

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar

José Renato Soares Pimenta

**O TRABALHO DE CAMPO DE GEOGRAFIA ESCOLAR
COMO FERRAMENTA DE RESSIGNIFICAÇÃO DO
LUGAR PARA ESTUDANTES PERIFÉRICOS:
uma proposta a partir do bairro carioca de Santa Cruz**

Rio de Janeiro
2020



José Renato Soares Pimenta

**O TRABALHO DE CAMPO DE GEOGRAFIA ESCOLAR COMO FERRAMENTA
DE RESSIGNIFICAÇÃO DO LUGAR PARA ESTUDANTES PERIFÉRICOS:**
uma proposta a partir do bairro carioca de Santa Cruz

Monografia de Especialização apresentada ao Programa de Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Teorias e Práticas da Geografia Escolar.

Orientador(a): Prof. Dr. Demian Garcia Castro

Rio de Janeiro
2020

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

P644 Pimenta, José Renato Soares

O trabalho de campo de geografia escolar como ferramenta de ressignificação do lugar para estudantes periféricos: uma proposta a partir do bairro carioca de Santa Cruz / José Renato Soares Pimenta. - Rio de Janeiro, 2020

68 f.

Artigo científico apresentado como Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Marcos Rodrigues Ornelas de Lima.

1.Geografia – Estudo e ensino. 2. Teoria da aprendizagem significativas. 3. Trabalho de campo. 4.Santa Cruz, Rio de Janeiro (RJ). I. Castro, Demian Garcia. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 910

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

José Renato Soares Pimenta

**O TRABALHO DE CAMPO DE GEOGRAFIA ESCOLAR COMO FERRAMENTA
DE RESSIGNIFICAÇÃO DO LUGAR PARA ESTUDANTES PERIFÉRICOS:**

uma proposta a partir do bairro carioca de Santa Cruz

Monografia de Especialização apresentada ao Programa de Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Teorias e Práticas da Geografia Escolar.

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Demian Garcia Castro (Orientador)
Colégio Pedro II

Prof.^a Ma. Lúcia Maria de Baère Naegeli
Colégio Pedro II

Prof. Dr. Alexander Josef Sá Tobias da Costa
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro
2020

À Dr.^a Odalice Priosti (in memoriam), ao Núcleo de Orientação a Pesquisas Históricas (NOPH) de Santa Cruz, aos meus alunos e à toda população santacruzense.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de concluir este trabalho. O acaso é vontade divina e até aqui tenho sido agraciado.

Agradeço a minha mãe, Renata, não por formalismo, mas por reconhecimento de todo seu esforço para me proporcionar condições de chegar até aqui. A meritocracia é ilusória, porém, se alguém tem mérito por minha formação escolar e acadêmica é ela, por todo o esforço e investimento físico, emocional e financeiro.

Agradeço a meu pai, José Pimenta, minhas avós, Catharina e Neuza, meu falecido avô, José Benedicto, e minha tia Vita, que sempre me acolheram e me auxiliaram em diversas etapas de minha vida.

Agradeço à minha companheira Naisa, grande incentivadora da minha carreira acadêmica. Foram as cobranças e incentivos dela que me tiraram do marasmo e me fizeram reencontrar o ânimo para produzir academicamente. Sem ela, provavelmente, este trabalho não teria sido escrito.

Agradeço ao meu orientador, Demian Garcia Castro, pela dedicação e paciência. Aos professores Alexandre Melo, primeiro orientador na graduação, e Alexander Costa, orientador no mestrado, eu também agradeço. E a todo o competente e humano corpo docente desta Especialização, o qual nos proporcionou um vasto conteúdo de Geografia Escolar e várias oportunidades para compartilhamento de experiências muito enriquecedoras.

Agradeço aos meus colegas professores e a meus alunos do ensino básico, do Colégio Municipal Senador Teotônio Vilela, em Itaguaí, e da Escola Municipal Professora Eulália Rodrigues de Oliveira Vieira, no bairro carioca de Santa Cruz. Agradecimento especial às diretoras Adriana Portela e Mariza Alonso, bem como à coordenadora Leci Rosina, que acreditam, incentivam e ajudam na realização de trabalhos de campo em nossa unidade escolar.

Agradeço às minhas colegas de turma e companheiras de viagem de trem, Paloma Barra e Thais Thuane, que tornaram mais leves e divertidos, tanto os longos e cansativos deslocamentos Santa Cruz/Tijuca às segundas e quartas, quanto as aulas em si. Amizades que pretendo levar para o resto da vida, bem como outras tantas gratas surpresas que a vivência nesta pós-graduação me proporcionou, mas não citarei mais nomes para não ser injusto.

Crendo que me estendi além do aconselhável nestes agradecimentos, peço desculpas, mas acredito que gratidão nunca é demais. Saibam todos os citados, e até alguns não citados, que há profunda relação entre afetividade e aprendizagem, e cada um de vocês contribuiu para

que esse curso tenha sido uma das melhores coisas, senão a melhor coisa, que me aconteceu no ano de 2019.

Sob o familiar, descubra o insólito,
Sob o cotidiano, destaque o inexplicável.
Que possa toda coisa dita habitual lhe inquietar.
Na regra descubra o abuso.
E em toda parte onde o abuso se mostre,
Encontre o remédio.

Bertolt Brecht, “A exceção e a regra”

RESUMO

PIMENTA, José Renato Soares. **O trabalho de campo de Geografia Escolar como ferramenta de ressignificação do lugar para estudantes periféricos:** uma proposta a partir do bairro carioca de Santa Cruz. 2020. Monografia (Especialização) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, Rio de Janeiro, 2020.

A importância do trabalho de campo para a Geografia é incontestável. Falando mais especificamente da Geografia Escolar, o trabalho de campo como método didático permite um enorme ganho no processo de ensino-aprendizagem que realmente busque a aprendizagem significativa por parte dos alunos, pois abrem-se como possibilidades a averiguação de conceitos teóricos abordados em sala de aula, a ampliação do espaço vivido, a complexificação da visão de mundo dos discentes, a ressignificação do lugar, entre outras oportunidades. O presente trabalho tem por objetivo analisar o trabalho de campo de Geografia como método didático que busca a ressignificação do lugar para alunos residentes em área periférica da cidade e elaborar uma proposta de uma sequência de trabalhos de campo no bairro carioca de Santa Cruz, localizado no extremo oeste do município do Rio de Janeiro. A relevância social desta pesquisa encontra-se na concepção do trabalho de campo como prática espacial insurgente de ressignificação do lugar em áreas periféricas, o que pode mudar a percepção dos discentes sobre seu próprio espaço vivido, aumentando o sentimento de pertencimento ao bairro, aguçando o pensamento crítico e empoderando-os com a noção de que suas ações socioespaciais podem melhorar a qualidade de vida deles próprios e de suas comunidades. Trata-se de uma pesquisa exploratória, na qual buscaremos explorar a ressignificação da relação de pertencimento entre os alunos participantes e seu espaço de vivência, seu lugar, na escala local, do bairro.

Palavras-chave: Trabalho de campo; Educação geográfica; Aprendizagem Significativa; Ressignificação do lugar; Santa Cruz.

ABSTRACT

PIMENTA, José Renato Soares. **O trabalho de campo de Geografia Escolar como ferramenta de resignificação do lugar para estudantes periféricos: uma proposta a partir do bairro carioca de Santa Cruz.** 2020. Monografia (Especialização) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, Rio de Janeiro, 2020.

The importance of fieldwork for Geography is unchallenged. Speaking more specifically about School Geography, fieldwork as a didactic method allows a huge gain in the teaching-learning process that really seeks meaningful learning on the part of students, as they open up as possibilities the investigation of theoretical concepts addressed in the classroom. In the classroom, the expansion of the lived space, the complexification of the students' worldview, the resignification of the place, among other opportunities. In the present work we will seek to analyze the field work of Geography as a didactic method that seeks to redefine the place for students from the peripheral population and we will seek to develop a proposal for a sequence of field work in the neighborhood of Santa Cruz, located on the edge of the extreme west of the city of Rio de Janeiro. The social relevance of this research is found in the conception of fieldwork as an insurgent spatial practice of resignifying the place in peripheral areas, which can change the perception of students about their own lived space, increasing the feeling of belonging, sharpening critical thinking and empowering them with the notion that their socio-spatial actions can improve the quality of life for themselves and their communities. It is an exploratory research, in which we will seek to explore the resignification of the relationship of belonging between the participating students and their living space, their place, on the local scale, of the neighborhood.

Keywords: Fieldwork; Geographic Education; Meaningful Learning; Resignification of place; Santa Cruz.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DE CAMPO PARA A GEOGRAFIA	14
2.1 A importância do trabalho de campo para a Geografia Acadêmica.....	14
2.2 A importância do trabalho de campo para a Geografia Escolar.....	17
3 O TRABALHO DE CAMPO, A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	21
4 A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA, O DIREITO À CIDADE, A PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO E A PRÁTICA ESPACIAL INSURGENTE DA RESSIGNIFICAÇÃO DO LUGAR ATRAVÉS DO TRABALHO DE CAMPO	28
4.1 Educação Geográfica, direito à cidade, trabalho de campo e ressignificação do lugar	28
4.2 A Geografia Escolar, a ressignificação do lugar e a Pedagogia da Libertação de Paulo Freire	32
5 PROPOSTAS DE AULAS DE CAMPO GEOGRÁFICAS NO BAIRRO CARIOCA DE SANTA CRUZ.....	36
5.1 Breve descrição do bairro carioca de Santa Cruz.....	36
5.2 Cinco propostas de trabalhos de campo de Geografia no bairro carioca de Santa Cruz.....	39
5.3 Propostas de formulários a serem aplicados em entrevistas estruturadas coletivas.....	51
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS	60
APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE ENTREVISTA COLETIVA A SER APLICADO NAS TURMAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	66
APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE ENTREVISTA COLETIVA A SER APLICADO APÓS CADA TRABALHO DE CAMPO REALIZADO	67

1 INTRODUÇÃO

A importância do trabalho de campo para a Geografia é incontestável, tanto para a Geografia acadêmica (CLAVAL, 2013; LACOSTE, 2006; KAYSER, 2006), quanto para a Geografia escolar (CASTROGIOVANNI et al, 1999; CALLAI, 2000; NEVES, 2015). Seja pela experiência naturalista de Humboldt ou pela Antropogeografia de Ritter, o trabalho de campo permeia a ciência geográfica desde seus primórdios e assim o foi por todas as correntes na História do Pensamento Geográfico. Há de se ressaltar a influência da pedagogia de Pestalozzi na produção de Ritter (ZANATTA, 2005, p. 174), o que já nos evidencia o caráter didático e pedagógico do trabalho de campo, não só na Geografia, mas também em qualquer área do conhecimento que impescinda da observação empírica.

Falando mais especificamente da Geografia Escolar, o trabalho de campo como procedimento metodológico didático permite um enorme ganho no processo de ensino-aprendizagem que realmente busque a aprendizagem significativa por parte dos alunos, pois abrem-se como possibilidades a averiguação de conceitos teóricos abordados em sala de aula, a ampliação do espaço vivido, a complexificação da visão de mundo dos discentes, entre outras oportunidades.

No presente trabalho buscamos analisar o trabalho de campo de Geografia como procedimento metodológico didático que busque a ressignificação do lugar para alunos periféricos e buscamos elaborar uma proposta de uma sequência de trabalhos de campo no bairro carioca de Santa Cruz, localizado na periferia do município do Rio de Janeiro.

