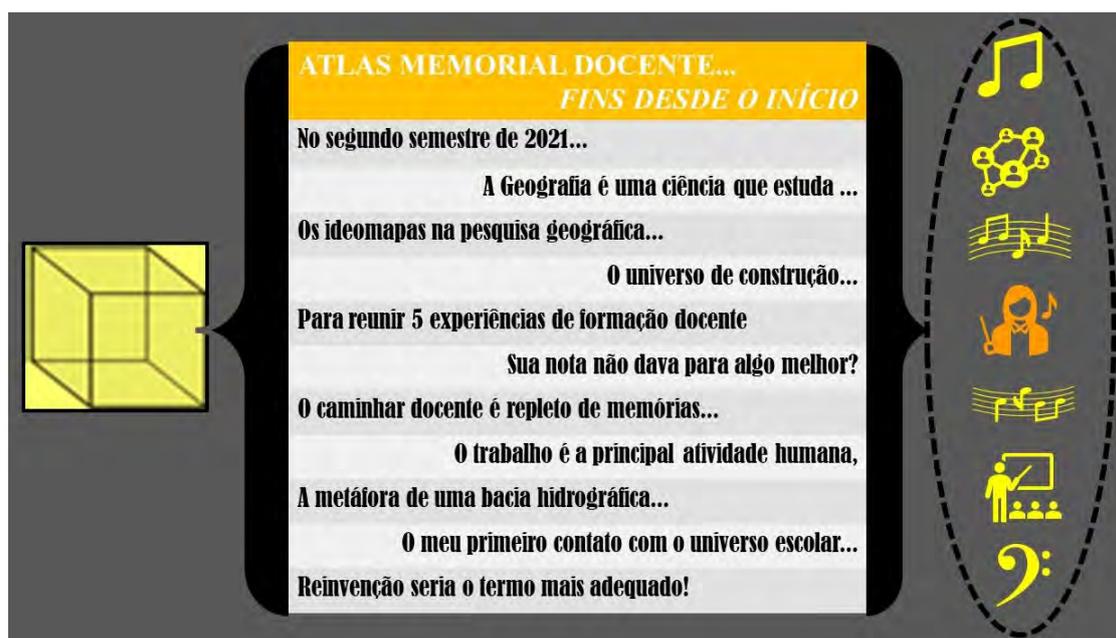


Fonte: Elaboração do Autor (2022)

É ver, ler e conectar. O desafio agora é montar o cubo musical na (re) leitura e apreciar a música terapêutica que dela provem (Figura 36).

Boa audição Professores/as e Simpatizantes!

Figura 36 – Palavra conceito como Música Terapeutica



Fonte: Elaboração do Autor (2022)

Referências

AUSUBEL, D. P. **Educational psychology A cognitive view**. New York, NY Holt, Rinehart and Winston. Disponível em <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.112045/page/n551/mode/2up> Acesso em: 01 ago. 2022

BACHELARD, G. **A Formação do Espírito Científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. Tradução de Antônio de Paula Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BELTRÁN CHASQUI, J. W. **Paisajes culturales acuáticos del pacífico colombiano: memoria, patrimonio y arte de las comunidades afrodescendientes**. 2022. 227 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

CANDAU, J. **Memória e identidade**. Tradução: Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2021.

CASTRO, J. R. B. de. Dimensões territoriais das narrativas míticas: contextos paisagísticos, lugares e sujeitos. In: REGO, Nelson; KOZEL, Salette; AZEVEDO, Ana Francisca (org.). **Narrativas Geografias e Cartografias: para viver, é preciso espaço e tempo**. v. 2. Porto Alegre: Compasso Lugar/Cultura; IGeo/UFRGS, 2020.

CODEA, A. **Neurodidática: fundamentos e princípios**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

DARDEL, E. **O homem e a Terra: A natureza da Geografia**, São Paulo: Perspectiva, 2011.

DE CERTEAU. **A Invenção do Cotidiano. Arte de Fazer 1**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2014.

DUBATTI, J. **O teatro dos mortos: uma introdução à filosofia do teatro**. São Paulo: Edições SESC, 2016.

FERREIRA, K. T.; MONTEIRO, V. M. SOUZA; F. J.; OLIVEIRA, C. D. M. de. A potencialidade do ensino e do aprendizado através dos mapas cognitivos no curso de geografia da UFC. **Anais VI CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA19_ID10531_03102019203941.pdf Acesso em: 27 mar. 2021.

FRANCO, J. R. **Cartografias Criativas: da razão cartográfica às mídias móveis**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GARDNER, H. **A nova ciência da mente**. São Paulo: EDUSP, 2003.

GONDIM, L. B. **A fronteira enquanto lugar: a identidade transfronteiriça na área litigiosa entre Ceará e Piauí**. 2022. 142 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2006.

ISSMAEL, L. S. (2008) **Cartografia Cognitiva: Um Instrumento de Espacialização de Informações Geográficas**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Geografia. Recuperado de <http://objdig.ufrj.br/16/teses/716505.pdf>

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. Tradução: Ruy Oliveira. Lisboa: Ed.70 Ltda, 1994.

KOZEL, S. **Mapas Mentais: Dialogismo e Representações**. Curitiba: Appris, 2018.

KROEF, A. B. G. **Currículo-nômade: sobrevoos de bruxas e travessias de piratas**. 1ª. ed. Fortaleza, CE: EDUECE, 2018.

MATURANA, H. **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana**. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2001.

OKADA, A. **Cartografia cognitiva: mapas cognitivos para pesquisa, aprendizagem e formação docente**. Cuiabá: KCM, 2008.