A relevância social desta pesquisa encontra-se na concepção do trabalho de campo como prática espacial insurgente de ressignificação do lugar em áreas periféricas. Souza (2013 *apud* STRAFORINI, 2018, p.188), distingue práticas espaciais heterônomas (ações hegemônicas do capital no espaço) e práticas espaciais insurgentes (práticas autônomas ou de resistência às práticas heterônomas), apresentando a ressignificação dos lugares como algumas dessas práticas espaciais insurgentes. No caso do bairro carioca de Santa Cruz, trabalhos de campo que tenham a escala local como recorte espacial e que objetivem desenvolver nos alunos habilidades como o exercício do olhar geográfico sobre o espaço, tais como a capacidade de enxergar na paisagem diferentes temporalidades justapostas no espaço através de rugosidades espaciais, analisar a organização espacial produzida pelas intervenções antrópicas, identificar as relações de poder no território, entre outras, podem mudar a percepção dos discentes sobre seu próprio espaço vivido, aumentando o sentimento de pertencimento, aguçando o pensamento crítico e empoderando-os com a noção de que suas

ações socioespaciais podem melhorar a qualidade de vida deles próprios e de suas comunidades.

O objetivo principal desta pesquisa é relacionar o trabalho de campo, enquanto procedimento metodológico, com o conceito de ressignificação do lugar, enquanto prática espacial insurgente criando uma proposta cuja aplicabilidade se dê com alunos do ensino básico residentes num bairro periférica do município. Já os objetivos secundários são analisar a importância do trabalho de campo para a Geografia, tanto acadêmica quanto escolar; associar o trabalho de campo à aprendizagem significativa de conteúdos da Geografia Escolar; correlacionar a prática espacial de ressignificação do lugar à noção de direito à cidade e à Pedagogia da Libertação de Paulo Freire; elaborar propostas de trabalhos de campo de Geografia Escolar com o objetivo de ressignificar o lugar dos alunos no bairro carioca de Santa Cruz.

Para desenvolver o tema proposto, este trabalho será dividido da seguinte maneira: o primeiro capítulo abordará a importância do trabalho de campo, enquanto procedimento metodológico, tanto para a Geografia acadêmica quanto para a Geografia Escolar; já o segundo capítulo relacionará o trabalho de campo, a Educação Geográfica e a aprendizagem significativa, analisando o trabalho de campo como procedimento metodológico da Educação Geográfica para a superação da pseudo-aprendizagem e o alcance, por parte dos alunos, de uma aprendizagem efetiva, na qual os discentes adquiram habilidades de raciocínio e pensamento espaciais; o terceiro capítulo discorrerá sobre a relação entre a Educação Geográfica, a Pedagogia da Libertação e o direito à cidade, considerando o trabalho de campo de Geografia como oportunidade para os estudantes exercitarem a prática espacial insurgente da ressignificação do lugar. Além dos capítulos teóricos acima propostos, o quarto capítulo trará uma proposta de uma sequência de aulas de campo pelo bairro de Santa Cruz, Zona Oeste do município do Rio de Janeiro/RJ, em itinerários previamente selecionados de acordo com a importância geográfica, histórica, arquitetônica e/ou artística.

Sobre a metodologia, trata-se de uma pesquisa exploratória, na qual buscamos explorar a ressignificação da relação de pertencimento entre os alunos participantes e seu espaço de vivência, seu lugar, na escala local, do bairro. Para tanto será elaborada uma proposta de uma sequência de cinco aulas de campo pelo bairro de Santa Cruz, Zona Oeste do município do Rio de Janeiro/RJ, em itinerários previamente selecionados de acordo com a importância geográfica, histórica, arquitetônica e/ou artística. A cada trabalho de campo realizado, os alunos responderiam a questões de um formulário numa entrevista estruturada coletiva, e ao final do estudo, responderiam a um formulário final, através dos quais buscamos

observar a ressignificação da relação dos discentes com seu espaço de vivência. Trata-se, portanto, de uma pesquisa-ação, ou seja, que “possui estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo” (THIOLLENT, 1986, p. 14).

2 A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DE CAMPO PARA A GEOGRAFIA

A importância do trabalho de campo para a Geografia é inconteste, tanto para a Geografia acadêmica, quanto para a Geografia escolar. Se aceitarmos que o objeto de estudo da Geografia é a espacialidade dos fenômenos naturais e sociais, de onde e por que as coisas acontecem, logo o trabalho de campo é um procedimento metodológico que permite a observação, coleta de dados e análise dos fenômenos socioespaciais *in situ*.

Discorreremos a seguir, brevemente, acerca da importância do trabalho de campo, tanto na Geografia acadêmica quanto na Geografia escolar.

2.1 A importância do trabalho de campo para a Geografia Acadêmica

Desde a consolidação da Geografia, como ciência moderna e como disciplina acadêmica, em meados do século XIX, o trabalho de campo tem sido um dos mais importantes métodos geográficos, seja para observação da paisagem ou para coleta de dados espaciais primários. A sistematização da Geografia enquanto ciência muito deve ao conjunto de pesquisas e relatórios de campo elaborados anteriormente por viajantes, naturalistas e outros, verdadeiro manancial de informações que foram essenciais para a construção das bases para o desenvolvimento da Geografia (ALENTEJANO; ROCHA-LEÃO, 2006, p. 53).

Marcos (2006, p. 106) afirma que o trabalho de campo é um “instrumento de pesquisa dos mais importantes para a produção do conhecimento geográfico, pois é o momento em que o tema de estudo se desvenda diante dos olhos e obriga a estarmos atentos, de modo a que nada fuja à investigação”. Para Claval (2013, não paginado), a Geografia explora o mundo através do olhar, o que reforça, a partir de Humboldt, no início do século XIX, a ênfase na experiência direta do espaço estudado, no terreno, nas paisagens que nele se descobrem e que a imagem permite comunicar.

Antes de tudo, lembra-nos Jean Tricart (2017, p. 305), que devemos justificar o lugar que o campo ocupa no desenvolvimento do conhecimento, o que nos leva a definir uma posição metodológica. Segundo este autor, “não existem métodos próprios da Geografia, mas métodos de aplicação mais geral cujo uso pela Geografia é só um caso entre outros. E, no caso específico do trabalho de campo como método, Suertegaray (2002, p. 64) nos diz que este procedimento não é exclusivo da pesquisa em Geografia, dele se apossam as mais diferentes áreas do conhecimento, sejam classificadas como exatas, da terra ou social.

Num esforço de definição do que seria um trabalho de campo, Neves (2015, p. 15) afirma que os trabalhos de campo constituem um procedimento metodológico que engloba a observação, a análise e a interpretação de fenômenos no local e nas condições onde eles ocorrem naturalmente. Aprofundando essa visão, a própria autora recorre à definição de Silva, a qual define o trabalho de campo

como toda a atividade que proporciona a construção do conhecimento em ambiente externo ao das quatro paredes, através da concretização de experiências que promovam a observação, a percepção, o contato, o registro, a descrição e representação, a análise e reflexão crítica de uma dada realidade, bem como a elaboração conceitual como parte de um processo intelectual mais amplo (SILVA, 2002 *apud* NEVES, 2015, p. 21).

Concordamos com a definição exposta acima e acrescentamos a contribuição de Lacoste (2006, p. 91), o qual nos lembra que o trabalho de campo, “para não ser somente um empirismo, deve articular-se à formação teórica [...] Saber pensar o espaço não é colocar somente os problemas no quadro local; é também articulá-los eficazmente aos fenômenos que se desenvolvem sobre extensões muito mais amplas”. Assim, Lacoste nos lembra de dois pontos importantes: a ida à campo deve estar profundamente articulada a momentos teóricos anteriores e posteriores ao campo em si; e todo fenômeno geográfico observado em campo é dotado de multiescalaridade, discussão essa que retomaremos mais adiante.

Ora mais, ora menos preponderante, o trabalho de campo perpassou por todas as fases da Geografia moderna científica. Na fase naturalista dezenovista, o trabalho de campo era condição *sine qua non* da ciência geográfica. Mais do que isso, era o ponto de partida da investigação científica espacial, que se dava através da observação da paisagem para que se pudesse então enxergar padrões relacionais gerais na paisagem, principalmente entre clima, vegetação, substrato rochoso, relevo e hidrografia.

Já na fase possibilista, na qual houve predomínio da escola francesa lablachiana, ocorrida entre o limiar e a metade do séc. XX, o trabalho de campo era o procedimento metodológico através do qual o pesquisador, imbuído do olhar geográfico, identificava as particularidades regionais através da relação estrutural N-H-E (Natureza, Homem e Economia). Combinando as perspectivas descobertas a partir dos cumes e percursos, o pesquisador pode evidenciar as zonas homogêneas e as discontinuidades, que são nítidas, lineares ou se apresentam sob a forma de áreas de transição (CLAVAL, 2013, não paginado).

A fase teórico-quantitativa, dominante no pensamento geográfico entre as décadas de 1950 e 1960, foi o período no qual o trabalho de campo teve menos destaque na práxis geográfica. Isto porque, nessa corrente geográfica, o importante não era a experiência de

campo em si, mas sim os dados coletados, sobretudo os dados estatísticos. Portanto, era possível realizar a contento uma “Geografia de gabinete”, não necessariamente semelhante à Geografia pré-científica praticada desde a Idade Média até o século XVIII, mas uma análise geográfica baseada em modelos matemáticos aplicados sobre uma base de dados previamente coletada, com a única ressalva de que essa base de dados fosse proveniente de fonte confiável, geralmente governamental. Tal contexto não anula a importância do trabalho de campo, afinal, pode-se dizer que um trabalho de Geografia se baseia sempre em uma experiência de campo, mas que esta pode ser feita em primeira ou segunda mão (CLAVAL, 2013, não paginado).

Com o advento da Geografia Radical (ou Geografia Crítica, ou Geografia Ativa) nos anos de 1970, fortemente influenciada pelo marxismo, o trabalho de campo passou a desempenhar papel ambíguo na Geografia, pois se por um lado o procedimento metodológico de campo foi apontado como uma ferramenta largamente utilizada pelos agentes espaciais hegemônicos para imposição de suas práticas espaciais opressoras, a partir do qual a tecnocracia se apoia, através de seus planos e de sua política cotidiana, no conhecimento do “terreno” (quer dizer, de temas) que lhe é fornecido pela pesquisa social (KAYSER, 2006, p. 102) e, em contraponto a isso o método materialista histórico-dialético, de cunho historicista, passou a ser amplamente empregado; por outro lado, o trabalho de campo foi metodologicamente subvertido para passar a ser uma ferramenta a serviço das camadas populares. Exemplo disso nos dá Moura et al (2008, não paginado) ao descrever a experiência do geógrafo estadunidense William Bunge na Detroit Geographical Expedition (DGE), que reunia geógrafos com preocupação comunitária, buscando uma ponte entre ativismo e academia. Bunge foi um expoente desse grupo e dedicou-se a visitar o bairro negro de Fitzgerald, em Detroit, a fim de fazer investigações e tomar contato com os seus habitantes. Conta-nos Moura et al que,

ao se inteirar da realidade local, Bunge verifica que o nível de vida da população desse bairro era muito precário e que as reivindicações dos seus habitantes não eram consideradas pelos geógrafos e planejadores nos estudos governamentais. [...] A partir disso, organiza aulas de campo ao bairro, com ampla interatividade entre estudantes e moradores. Ao tomar essa atitude, é demitido da universidade, passando a residir em Toronto, onde repete a experiência, [...] sendo demitido novamente. (MOURA et al, 2008, não paginado)

O relato de Moura et al (2008, não paginado) ainda revela que, no final da vida, Bunge torna-se motorista de táxi e não volta aos bancos acadêmicos.

Paralelamente ao surgimento da corrente crítica, surge também outra resposta às críticas contra a Geografia Quantitativa e às concepções positivistas e neopositivistas da ciência, à desconfiança cada vez mais sistemática do racionalismo e do pensamento ocidental. Decorre daí um novo interesse pelas dimensões subjetivas da Geografia (CLAVAL, 2013, não paginado). No que esse autor chama de virada cultural, de cunho humanístico e fenomenológico, o trabalho de campo torna-se um procedimento metodológico espacial através do qual emergem a experiência dos lugares e do território, a construção das identidades, as dimensões simbólicas da paisagem. Esse viés, inclusive, é o que nos interessa no presente trabalho e o retomaremos mais adiante, quando propomos o trabalho de campo como procedimento metodológico didático da Educação Geográfica com o objetivo de oferecer aos alunos oriundos de populações periféricas a oportunidade de alcançarem uma aprendizagem significativa por meio da prática espacial da ressignificação do lugar.

2.2 A importância do trabalho de campo para a Geografia Escolar

O trabalho de campo de Geografia é um importante recurso didático da Educação Geográfica, pois permite uma interação direta entre o sujeito da aprendizagem e o objeto de estudo. Cioccarri (2013, p. 14) afirma que se não houver uma interação entre o objeto de estudo e o sujeito, no caso o aluno, a construção do conhecimento estará em risco, pois o aluno poderá não aprender o que lhe é proposto. A autora supracitada prossegue dizendo que num trabalho de campo o professor fará mais que uma exposição de conteúdos, partirá de vivências e de experiências práticas, nos quais os fenômenos espaciais serão verificados *in loco*. Segundo a autora, tal fato torna a aprendizagem construída perante a realidade, desconstruindo, assim, o processo de fixação do conteúdo por meio da memorização e de leituras desconectadas de seus cotidianos.

Essa busca por uma aprendizagem significativa na Educação Geográfica tem como marco temporal no Brasil o movimento de renovação acadêmica e escolar da Geografia iniciado no Encontro Nacional da AGB (Associação de Geógrafos Brasileiros) de 1978, a partir do qual o objetivo principal da Educação Geográfica é a formação de cidadãos críticos, éticos e participativos na sociedade. Nesse movimento de renovação, passou-se a valorizar abordagens pedagógicas que considerassem os aspectos cognitivos e a vivência pregressa dos alunos, para que se construa uma práxis educativa que não leve o discente apenas a memorizar conteúdos, mas principalmente refletir sobre eles, gerando novos conhecimentos.

Além de todos os recursos tecnológicos ora disponíveis para auxiliar o ensino de Geografia, como filmes, mapas digitalizados, GPS, Google Maps, jogos educativos, entre outros, bem como a difusão da utilização de recursos didáticos interdisciplinares nas aulas de Geografia, como textos literários e obras de arte, o trabalho de campo apresenta-se como importante instrumento pedagógico da Educação Geográfica, com poder de estabelecer outra perspectiva no processo de ensino-aprendizagem, pois, segundo Cordeiro e Oliveira (2011, p. 103), o aluno passa a "ver" a Geografia em vez de "ler" a Geografia, permitindo assim, uma maior compreensão do espaço geográfico. Inclusive, o trabalho de campo pode ser potencializado se for interligado aos recursos acima citados, possibilitando aos educandos o desenvolvimento de diversas habilidades, tais como observar e analisar as paisagens, estabelecendo, de forma prática, o estímulo à pesquisa, além de aproximar o conteúdo e o conhecimento desenvolvido na escola com o espaço que o aluno está habituado (CORDEIRO; OLIVEIRA, 2011, p. 103). Sobre isso, Furlan (2015, p. 109) nos diz que é importante apurar e treinar a observação. O hábito da observação, de seu registro e de sua interpretação, leva à compreensão do nosso ambiente. A autora ainda acrescenta que é preciso considerar seu papel [da observação] na educação, do olhar a favor de uma maior sensibilização sobre o ambiente que nos cerca.

Para Pontuschka (2000, p. 151), o fato de os professores passarem a considerar as representações e os saberes dos alunos como ponto de partida do processo educativo foi um salto qualitativo, pois, para a autora, o aluno vive o espaço de diferentes maneiras, em diferentes lugares, mas muitas vezes não tem consciência desse espaço e de suas contradições. A autora então defende que o papel do professor é o de despertar essa primeira consciência, permitindo que o aluno tenha voz sobre os vários objetos de estudo e estimulando a emergência das ideias na tentativa de conhecer as raízes das representações sociais que podem ter sido construídas no cotidiano.

Neves (2015, p. 51) defende que os trabalhos de campo voltados ao ensino básico devem priorizar o espaço geográfico local e/ou regional, locus da vida do estudante, pois é no espaço local que ele vive, se movimenta e desenvolve suas atividades cotidianas. Nós concordamos com tal afirmação, sobretudo ao considerarmos as dificuldades técnicas de financiamento, deslocamento, exposição a riscos e permissão dos responsáveis para os alunos participarem das atividades. Trabalhos de campo próximos à escola, na escala do bairro, facilitam a superação das dificuldades listadas acima. Mafra e Flores (2017, p. 14) listam como dificuldades citadas por professores para a baixa utilização do trabalho de campo, enquanto procedimento metodológico pedagógico, a dificuldade de obter transporte gratuito

para o deslocamento, distância da escola até o local a ser estudado, indisciplina dos alunos, falta de apoio da administração da escola, dificuldade de formar parceria com professores de outras disciplinas com o intuito de realizar trabalhos interdisciplinares e dividir responsabilidades e receio de acontecer acidentes e serem responsabilizados, aliado à falta de preparo para o planejamento e execução da atividade com os alunos. Muitas dessas dificuldades listadas são mitigadas pela realização do trabalho de campo na escala local.

De acordo com Neves (2015, p. 51), mesmo que o estudante não tenha contato direto com o espaço local em sua totalidade ou com a escala regional, ele obtém informações sobre esses espaços a partir dos meios de comunicação ou através de amigos e familiares. O papel do professor, nesse caso, é mediar a ressignificação desse espaço vivido pelo aluno, de maneira que, munido do olhar geográfico, o aluno estabeleça novos entendimentos sobre a realidade à sua volta, partindo de seu conhecimento prévio baseado no senso comum adquirido em suas localidades de vivência (casa, escola, bairro, clube, igreja...), porém desconstruindo e reconstruindo novos conhecimentos a partir da utilização de conceitos científicos e filosóficos, introjetando daí para frente um raciocínio, um pensamento espacial que o permitirá ser um agente socioespacial consciente no território, com uma percepção mais profunda sobre a complexidade das inter-relações multiescalares entre os elementos, processos e estruturas socioespaciais.

Para tanto, Neves (2015, p. 51) ressalta que paisagem e lugar são conceitos centrais no desenvolvimento de trabalhos de campo em Geografia com estudantes da educação básica, pelo seu potencial para envolvê-los na realização desse tipo de atividade. Concordamos com a autora, porém atribuímos o mesmo nível de importância ao conceito de território, devido à importância do que Foucault chama de microfísica do poder nos espaços locais. Também ressaltamos a importância do conceito de escala, pois o trabalho de campo deve oportunizar aos alunos a observação da multiescalaridade dos fenômenos espaciais, e como a fenômenos locais podem ter ressonância regional, e até global, e vice-versa.

Outra importância da realização de trabalhos de campo no ensino básico decorre do estreitamento de laços e fortalecimento da relação de confiança entre alunos e professor. Segundo Ciocari (2013, p. 18), o trabalho de campo possibilita uma maior convivência com os alunos, no sentido de troca de experiências e de aproximação nos diálogos que contemplam o relato do dia a dia de cada um. Para a autora, tal fato permite ao professor estabelecer parcerias efetivas com os alunos, que respondendo às expectativas, constroem seus significados, construindo assim uma relação de confiança diferente da que acontecia apenas na sala de aula, gerando trocas cada vez mais aprimoradas. Consideramos muito oportuna essa

observação, pois ela ressalta o viés afetivo do processo de ensino-aprendizagem. O aluno só aprende quando confia no professor, ou seja, quando, mesmo que subconscientemente, reconhece no professor a capacidade de ensinar-lhe algo e, a partir de então, confere-lhe autoridade para tal.

Há também de se considerar o aspecto lúdico do trabalho de campo para os alunos do ensino básico. Embora seja tarefa do professor manter o caráter técnico do trabalho de campo, a fim de garantir as condições pedagógicas para a construção das habilidades cognitivas por parte dos educandos, o trabalho de campo acaba sendo um escape à rigidez das quatro paredes da sala de aula. Consideramos salutar a oportunidade que a saída a campo propicia de aliar a motivação gerada no corpo discente ao sair de sala de aula à observação direta de fenômenos geográficos, rompendo com a mera concepção abstrata dos conteúdos curriculares, acompanhada de método científico e produção de dados primários e construção de conhecimento de maneira autônoma pelos alunos, o que ocasiona aprendizagem significativa, do ponto de vista neuroeducacional.

Desenvolvemos no capítulo seguinte a correlação entre o trabalho de campo, enquanto procedimento metodológico pedagógico da Educação Geográfica, à Aprendizagem Significativa, à luz da Neurociência das Emoções e da Neurociência Educacional.

3 O TRABALHO DE CAMPO, A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A Educação Geográfica pode ser definida como levar às pessoas, através da Geografia Escolar, uma consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos que elas vivenciam ou não (CAVALCANTI, 2002 *apud* DUARTE, 2017, p. 190), bem como a noção de que essa consciência é importante para suas práticas socioespaciais cotidianas, e pode receber considerável contribuição do trabalho de campo, enquanto procedimento metodológico, bem como de outros recursos pedagógicos. Segundo Neves (2015, p. 53), uma vez que o ensino de Geografia tem o espaço geográfico como objeto de estudo parece redundante lembrar que o aluno vive no espaço.

A utilização do trabalho de campo em aulas de Geografia oportuniza a aprendizagem significativa por parte dos discentes, isso porque, nas palavras de Cioccarri (2013, p. 34), o aluno precisa ser motivado para a aprendizagem, que o conhecimento só vai acontecer através da relação entre o aluno e a realidade de vida. A autora supracitada ainda lembra Paulo Freire, o qual afirma que o professor não deve ser um simples transmissor de conhecimento acumulado, mas sim um mediador, onde a bagagem de vivência do aluno deverá ser valorizada de forma cultural e construtiva.

O trabalho de campo de Geografia Escolar, sobretudo aquele cujo recorte espacial seja centrado na escala do bairro, vem mitigar uma lacuna do currículo apontada por Castrogiovanni (2000 *apud* NEVES, 2015, p. 64), a de que existe ainda pouca aproximação da escola com a vida, com o cotidiano dos alunos. A escola não se manifesta atraente frente ao mundo contemporâneo, pois não dá conta de explicar e textualizar as novas leituras de vida. Neves (2015, p. 64) afirma que um dos muitos fatores que concorrem para que a escola não seja atraente é apontado diretamente pelo autor no trecho citado: a escola não se aproxima da vida dos estudantes.

Também há de se destacar a relação entre emoção e aprendizagem, no tocante ao trabalho de campo, pelo estímulo que este recurso didático causa ao oportunizar a saída da sala de aula, à “quebra de rotina”, aumentando o interesse dos alunos (NEVES, 2015, p. 67).

A aprendizagem efetiva só se alcança a partir da relação direta entre emoções e aprendizagem, no sentido de que o estudante só aprende efetivamente se o conteúdo oferecido de alguma maneira se correlacionar com a sua vivência, provocando nele emoções positivas e motivadoras que darão significado àquele aprendizado, e a correlação entre os conteúdos de Geografia e o trabalho de campo pode ser útil nesse intento. Para Corso, a aprendizagem

significativa também pode ser chamada de meta-aprendizagem ou de aprendizagem frontal (processada na região frontal do cérebro), e sobre isso a autora diz:

O aprendizado tradicional, voltado apenas à memorização, perde seu sentido e sua eficácia quando se descobre uma forma de garantir uma evolução enquanto ser humano na esfera do conhecimento. Agora, o conhecimento é para a vida [...] Dentro do campo das neurociências, surge então o conceito de aprendizagem frontal, modelo que tem como prerrogativa central a aprendizagem que ocorre no cérebro. Neste formato, os métodos saem da exposição e memorização, passando para a mediação e o aprender fazendo, favorecendo o pensamento e a reflexão. (CORSO, 2017, p. 10).