OKADA, A. L. P. Mapas Conceituais em projetos e atividades pedagógicas. In: Moraes, U. (Org.). **Tecnologia Educacional e Aprendizagem: o uso dos recursos digitais**. São Paulo: Livro Pronto, 2007, p. 50-70.

OLIVEIRA, C. D. M. de. **Sentidos da Geografia Escolar**. Fortaleza: EDUFC, 2010.

OLIVEIRA, C. D. M. de. PAIVA, L. A. de. FERREIRA, K. T. Alegoria de momo como mapas-fractais das frágeis democracias latinas. **Revista Geosaberes**, Fortaleza, v. 12, p. 68-87, 2021.

PAVIS, P. **A Análise dos Espetáculos: Teatro, Mímica, Dança, Dança-Teatro, Cinema**. São Paulo, Perspectiva, 2008.

PEREIRA, M.V. **Estética da Professoralidade: Um estudo crítico sobre a formação do Professor**. Santa Maria: Editora UFSM, 2016.

PIAGET, J. **Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento**. Trad. Agnes Cretella. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973. 158p.

ROCHA, M. da S. FRANCO, G. C. S.; SILVA, M. A. C. da; FERREIRA, K. T. Cartografia do conhecimento: o potencial pedagógico dos mapas cognitivos no projeto macromapas. **Anais VI CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59512>>. Acesso em: 07 jul. 2022.

RUIZ, C. M. M. B. **Os paradoxos do imaginário**. São Leopoldo: Unisinos, 2013.

SANTAELLA, L. Arte, ciência & tecnologia: um campo em expansão. In: Pablo Gobira. (Org.). **Percursos contemporâneos. Realidades da arte, ciência e tecnologia**. 1ed. Belo Horizonte: UEMG, 2018, v. 1, p. 27-54.

SILVA, M.A. S. da. Sobre Narrativas e geografias emocionais: o eu, o outro, e o(s) nós. In: REGO, Nelson; KOZEL, Salete; AZEVEDO, Ana Francisca (org.). **Narrativas Geografias e Cartografias: para viver, é preciso espaço e tempo**. v. 2. Porto Alegre: Compasso Lugar/Cultura; IGeo/UFRGS, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. V. I. A árvore da liberdade. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1997.

VIDAL, F; ORTEGA, F. **Somos nosso cérebro? Neurociência, subjetividade e cultura**. São Paulo: N-1 Edições, 2019

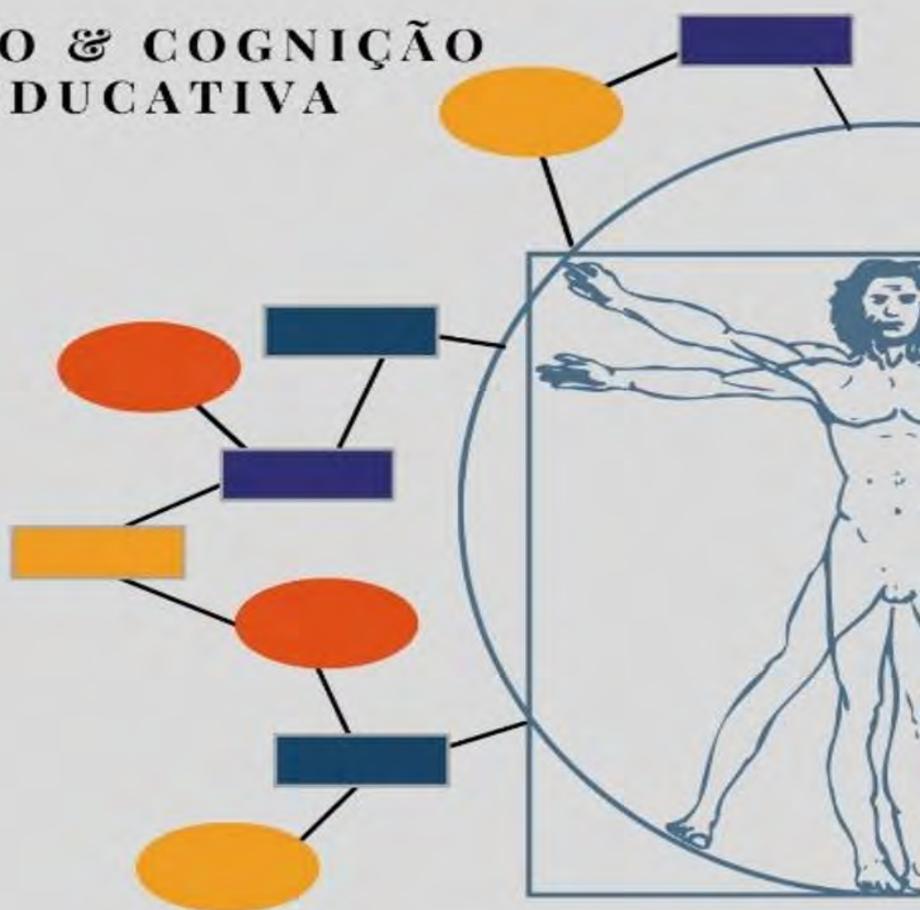
VYGOTSKY, L. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre, Artmed, 2003

WALLON, H. **Psicologia e educação na infância**, Lisboa, 1975.



Atlas Memorial Docente

ARTE-PATRIMÔNIO & COGNIÇÃO
EMOCIONAL GEOEDUCATIVA



ARCO
EDITORES

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952