A Neurociência Educacional diferencia a pseudo-aprendizagem e a meta-aprendizagem. A aprendizagem tradicional, mnemônica, é chamada de pseudo-aprendizagem, baseada na memorização, sem compromisso com a compreensão e aplicabilidade do conteúdo aprendido. Já a aprendizagem significativa, também chamada de aprendizagem efetiva ou de meta-aprendizagem, é voltada ao pensamento e à reflexão, e não só a memorização. Tal classificação se relaciona com as três unidades funcionais do cérebro identificadas pelo neurofisiologista russo Alexander Luria: o cérebro desperto, ligado a ações primárias relacionadas à sobrevivência; o cérebro informado, ligado à memorização e armazenamento de informações; e o cérebro humanizado, ligado ao raciocínio e interpretação das informações armazenadas e memorizadas, bem como à produção de novos conhecimentos.

Partindo do pressuposto citado anteriormente, defendido pelo campo de estudo da Neurociência das Emoções, de que a Aprendizagem Significativa é alcançada pela relação entre emoções e aprendizagem, devemos então ressaltar, no contexto da Educação Geográfica, a importância do conceito de lugar. Sem estendermo-nos na discussão epistemológica a respeito do conceito geográfico de lugar, aqui temos como base a concepção humanística de Tuan (1983, p. 114), que nos diz que “quando o espaço nos é inteiramente familiar, torna-se lugar”, isto é, no caso dos discentes em processo de ensino-aprendizagem via Educação Geográfica, o lugar é o espaço vivido, experienciado, percebido e sentido por cada um, sendo o “intermédio entre o indivíduo e o mundo” (MLINAR, 1990 *apud* SANTOS, 2006, p. 212). Considerando o proposto neste nosso esforço, com a utilização de trabalhos de campo como recurso didático da Educação Geográfica em busca de oportunizar aos alunos uma aprendizagem significativa, concordamos novamente com Santos (2006, p. 223), quando se refere à noção de lugar como residência, segundo concepções fenomenológicas de Husserl, Heidegger e Sartre, considerando o lugar como memória, como “quadros de vida” que se sucedem conforme o indivíduo se move no espaço.

Explicitamos aqui então a profunda relação entre a aprendizagem significativa e o conceito geográfico de lugar, pois esta conexão é feita através da experiência de vida do aluno, de seu espaço vivido. Estando posto o conceito de lugar tal qual o consideramos neste trabalho, explicita-se a relação entre o lugar de cada um dos discentes e as emoções ligadas a esse pertencimento ao espaço vivido que podem ser conectadas ao processo de aprendizagem significativa através do trabalho de campo.

A Teoria da Aprendizagem Significativa, citada acima, foi desenvolvida por David Ausubel e, analisando a teoria do psicólogo da educação estadunidense, Pelizzari et al afirmam que:

Para haver aprendizagem significativa são necessárias duas condições. Em primeiro lugar, o aluno precisa ter uma disposição para aprender: se o indivíduo quiser memorizar o conteúdo arbitrariamente e literalmente, então a aprendizagem será mecânica. Em segundo, o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser lógico e psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem (PELIZZARI et al, 2002, p. 38).

Nesse sentido, o trabalho de campo pode conferir ao conteúdo escolar de Geografia tal potencial significativo, sobretudo no caso proposto no presente trabalho, de buscar a ressignificação do lugar para discentes periféricos do bairro carioca de Santa Cruz através de trabalhos de campo na escala local, a fim de oferecer um olhar positivo sobre seus lugares de vivência, diferente do que os discentes, bem como suas famílias e a população em geral do citado bairro têm acerca do seu espaço vivido, posto que Santa Cruz é dos bairros mais afastados da região central da cidade do Rio de Janeiro, distando do Centro do Rio aproximadamente 60 km, apresentando o 119º IDH e a 117ª renda per capita dentre os 126 bairros cariocas (RIO DE JANEIRO, 2004, não paginado). Ao oportunizar a ressignificação do lugar para os discentes através do trabalho de campo, poderão ser ressignificados também seus respectivos sentimentos de pertencimento, aguçando o pensamento crítico e empoderando-os com a noção de que suas ações socioespaciais podem melhorar a qualidade de vida deles próprios e de suas comunidades. Cabe ressaltar que a atividade ora proposta, descrita no parágrafo anterior, coloca a ressignificação do lugar como prática espacial insurgente, a partir de classificação proposta por Marcelo Lopes de Souza (2018, p. 253). O autor distingue práticas espaciais heterônomas (ações hegemônicas do capital no espaço) e práticas espaciais insurgentes (práticas autônomas ou de resistência às práticas heterônomas), apresentando a ressignificação dos lugares como algumas dessas práticas espaciais insurgentes, além da territorialização em sentido estrito, territorialização em sentido amplo,

refuncionalização/reestruturação do espaço material, construção de circuitos econômicos alternativos e construção de redes espaciais.

Para alcançar a aprendizagem significativa na Educação Geográfica, é necessária uma práxis pedagógica concernente com essa meta, quer dizer, uma ação planejada que una teoria e prática para motivar os discentes, a fim de que obtenham um aprendizado frontal com o qual consigam fazer a transferência dos conteúdos para os seus respectivos fazeres cotidianos, cumprindo assim uma missão primordial da escola, que é a de dotar os discentes de habilidades e competências para resolver seus problemas hodiernos. Sobre isso, trazemos uma oportuna passagem do trabalho do Cioccarì (2013, p. 35):

A aprendizagem cognitiva se fundamenta nos elementos de natureza intelectual que se ocupam da promoção do interesse do aluno a partir da interação dele com fatos de sua realidade vivida e/ou percebida. Nesse processo mental de aprendizagem, o aluno desenvolve sua capacidade de percepção, de atenção, de raciocínio e de abstração para poder transformar as informações em conhecimentos e, com isso, reelaborar suas compreensões sobre o mundo que o cerca. Essa perspectiva aponta para a apreensão do viver em uma condição multidimensional, mas que é apresentada em sua realidade contextual. Assim, somente a prática pedagógica de abordagem dos conteúdos a partir da interação com o espaço de vivência do aluno, é que permite uma compreensão efetiva de categorias e conceitos inerentes à ciência que se quer apreender. Os conteúdos são então, significados por uma prática da realidade, no sítio no qual ocorrem e nas interações e processos visíveis que se estabelecem. Então, o trabalho de campo pode ser visto como um recurso metodológico da prática de ensino, bem como uma metodologia de aprendizagem de determinados eventos, que possibilita ao aluno o trânsito entre o concreto e o abstrato, sem causar estranhezas.

Outra importante referência no campo da relação afetividade-aprendizagem é o filósofo, médico e psicólogo francês Henri Wallon. A base da teoria walloniana sobre a psicologia do desenvolvimento infantil é a integração afetiva-cognitiva-motora (MAHONEY; ALMEIDA, 2014, p. 17). Podemos perceber aqui como o objeto de nosso estudo se perfaz num exemplo didático desta teoria, posto que contempla a dimensão afetiva (o lugar, o espaço vivido, o pertencimento, o local de residência), bem como a dimensão motora (o caminhar sobre o espaço) e a dimensão cognitiva (aprender através da observação e da interpretação da paisagem). Wallon tem na motricidade um eixo fundamental de compreensão do desenvolvimento humano. Para o autor, “motor” é sinônimo de “psicomotor” e há um significado psicológico do movimento humano (VIOTTO FILHO; PONCE; ALMEIDA, 2009, p. 48). E um dos recursos mais utilizados e defendidos por Wallon, segundo esses autores, é a observação, uma vez que ele compreende que observar é evidentemente registrar o que pode ser constatado. Mas, registrar e constatar é também analisar, ordenar o real em fórmulas, é instá-lo de perguntas.

Acresce-se a isso, segundo Mahoney e Almeida (2014, p. 16), o fato de Wallon ter se apoiado no materialismo dialético, o que, segundo as autoras, assegura que os estudos do pesquisador francês falassem sempre de um indivíduo concreto, situado, inserido no seu meio cultural, oferecendo determinadas condições de existência, criando características específicas a serem conhecidas e consideradas pelo professor. Tal contexto daria um direcionamento ao processo ensino-aprendizagem, tornando-o mais produtivo. Consideramos que tais recomendações estão explicitamente contempladas em nossa proposta.

A obra walloniana apresenta o compromisso com a criação de uma sociedade em que o sujeito humano tenha condições de se desenvolver plenamente, sendo a educação elemento fundamental nesse processo (VIOTTO FILHO; PONCE; ALMEIDA, 2009, p. 47). Para estes autores, a posição epistemológica de Wallon coincide em muitos aspectos com a de Vygotsky e seu grupo, e ressalta-se que ambas as teorias defendem a origem histórico-social do psiquismo humano e afirmam que o biológico não determina o indivíduo, mas o indivíduo não o é sem o biológico. Afirmam os autores que há efetivamente no processo de constituição humana uma integração orgânico-social, como incansavelmente escreve Wallon em seus textos.

Segundo Wallon (1979 *apud* MAHONEY; ALMEIDA, 2014, p. 18-19), há uma dimensão temporal do desenvolvimento humano, que está distribuída em sete estágios que expressam características da espécie e cujo conteúdo é determinado histórica e culturalmente. Ateremo-nos aqui ao quinto estágio, chamado “puberdade e adolescência” (11 anos em diante), pois essa é a faixa etária relacionada ao segundo segmento do ensino fundamental e ao ensino médio, as duas etapas do ensino básico na qual atuamos.

Nesta etapa, o autor afirma que aparece uma exploração de si mesmo por parte do sujeito, na busca de uma identidade autônoma, mediante atividades de confronto, autoafirmação, questionamento. Há também o domínio de maior nível de abstração, entre as quais a categoria “dimensão temporal”, possibilita a discriminação mais clara dos limites de sua autonomia e de sua dependência, acrescida de um debate sobre valores. Observamos aqui a contribuição que trabalhos de campo na escala do lugar podem dar a essa fase do desenvolvimento do aluno, posto que a ressignificação do lugar pode gerar ou reforçar um sentimento de pertencimento que influencie a definição da identidade autônoma do estudante enquanto sujeito, ensejando práticas espaciais insurgentes que estimulem o confronto com as condições de vida postas no espaço, o questionamento dessas condições e a autoafirmação enquanto sujeito político e agente modificador do espaço. Acrescemos ainda à “dimensão temporal”, citada por Wallon, a “dimensão espacial” como condicionadora da discriminação

dos limites da autonomia e da dependência do discente enquanto sujeito. Trazemos então outra contribuição de Cioccarri (2013, p. 41), quando ela fala que é de fundamental importância que os alunos reconheçam o espaço em que vivem, uma vez que eles ocupam e estabelecem relações cotidianas com este espaço. A autora explicita a relação entre afetividade e aprendizagem significativa ao assertar que esta interação das relações com os alunos tornam as aulas de Geografia prazerosas e significativas tanto para os alunos quanto para os professores.

A teoria do desenvolvimento walloniana converge com a corrente behaviorista da psicologia, na qual a principal referência é o psicólogo estadunidense Burrhus Skinner, com vasta contribuição à psicologia da educação. O ponto fundamental dos behavioristas em geral consiste em afirmar que o comportamento não é função do que internamente está no organismo, mas de algo que está no ambiente (DUTRA, 2002, p. 66), isto é, o behaviorismo de Skinner enfatiza o comportamento humano como objeto de estudo, valorizando os comportamentos observáveis do organismo, reconhecendo a existência de comportamentos encobertos como os pensamentos, sentimentos, cognições, sonhos, etc (VIOTTO FILHO; PONCE; ALMEIDA, 2009, p. 28). Ressalta-se o fato de que esses ditos comportamentos encobertos são mentalizados a partir de uma série de imagens mentais que temos elaboradas a partir de nossas experiências sensoriais no espaço vivido. Destacamos então a importância da vivência do lugar enquanto quadros de memória, “quadros de vida”, como nos disse Milton Santos, e também como a prática espacial de ressignificação do lugar pode ressignificar as imagens mentais dos alunos e, conseqüentemente, seus respectivos comportamentos enquanto sujeitos agentes modificadores do espaço.

Tomando espaço por ambiente, Viotto Filho, Ponce e Almeida (2009, p. 29) nos dizem que ambiente, na teoria skinneriana, inclui dimensões físicas e sociais (internas e externas) que se encontram em relação constante. É uma concepção dinâmica e considera o ser humano ativo. Os autores prosseguem dizendo que o agir no ambiente, o sujeito o modifica e, as “[...] conseqüências advindas dessas ações modificam o mundo à sua volta (ambiente externo) e a si próprio (ambiente interno)” (RODRIGUES, 2006 *apud* VIOTTO FILHO; PONCE; ALMEIDA, 2009, p. 29). Há correlação entre os conceitos de espaço geográfico e ambiente, posto que, após os anos de 1960, com o advento da tomada de consciência ambiental, o termo “ambiente” (ou meio ambiente) deixou de ser sinônimo de “natureza” para ser definido como “escala de interação entre a natureza e a sociedade em que o homem e a natureza são indissociáveis” (COSTA; PIMENTA; CONCEIÇÃO, 2018, p. 10).

Invocando o princípio do reforço de Skinner, segundo o qual consequências ruins de ações anteriores tendem a ser evitadas, enquanto ações anteriores com consequências boas tendem a ser repetidas, consideramos que a prática espacial de ressignificação do lugar pode garantir uma vivência com o espaço local permeada por experiências consideradas positivas, influenciando diretamente na vida dos discentes residentes em áreas periféricas, contrastando com possíveis experiências negativas, dadas as características socioespaciais das periferias urbanas, sobretudo numa metrópole profundamente desigual localizada num país subdesenvolvido, desencadeando uma desigualdade multiescalar (Santa Cruz-Rio de Janeiro-Brasil-América Latina).

Postas estas breves considerações sobre a importância do trabalho de campo enquanto recurso didático em busca da aprendizagem significativa dos alunos, e como essa aprendizagem significativa a partir da ressignificação do lugar como prática espacial pode influenciar os alunos enquanto sujeitos políticos e agentes espaciais, partimos agora para a discussão sobre trabalho de campo, Educação Geográfica, direito à cidade e Pedagogia da Libertação.

4 A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA, O DIREITO À CIDADE, A PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO E A PRÁTICA ESPACIAL INSURGENTE DA RESSIGNIFICAÇÃO DO LUGAR ATRAVÉS DO TRABALHO DE CAMPO

Neste nosso esforço de alinhamento praxiológico entre o procedimento metodológico do trabalho de campo, a Educação Geográfica e a prática espacial insurgente de ressignificação do lugar, consideramos pertinente a abordagem à noção de direito à cidade, principalmente à luz da obra *A Geografia Escolar e a Cidade*, de Lana Cavalcanti, e da *Pedagogia da Libertação*, à luz das obras de Paulo Freire e de outros autores freireanos.

A relação entre esses temas se dá, no contexto do presente trabalho, pelo fato da proposta de aplicação ter como recorte espacial o bairro de Santa Cruz, localizado na periferia urbana do extremo oeste da cidade do Rio de Janeiro, e pelo fato de buscarmos situar a Geografia Escolar como disciplina no espectro da Pedagogia Libertadora de Freire, apresentando a possibilidade da construção da habilidade espacial da ressignificação do lugar como prática educacional para a autonomia e para a superação da opressão socioespacial sofrida pelas populações periféricas. Desenvolvemos essas ideias a seguir.

4.1 Educação Geográfica, direito à cidade, trabalho de campo e ressignificação do lugar

A Educação Geográfica, nos conceitos os quais ela trata e nas habilidades as quais os alunos constroem através dela, contribui diretamente para a formação de cidadãos críticos e conscientes do mundo em que vivem. E essa consciência é multiescalar, pois ter consciência do mundo em que vive requer a noção tanto da conjuntura global, quanto da conjuntura regional e também da local. Muitas vezes, essa característica da Educação Geográfica, de ajudar a construir e desconstruir características atitudinais nos discentes, é confundida com o objetivo principal da Geografia enquanto disciplina do currículo escolar do ensino básico, sendo essa, para muitos, a base do discurso da manutenção da existência enquanto componente curricular, o que consideramos um erro. Isto porque essa contribuição para a formação de uma consciência e criticidade sobre o mundo não é atribuição somente da Geografia, mas sim de todas as disciplinas escolares (STRAFORINI, 2018, p. 177).

O que difere a Geografia das outras disciplinas, e, por conseguinte, dá a Geografia a chancela para continuar a ser um importante componente curricular, é o foco na espacialidade dos eventos naturais e humanos (ambientais), é capacidade de gerar nos estudantes

habilidades espaciais, pensamento espacial, raciocínio espacial, oferecendo teoria e método para que os estudantes se tornem cidadãos plenos em suas práticas espaciais, tanto como parte não alienada das práticas espaciais heterônomas, oriundas da dominância territorial dos agentes do espaço detentores do capital, bem como protagonistas de práticas espaciais autônomas, insurgentes, de luta contra a heteronomia. É o que pretendemos demonstrar neste esforço, em diálogo com Straforini (2018) e Souza (2018): que o trabalho de campo de Geografia Escolar, na escala local, do espaço de vivência, contribui para que o aluno ressignifique o seu lugar de moradia, passando a se apossar desse espaço e a ser capaz de desempenhar nele práticas espaciais autônomas insurgentes que resultem em melhoria individual e coletiva de qualidade de vida.

A geração de habilidades espaciais por meio da Educação Geográfica deve formar cidadãos capazes de exercer plenamente sua cidadania, conscientes de seus direitos e deveres para com a cidade em que vivem. No caso da população do bairro de Santa Cruz, um dos cento e sessenta bairros da cidade do Rio de Janeiro, a segunda maior metrópole do país e décima quarta megacidade do mundo, na qual a desigualdade social está profundamente expressa na organização espacial interna da cidade, seja na presença de favelas nos morros das áreas centrais, seja na diametral distância entre a periferia do extremo Oeste e o Centro da Cidade, localizado no extremo Leste, exercer plenamente a cidadania é, sobretudo, desempenhar práticas insurgentes que garantam a direito à cidade onde vivem, tanto no acesso a serviços essenciais, como educação, saúde, transporte, cultura e segurança pública na escala do bairro, mas também no acesso aos espaços públicos e equipamentos culturais das regiões mais abastadas da cidade, como o Centro e a Zona Sul. Para tanto, a participação da Geografia Escolar na formação dessa consciência cidadã deve reafirmar a importância da participação popular no planejamento e gestão democrática da cidade, bem como da importância da luta popular sempre que esse direito lhe for inviabilizado, o que, via de regra, ocorre.

Cavalcanti (2008, p. 83) afirma que o direito à cidade é uma maneira de contraposição à organização dominante da sociedade atual, que quer se autodenominar globalizada, ressaltando uma tendência de homogeneização de seus espaços. Concordamos com a autora, porém acrescentamos que, ao mesmo tempo que o direito à cidade é uma forma de se contrapor à Globalização, também é uma maneira de nela se inserir, pois se a cidade atual é uma forma de organização territorial profundamente globalizada, resultado da organização socioespacial em rede, o direito à cidade é o direito à inserção nesse sistema geográfico de fixos e fluxos, de objetos e ações, conforme a nomenclatura miltoniana. Contudo, mediante

práticas espaciais insurgentes, o indivíduo periférico e as comunidades periféricas se tornam capazes de buscar uma inserção menos desigual de seu lugar no sistema mundo.

Um exemplo disso é a atuação da Casa Fluminense e seu plano de ação chamado “Santa Cruz 2030”, na qual essa organização da sociedade civil se faz presente no território em Santa Cruz cobrando das grandes empresas instaladas nesse território ações que garantam o investimento no bairro de parte das divisas financeiras nele geradas, da contratação de atividades meio em empresas locais, do investimento em formação e contratação de mão-de-obra local, da mitigação de impactos ambientais, entre outras medidas. “Santa Cruz 2030” é parte de uma agenda maior da Casa Fluminense chamada “Agenda Rio 2030”, na qual a entidade reúne uma visão e um conjunto de propostas de políticas públicas elaborados em parceria com uma rede de organizações da sociedade civil e de pessoas dispostas a encarar os desafios estruturais da metrópole (CASA FLUMINENSE, 2018, não paginado), tais como o aprimoramento da democracia, a redução das desigualdades e a expansão das oportunidades, o desenvolvimento sustentável e a convivência harmoniosa na Região Metropolitana do Rio. Dado o exemplo acima, tal qual nos diz Cavalcanti (2008, p. 83), a luta pelo direito à cidade, aos seus lugares, ao consumo mais autônomo e consciente de seus lugares e objetos, ao ambiente, é, assim, um exercício de cidadania.

O trabalho de campo de Geografia Escolar pode contribuir para inculcar nos estudantes conceitos importantes para a construção de uma consciência individual e coletiva de direitos e deveres para com a cidade, através de conteúdos que podem ser iniciados em sala de aula a partir da vivência pregressa dos discentes como cidadãos. E boa parte dessa vivência pregressa, obviamente, se deu na escala do bairro, no espaço de vivência cotidiano, ou seja, na escala do lugar. Nas palavras de Liszt Vieira (1997, *apud* CAVALCANTI, 2008, p. 85), cidadania é o exercício do direito a ter direitos. Benevides (1998, p. 170) afirma que cidadãos ativos são mais do que titulares de direitos, são criadores de novos direitos e de novos espaços para a expressão de tais direitos. E Cavalcanti (2008, p. 85) acrescenta que essa cidadania ativa cria seus direitos ao longo da História, já que a igualdade não é algo dado, mas sim construída histórica e socialmente.

Para Damiani (2015, p. 52), a cidadania se definiria como tal quando viesse a condição de seu espaço enquanto espaço social, reconhecendo sua produção e se reconhecendo nela. A autora classifica como infracidadão aquele que não se reconhece em sua obra e vivência, de forma totalmente alienada, suas relações humanas, sendo seu espaço vivido reduzido ao espaço geométrico. Ao ressignificarmos o lugar para discentes periféricos através de trabalhos de campo na escala do bairro, buscamos contribuir para que eles se tornem cidadãos com

vínculos com seu espaço de vivência, imbuídos do espírito de luta cidadã pelo direito à cidade.

Há, inclusive, uma relação entre o conceito de lugar e o conceito de território que permeia essa nossa discussão, pois, há uma via de mão dupla entre o sentimento de pertencer ao lugar e o sentimento de que o lugar é pertencente ao indivíduo que o vivencia. A existência do território é garantida pela presença permanente de lugares, visto que território enquanto totalidade só pode existir pela preexistência de sua forma mais simples: o lugar (CAMPOS, 2014, p. 58). É essa interação ontológica entre o lugar e o território que tem o poder de imbuir as populações periféricas da luta pelo direito à cidade.

O próprio entendimento do conceito de cidade é parte desse processo, ao apreender que cidade não é só um aglomerado de fixos e fluxos, ou de objetos e ações, ou de pessoas e construções, mas principalmente que é em função do bem estar dos cidadãos que a cidade tem que funcionar, oferecendo um conjunto de serviços a contento, como saúde, educação, segurança, saneamento, transporte, cultura, lazer, entre outros, tanto no seu lugar de vivência quanto nos mais variados lugares da cidade como um todo, como praias, shoppings, museus, cinemas e centros culturais. E que, se esses serviços são oferecidos desigualmente na cidade, ou se o acesso aos lugares da cidade são dificultados ou negados à parte da população, é direito dessa população alijada do acesso a esses serviços e lugares lutar por eles. Uma população que conhece onde mora e tem vínculos com seu espaço de vivência empodera-se nesse sentido. Sobre isso, Cavalcanti nos diz que:

A cidade é, para crianças e jovens em idade escolar, em primeiro lugar, a sua morada, o seu abrigo. É o lugar onde as pessoas produzem sua vida cotidiana mais elementar, em casa, em sua privacidade, na convivência com seus amigos e familiares. Esse aspecto afetivo da moradia é tão fortemente vivido por crianças e jovens que chega a ser fator predominante em sua definição de lugares em que gostariam de morar. Isso leva a considerar esse aspecto como prioridade nas ações de formação de cidadão para a vida urbana, apostando que daí se podem extrair elementos para a introdução de aspectos mais estruturais da moradia, como a lógica da propriedade privada do solo, o processo de valorização do solo urbano, a história da política habitacional do país, o processo de segregação urbana (CAVALCANTI, 2008, p. 91).

A mesma lógica se aplica à questão ambiental urbana, não só porque uma população dotada de um sentimento de pertencimento ao seu lugar de vivência cotidiana tenderá a absorver e aplicar mais facilmente noções de educação ambiental em escala local, como descarte correto de lixo e esgoto, mas também porque essa mesma população terá consciência de que não existe preservação ambiental sem justiça social. “É preciso, primeiramente, resgatar o mínimo necessário à sobrevivência de cada um e a condição de cidadania... Falar de meio ambiente, em tal contexto, não tem nenhuma ressonância” (MENDONÇA, 2014, p. 71).

O bairro de Santa Cruz, inclusive, vem sofrendo com problemas ambientais recentes, já no decorrer do século XXI, como o aumento da poluição atmosférica devido à atuação da antiga CSA (Companhia Siderúrgica do Atlântico), atual Ternium, e a retirada da cobertura vegetal para construção de empreendimentos imobiliários, além de problemas ambientais antigos, ocorrentes desde a fundação da localidade, como o histórico de enchentes e alagamentos. Tais temas permitem a realização de trabalhos de campo de Geografia Escolar e contrastam com o contexto de vulnerabilidade social do bairro, cuja população sofre com as inundações e com o aumento da temperatura, mas precisa dos empregos diretos e indiretos gerados pela atividade industrial e de construção civil.

A cidade “é um espaço apropriável para a realização da vida, o que envolve o uso do espaço pelo corpo, uma prática vivida e construída concretamente nas pequenas situações corriqueiras [...] criando laços profundos entre as pessoas e destas com os lugares” (CARLOS, 2017, p. 40). Segundo Certeau (1998, p. 177), o ato de caminhar está para o sistema urbano como a enunciação está para a língua... é uma realização espacial do lugar (assim como o ato de palavra é uma realização sonora da língua). Portanto, o trabalho de campo, em Geografia, é o ato de caminhar embasado por teoria e método, se considerarmos o aporte teórico e metodológico oferecido por essa ciência. Podemos dizer então que a práxis do trabalho de campo é geográfica. E para que esse ato seja emancipatório, sobretudo no contexto da Educação Geográfica, o trabalho de campo de Geografia Escolar que objetive ensinar a prática espacial insurgente de ressignificação do lugar deve ser planejado e desenvolvido à luz da Pedagogia da Libertação de Paulo Freire. Tal entrelaçamento desenvolvemos a seguir.

4.2 A Geografia Escolar, a ressignificação do lugar e a Pedagogia da Libertação de Paulo Freire

Ao propormos o trabalho de campo de Geografia Escolar como procedimento metodológico para realizar a prática espacial insurgente de ressignificação do lugar de alunos oriundos de população urbana periférica, estamos situando a Geografia Escolar no espectro da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, que além de suas obras mais famosas, como a Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia da Autonomia, também tem entre suas publicações a obra intitulada Educação como Prática de Liberdade.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o(a) professor(a) ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como

ser pensante, comunicante... (FREIRE, 2002, p. 18). Acrescentamos ainda assumir-se como agente espacial, como ser no espaço, territorializado, pertencente ao lugar, inserido no espaço urbano fragmentado e articulado, exposto aos efeitos da globalização, mas ao mesmo tempo condicionado por características socioespaciais dramaticamente regionais e locais.

Podemos observar o alinhamento ideológico entre a prática pedagógica proposta por Freire e a prática espacial insurgente de ressignificação do lugar através do trabalho de campo de Geografia Escolar na seguinte passagem da obra *Pedagogia da Autonomia*:

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo. A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre 'as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção. A formação docente que se julgue superior a essas “intrigas” não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos. A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância. (FREIRE, (2002, p. 18).

Buscamos desenvolver nos alunos as habilidades espaciais não apenas para que entendam as dinâmicas do espaço geográfico, mas para que sejam capazes de intervir na sua própria realidade e de sua comunidade. Sobre isso, Freire (2002, p. 31) nos fala da capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a. O autor ainda afirma que aprender para ele é construir, reconstruir, constatar para mudar... “Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra”. (FREIRE, 2002, p. 32).

Na *Pedagogia do Oprimido*, Freire fala das práticas espaciais heterônomas do confinamento espacial dos oprimidos, do monopólio ou oligopólio de recursos espaciais, da interdição de acesso e da indução de comportamento, isso segundo nomenclaturas propostas por Marcelo Lopes de Souza (2018, p. 248), autor o qual classifica tais práticas espaciais como coercitivas, punitivas e liberticidas, que visam à submissão e ao enquadramento subalterno dos corpos e mentes. Contudo, se no plano do vivido revelam-se as opressões que assediam a vida urbana regularizando, ordenando, direcionando as ações, é justamente neste plano que vai se situar a reunião das forças diferenciadoras (CARLOS, 2017, p. 41). Sobre isso Freire nos diz que o pensar crítico é o pensar que:

...não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade. Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devir e não como algo estático... Opõe-se ao pensar ingênuo, que vê o “tempo histórico como um peso, como uma estratificação

das aquisições e experiências do passado”, de que resulta dever ser o presente algo normalizado e bem comportado. Para o pensar ingênuo, o importante é a acomodação a este hoje normalizado. Para o crítico, a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens. Para o pensar crítico, diria Pierre Furter, “a meta não será mais eliminar os riscos da temporalidade, agarrando-se ao espaço garantido, mas temporalizar o espaço. O universo não se revela a mim (diz ainda Furter) no espaço, impondo-me uma presença maciça a que só posso me adaptar, mas com um campo, um domínio, que vai tomando forma na medida de minha ação”. Para o pensar ingênuo, a meta é agarrar-se a este espaço garantido, ajustando-se a ele e, negando a temporalidade, negar-se a si mesmo. (FREIRE, 1987, p. 51)

Para se opor às práticas espaciais heterônomas, Souza (2018, p. 250) propõe as práticas espaciais autônomas, ou insurgentes. E uma delas, a ressignificação do lugar, é objeto deste trabalho. Segundo Carlos (2017, p. 42), na privação vivida está posta a perspectiva da luta. Desse modo, a tomada de consciência dos limites impostos à vida urbana vai mover os conflitos que se desenvolvem sob a forma de lutas pelo espaço em torno do direito à cidade. A autora segue, afirmando que a consciência da privação sinaliza, portanto, um movimento em direção ao devir que, mais do que acentuar o possível, traz a exigência de construção de um novo projeto de sociedade.

Freire, em sua obra *Educação como Prática de Liberdade* (1967, p. 36), sempre almejou uma ampla conscientização das massas brasileiras, através de uma educação que as colocasse numa postura de auto-reflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço, o que, segundo ele, é uma forma de ser responsável em países subdesenvolvidos. Comprova-se novamente a relação entre a pedagogia freireana e a busca de práticas espaciais insurgentes por parte da Educação Geográfica.

Relacionar a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire à Geografia é uma tarefa extensa, posto que é profícua, já que o pensamento espacial está claramente presente nas obras deste autor. Um exemplo de produção nesse sentido é o texto Paulo Freire e a Geografia: diálogos com Milton Santos (PITANO; NOAL, 2017, p. 80), segundo estes autores, há muitas afinidades entre os pensamentos de Freire e Santos, dentre as quais podemos citar a dimensão utópica de otimismo diante das condições sociais; a aposta no “pólo fraco” dos oprimidos e pobres; e a que mais nos interessa neste trabalho, a aposta no lugar como instância de resistência ao capitalismo. Segue a colocação de Pitano e Noal sobre esta última afinidade proposta:

Nas dezesseis obras de Freire analisadas, a palavra contexto aparece em todas, num total de quatrocentos e quarenta e duas vezes: contexto social, concreto, teórico, real, de empréstimo, local, tradicional, histórico, de vida, pedagógico, imediato, cultural. Para Santos (2002a, p.339), o cotidiano, relacionado ao lugar, representa outra relação existencial, oposta à sistêmica: “a ordem local funda a escala do cotidiano, e seus parâmetros são a co-presença, a vizinhança, a intimidade, a emoção, a

cooperação e a socialização com base na contiguidade”. (PITANO; NOAL, 2017, p.81)

Segundo os autores e o texto supracitados, há presença de conceitos e mesmo de uma concepção metodológica ao referir-se diretamente a Geografia Escolar. Os autores afirmam ser possível demonstrar a Geografia que permeia os escritos freireanos. Nas dezesseis obras de Paulo Freire analisadas, os autores contabilizaram, entre outros conceitos geográficos, que o termo espaço foi utilizado 250 (duzentos e cinquenta) vezes e o termo lugar foi utilizado 387 (trezentos e oitenta e sete) vezes. Eles prosseguem dizendo que, em termos de postura teórica e metodológica, há um nítido encontro entre a pedagogia de Freire, chamada Educação Problematizadora, e a Geografia Crítica, de base marxista, da qual Milton Santos é um dos principais expoentes.

Vesentini (2015, p. 14) afirma que tanto a educação quanto o ensino podem ser, ao mesmo tempo, instrumentos de dominação ou de libertação. Assim sendo, para este autor, é extremamente importante que haja no sistema escolar disciplinas voltadas para levar o educando a compreender o mundo em que vive, da escala local até a planetária, dos problemas ambientais até os econômico-culturais. Esse papel deve ser desempenhado pela Geografia Escolar através da Educação Geográfica, e o procedimento metodológico do trabalho de campo é recurso didático indispensável neste intento.

Postas todas as considerações teóricas que julgamos pertinentes, sobre a importância do trabalho de campo na Geografia Acadêmica e Escolar, sobre o trabalho de campo como procedimento metodológico incentivador da aprendizagem significativa na Educação Geográfica, e sobre a noção de direito à cidade e a relação com a Pedagogia da Libertação de Paulo Freire que permeiam a ressignificação do lugar como prática espacial insurgente, consideramos possível formular uma proposta de aplicação de trabalhos de campo de Geografia que busquem a ressignificação do lugar para alunos oriundos de população periférica no bairro de Santa Cruz, Zona Oeste do município do Rio de Janeiro.

5 PROPOSTAS DE AULAS DE CAMPO GEOGRÁFICAS NO BAIRRO CARIOCA DE SANTA CRUZ

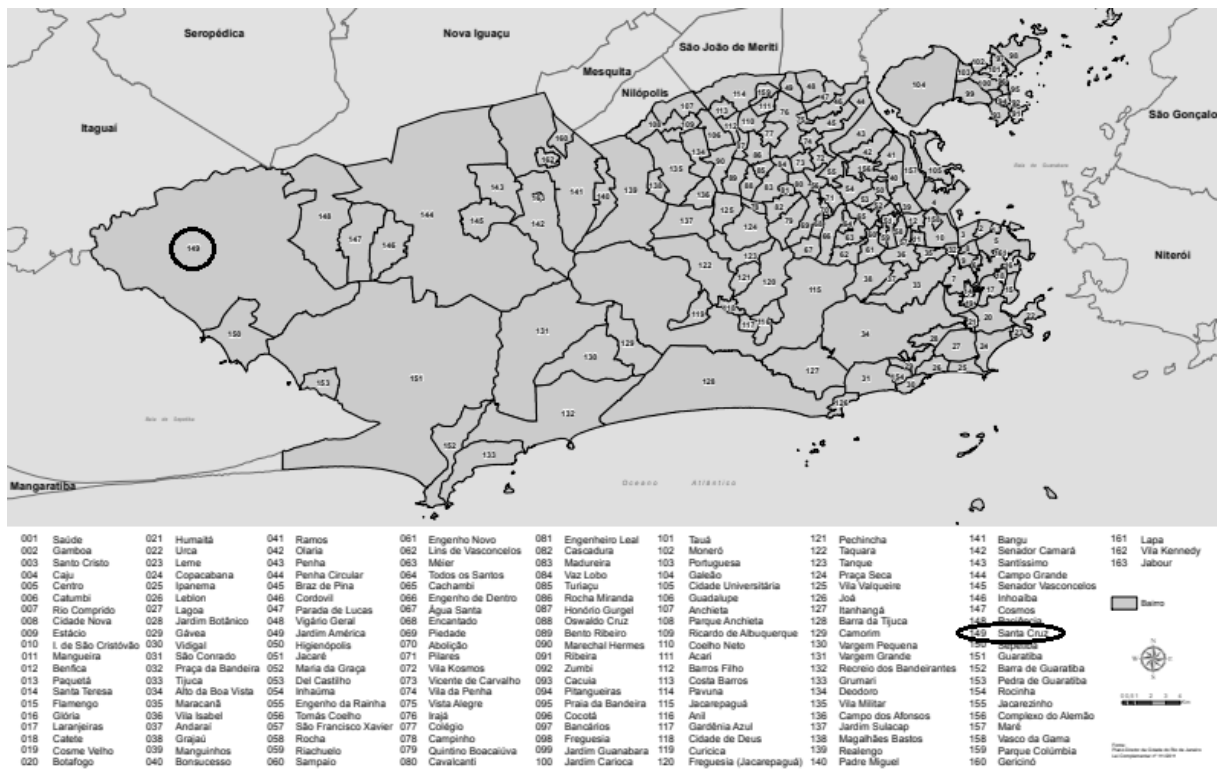
A ressignificação do lugar conceituada como prática espacial insurgente realizada através do trabalho de campo geográfico na escala do bairro como espaço vivido permite a seus praticantes a possibilidade de interligar suas próprias subjetividades à Geografia e à História de seus lugares. Priosti e Priosti (2013, p. 81) nos dizem que, ao relacionarmos a memória social aos modos de vida, aos espaços praticados e às situações cotidianas, concebemos a memória articulada à subjetividade. Odalice Priosti foi uma santacruzense doutora em Museologia, referência internacional no campo da Ecomuseologia Comunitária, tendo importante atuação, junto a seu marido Walter Priosti, no Ecomuseu de Santa Cruz.

Fizemos aqui uma proposta de cinco trabalhos de campo, tendo como recorte o bairro carioca de Santa Cruz, nos quais os alunos tenham a oportunidade de realizar a prática espacial insurgente de ressignificação do lugar tendo como mediadores, a priori, professores de Geografia. Para tal, apresentamos a seguir breve descrição do bairro de Santa Cruz, bem como dos cinco locais nos quais os trabalhos de campo seriam realizados, sempre com o esforço de relacionar tais locais aos conceitos-chave da Geografia (espaço, paisagem, território, lugar, região, rede e escala) e aos princípios geográficos fundamentais (localização, conectividade, interação, distribuição, padrão, hierarquia, distância, direção e orientação). Essa proposta, de maneira alguma, pretende contemplar todas as possibilidades de trabalhos de campo de ressignificação do lugar em Santa Cruz.

5.1 Breve descrição do bairro carioca de Santa Cruz

Santa Cruz é um bairro localizado no extremo da Zona Oeste do município do Rio de Janeiro. Com população estimada em aproximadamente 223 mil habitantes (dados de 2015), é considerado o 3º bairro mais populoso do Rio de Janeiro e o 4º mais populoso do Brasil. Também é um bairro territorialmente muito extenso, com aproximadamente 123 km², o segundo maior do município, representando cerca de 10% do território carioca, conforme pode ser visto no mapa 1. Faz limite intramunicipal com os bairros de Sepetiba, Paciência, Guaratiba e Cosmos, além do limite intermunicipal com os municípios fluminenses de Itaguaí, Seropédica e Nova Iguaçu. Apresenta IDH 0,742 (Censo de 2000), o nono mais baixo dentre os 160 bairros do Rio de Janeiro.

Mapa 1 – Divisão dos bairros da Cidade do Rio de Janeiro, com destaque para Santa Cruz (nº 149, grifo nosso)



Fonte: (<http://www.data.rio/datasets/fd187b5936214e9086be4e2643f36c62>, acesso em 22/03/2020)

O bairro de Santa Cruz está situado em área de planície de aluvião da baixada geomorfológica cuja hidrografia é contribuinte à Baía de Sepetiba, na qual o bairro detém faixa de litoral em ecossistema de mangue. O ponto mais alto do bairro é o Morro do Mirante, com 65 metros de altitude.

Anteriormente à colonização, o território do atual bairro de Santa Cruz era dominado por índios tupinambás, que chamavam o local de “*piracema*”, abundância de peixes, em tupi-guarani (PRIOSTI, 2015, p. 19). A área foi doada ao português Cristóvão Monteiro em 1567 como recompensa por sua atuação no conflito contra os franceses pela consolidação do domínio português no Rio de Janeiro. Após a morte de Monteiro, sua viúva, Marquesa Ferreira, doa metade das terras herdadas à Companhia de Jesus, que adquiriu a outra metade da filha do casal através de uma permuta por terras pertencentes à Companhia no litoral de São Paulo (AMANTINO; COUTO, 2013, p. 20). Mediante outras doações e aquisições, a Fazenda Jesuítica de Santa Cruz, no século XVIII correspondia a mais de uma dezena de municípios da atual divisão político-administrativa do Estado do Rio de Janeiro (ENGEMANN, 2008, p. 75).

Com a expulsão dos Jesuítas do Brasil e de todas as colônias portuguesas, em 1759, no contexto da reforma pombalina, a Fazenda de Santa Cruz passou a pertencer à Coroa Portuguesa e, após a vinda da corte de Portugal para o Brasil em 1808, passou a ser uma das residências da Família Real e, posteriormente, Imperial.

No final do séc. XIX, mais especificamente em 1881, é instalado em Santa Cruz o Matadouro Público do Município Neutro (termo que designava a capital nacional no período imperial), responsável pelo fornecimento de carnes para toda a capital do Império, processo possibilitado pela introdução da linha ferroviária, grande impulsionador do crescimento físico da cidade (ABREU, 1997, p. 36). Outro fato importante ocorre em 1936, quando Santa Cruz recebe o Hangar do Zeppelin, que recebia voos de dirigíveis ligando o Brasil à Alemanha.

Na década de 1970, o bairro recebe o Distrito Industrial de Santa Cruz que, devido a suas características de localização acabou sendo reservado para investimentos industriais que necessitassem de grandes áreas (DAMAS, 2008, p. 90), como empresas dos setores siderúrgico e metalúrgico, dada a fatores locacionais relacionados ao escoamento da produção e chegada de insumos por vários modais de transporte, como a proximidade com o Porto de Itaguaí, a rede ferroviária e a Avenida Brasil.

O limiar do atual século XXI trouxe novos agentes espaciais que passaram a influenciar no devir da configuração socioespacial de Santa Cruz. Podemos citar primeiramente a construção de dezenas de empreendimentos imobiliários no bairro, dada a baixa densidade demográfica da Zona Oeste carioca, sobretudo de Santa Cruz, e o baixo preço do solo, se comparada às outras regiões da cidade, constituindo-se, portanto, em extensão com prognóstico de expansão urbana (SILVA, 2017, p. 167). O segundo fator diz respeito à sua localização em relação a importantes investimentos de infraestrutura: a instalação da antiga Companhia Siderúrgica do Atlântico (CSA), atual Ternium; a remodelação do Porto de Itaguaí; e a construção do túnel Vice-Presidente José Alencar (da Grota Funda), do BRT TransOeste e do Arco Rodoviário Metropolitano do Rio de Janeiro (SILVA, 2017, p. 167).

Depois dos assentamentos rurais da década de 1930 e dos conjuntos habitacionais das décadas de 1960 e 1970, os quais podemos citar os Conjuntos Antares, Cesarão e João XXIII, bem como o Conjunto Nova Sepetiba, inaugurado no ano 2000, Santa Cruz tem passado por um acelerado processo de expansão imobiliária no século XXI, voltado, sobretudo, para a classe média-baixa, conforme expõe Silva:

Segundo a SMU do Rio de Janeiro, de 2009 até julho de 2015, tivemos no bairro de Santa Cruz 16.064 novas unidades construídas, sendo que 1.804 são destinadas à faixa de renda entre três e seis salários mínimos; 1.563, para os que ganham entre seis e dez salários mínimos; e a maioria, 12.697, voltada à renda entre zero e três salários mínimos. Se compararmos esse quantitativo com o total de

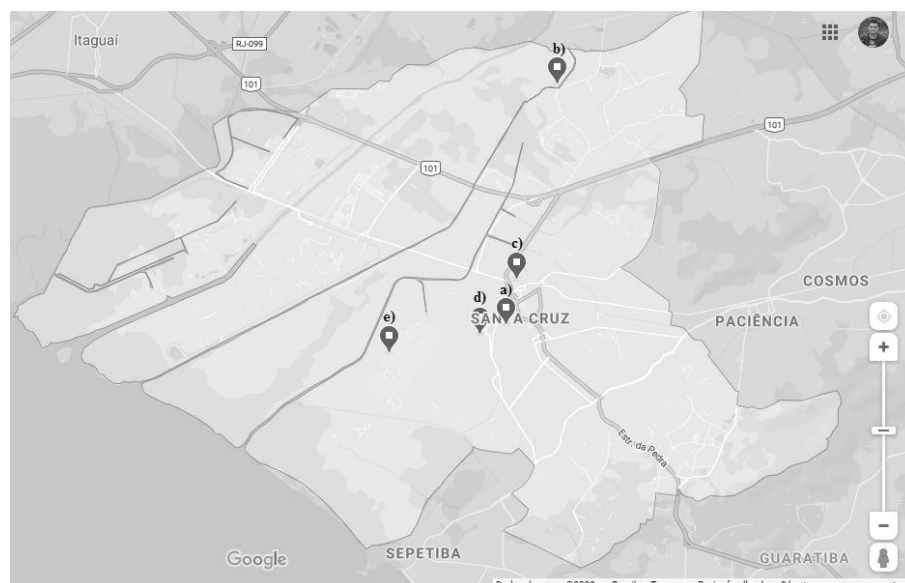
empreendimentos Minha Casa, Minha Vida no mesmo período para a cidade do Rio de Janeiro – 35.121 unidades –, concluímos que, em média, 50% estão em Santa Cruz, com ênfase na produção voltada à faixa de renda mais baixa. (SILVA, 2017, p. 184).

Após esta breve descrição de Santa Cruz, esmiuçamos cinco propostas de trabalhos de campo de Geografia em determinados pontos do bairro, nos quais julgamos haver elementos na paisagem que, se observados e analisados à luz da ciência geográfica, oportunizarão aos discentes residentes no bairro a prática espacial insurgente de ressignificação do lugar, com enfoque na grandiosidade territorial e populacional do bairro, na sua riqueza geográfica, histórica, artística e arquitetônica e na multiescalaridade local-global-local capaz de mostrar aos alunos como Santa Cruz está interligado à Região Metropolitana, ao Estado do Rio de Janeiro, ao Brasil e ao mundo. Seguem-se então tais propostas:

5.2 Cinco propostas de trabalhos de campo de Geografia no bairro carioca de Santa Cruz

Segue o mapa 2, produzido por este autor na ferramenta Google Maps, no qual pode-se observar a localização dos locais onde são propostos os cinco trabalhos de campo no bairro de Santa Cruz, organizados por itens em ordem alfabética, da letra a) até a letra e). Em seguida consta a descrição das cinco propostas supracitadas.

Mapa 2 – Localização dos cinco trabalhos de campo propostos no bairro de Santa Cruz, Rio de Janeiro/RJ



Fonte: O autor (2020), pelo aplicativo Google Maps.

a) **MORRO DO MIRANTE** - Localiza-se na Rua Pindaré, nº 151, atualmente dentro de um entreposto da CEDAE. É o ponto mais alto do bairro, com 65 metros de altitude, fato importante num trabalho de campo de Geografia, já que oferece aos alunos um ponto de vista vertical privilegiado, do qual se pode observar todo o bairro, além de parte dos bairros vizinhos. A visão que se tem no dia a dia é lateral, isto é, oblíqua, mas dificilmente há condição de analisar um determinado espaço, por exemplo, o espaço de uma cidade, de um bairro (SIMIELLI, 2007, p. 91). Esse ponto de vista “de cima” é muito importante para a construção e consolidação de habilidades de pensamento espacial e alfabetização cartográfica. E este trabalho de campo oportuniza formar a noção da visão vertical, através de elementos do dia a dia da criança (SIMIELLI, 2007, p. 91).

Deste mirante é possível observar pontos importantes de Santa Cruz como o Hangar do Zeppelin, o Batalhão Villagran Cabrita (antigo Paço Imperial Rural) e a Companhia Siderúrgica do Atlântico (CSA, atual Ternium). Também é possível observar a pouca verticalização do tecido urbano e o avanço da construção de condomínios e conjuntos habitacionais.

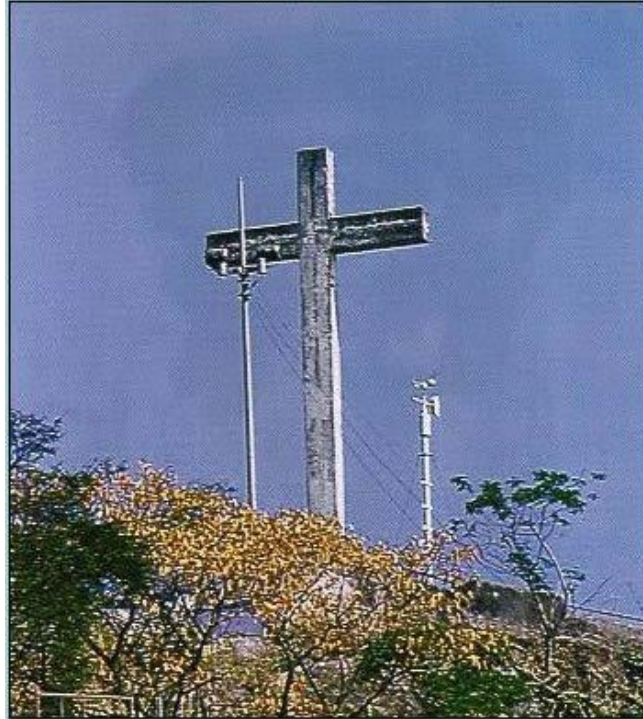
A vista privilegiada do Morro do Mirante deu a ele importância estratégica desde os tempos jesuíticos, em cujo período o local era chamado de Atalaia dos Jesuítas. No período imperial, o Mirante era constantemente visitado por D. Pedro I, D. Pedro II e Conde d’Eu, conforme comprovam desenho do então embaixador da Bélgica Benjamin Mary e fotografia de 1885, respectivamente.

Já no século XX, na década de 1930, foi construído um reservatório de água (SILVA, 1988, p. 39) que visava o abastecimento de bicas e chafarizes do bairro, bem como da Base Aérea, hospital e outros serviços públicos, num período anterior à transposição do Rio Paraíba do Sul para o rio Guandu, quando ainda não havia água encanada nas casas. Por esse motivo, a população local atribuiu à elevação a toponímia de “Morro da Caixa d’Água”, o que enseja a abordar o tema do abastecimento de água em Santa Cruz e de todo o Rio de Janeiro com os discentes.

Em 1967, na ocasião do IV Centenário de Santa Cruz, foi instalada no topo do Mirante uma grande cruz que pode ser avistada de vários pontos do bairro, conforme pode ser observado na figura 1. Também há no topo da elevação uma estação meteorológica interligada ao Alerta Rio, dando a oportunidade aos discentes de observar como funciona tal estação, como se mede a precipitação na cidade e como se afere a temperatura diária do bairro, que constantemente é citado nos noticiários locais como o mais quente do Rio de

Janeiro. Tal fato permite relacionar a poluição do ar, causada, entre outros fatores, pela expansão industrial, e a redução de áreas verdes, provocada pela expansão urbana e imobiliária, à subida da temperatura, como fatores de mudanças micro e mesoclimáticas.

Figura 1 – Cruzeiro do Morro do Mirante



Fonte: <https://www.visaoeste.rio.br/2017/05/morro-do-mirante-em-santa-cruz-era-area.html> (acesso em 15 mar 2020)

b) PONTE DOS JESUÍTAS - também chamada de Ponte do Guandu, localiza-se na Estrada do Cortume, na localidade dos Jesuítas, próxima ao limite com o município de Seropédica, sendo um dos patrimônios culturais materiais imóveis mais importantes do país, fato que se comprova pela inclusão desta ponte tanto no primeiro volume do Livro do Tombo Histórico, com nº de inscrição 003, quanto no primeiro volume do Livro do Tombo de Belas Artes, com nº de inscrição 019 (BRASIL, 2013, p. 121), ambos publicados em abril de 1938 pelo então recém fundado IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), criado em 1937.

A Ponte, representada na figura 2, foi concebida pelos Jesuítas em 1752 como um objeto hidrotécnico que desempenhava funções em duas frentes, pois como atuava como ponte-represa, transformando “água-risco” das inundações nos campos da fazenda em “água-recurso”, pois ao liberar a água represada esta servia para irrigar as plantações e dar de beber ao gado nos meses de seca. A Cidade do Rio de Janeiro, desde a sua fundação, possui um

longo histórico tanto de luta pela água-recurso, conforme descrito nas obras “A Luta pela Água”, de Rosauero Silva e “A Água do Rio: do Carioca ao Guandu”, de José de Santa Ritta, como de luta contra a água-risco, devido aos recorrentes casos de enchentes, alagamentos e inundações em diferentes pontos da cidade. Em Santa Cruz não foi diferente.

Figura 2 – Ponte dos Jesuítas



Fonte: http://www0.rio.rj.gov.br/patrimonio/proj_ponte_jesuítas.shtm (acesso em 15 mar 2020)

A problemática da água é questão de realocar a mesma no espaço. E esta realocação espacial, seja na transposição das águas de um rio, na construção de uma represa ou na canalização de um curso hídrico, gera impactos na relação sociedade/natureza que podem ser compreendidos e analisados pela Hidrogeografia. Estes impactos ambientais gerados pela realocação da água no espaço estão presentes na cidade do Rio de Janeiro desde os primórdios de sua fundação. Em sua obra “A Luta pela água”, Rosauero Mariano da Silva descreve a longa e penosa luta dos cariocas na busca de mananciais, na realização de obras e na gestão dos serviços para assegurar o fornecimento de água à população. Tamanhos foram os esforços e tão antigos são eles que dois dos raríssimos testemunhos de civilização material no Brasil-Colônia estão na cidade do Rio de Janeiro e são objetos hidrotécnicos: o aqueduto da Carioca (ou Arcos da Lapa, como é popularmente conhecido) e a Ponte-represa do Guandu, em Santa Cruz, popularmente conhecida como a Ponte dos Jesuítas.

Pode-se observar no elemento decorativo principal ao centro da Ponte a seguinte inscrição: “I.H.S. 1752. Flecte genu, tanto sub nomine, flecte viator; Hic etiam reflua flectitur amnis aqua”. I. H. S. é o emblema da companhia Jesuítica que significa “Jesus Salvador dos homens” e a inscrição abaixo traduzida do latim significa: “Dobra o joelho sob tão grande nome, viajante. Aqui também se dobra o rio em água refluenta”. Com tal inscrição, a mensagem que os padres inicianos queriam passar era de que o Homem deve dobrar os joelhos diante do nome de Jesus Cristo assim como a Natureza se dobrou à técnica humana. Tal visão de mundo reflete a concepção cristã e racionalista de uma Natureza externa (CIDADE, 2001, p. 104; 112), um projeto racional da Criação, na qual a Natureza é fonte de recursos a serviço do Homem, imagem e semelhança de Deus. Esta visão foi bastante útil ao sistema capitalista em suas fases iniciais.

Contudo, mediante a Reforma Pombalina que expulsa a Companhia de Jesus das colônias portuguesas em 1759, a intermitência na gestão da Fazenda de Santa Cruz nos períodos dos vice-reinados, real e imperial e, sobretudo, as profundas intervenções hidrotécnicas implementadas durante a Era Vargas na Baixada de Sepetiba (mesorregião geomorfológica onde se localiza Santa Cruz, pertencente ao conjunto de bacias hidrográficas contribuintes à Baía de Sepetiba), intervenções essas relatadas na obra “Baixada de Sepetiba”, de Hildebrando Goes, que modificaram a forma-conteúdo da ponte, transformando-a numa rugosidade espacial, segundo conceitos propostos pelo geógrafo Milton Santos (2006, p. 92).

Nesse contexto, Almeida nos relata que:

Após a expulsão dos jesuítas em 1759, os trabalhos de manutenção dos canais e diques passaram a ser negligenciados, e a região retornou ao seu estado pantanoso, transformando-se em uma área de malária epidêmica. Os antigos canais começaram a ser recuperados a partir de 1933 sob a coordenação da Comissão de Saneamento da Baixada Fluminense. As valas jesuíticas foram dragadas e retificadas, e novos canais e diques construídos. Em 1932 o leito do rio já havia sido desviado, e as águas que corriam sob a ponte jesuítica passam agora sob a ponte Lindolfo Collor, na estrada do Curtume, a menos de cem metros da anterior. A dedicação de historiadores e de membros da comunidade evitou a demolição da ponte durante as obras de saneamento e, em 1938, ela foi tombada por meio de um processo que também envolveu os Arcos da Lapa e o Marco da Fazenda Real de Santa Cruz. (ALMEIDA, 2019, p. 2)

Dado o desvio do rio já em 1932, a ponte já não exercia mais sua função original, modificando sua forma-conteúdo, conceito que une o processo e o resultado, a função e a forma, o passado e o futuro, o objeto e o sujeito, o natural e o social (SANTOS, 2006, p. 66). Assim, a Ponte dos Jesuítas transformou-se numa rugosidade espacial, isto é, elemento presente no espaço geográfico que serve como testemunho de uma temporalidade histórica passada. Ou, como nas palavras de Milton Santos (2006, p. 92), ao que fica do passado como forma, espaço construído, paisagem, o que resta do processo de supressão, acumulação,

superposição, com que as coisas se substituem e acumulam em todos os lugares. Santos (2006, p. 92) segue dizendo que, as rugosidades nos trazem os restos de divisões do trabalho já passadas (todas as escalas da divisão do trabalho), os restos dos tipos de capital utilizados e suas combinações técnicas e sociais com o trabalho.

Ora, se a Ponte dos Jesuítas hoje performa na paisagem como uma rugosidade espacial, um objeto testemunho de temporalidades superpostas no espaço geográfico, logo a ponte simboliza a presença de antigos agentes socioespaciais no território, nesse caso, os padres jesuítas. A ponte, portanto, é um objeto espacial dotado de forte valor simbólico, influenciando, inclusive na toponímia da localidade, cujo sub-bairro chama-se Jesuítas, e gerando sentimento de topofilia nos moradores, isto é, afeição e pertencimento aos lugares de vivência.

Atualmente o curso do Rio Guandu foi desviado para a preservação da ponte e ela hoje é um patrimônio histórico desvinculado de suas funções primordiais, e para além disso, tornou-se elemento constituinte da identidade do bairro. Isso é evidenciado pela logotipo do NOPH, que é o Núcleo de Orientação e Pesquisa Histórica do bairro e organização que por anos se empenha em um projeto de Ecomuseu da localidade. Destaca-se o fato de que o Ecomuseu de Santa Cruz é considerado o primeiro ecomuseu comunitário do Brasil (KASEKER, 2014, p. 67). Desde a década de 1980 até o presente momento essa imagem é o logotipo do NOPH. Por ter um intuito de prática de Ecomuseu, a logo do NOPH tem uma intenção de deslocar o significado da ponte para símbolo da identidade do bairro.

Tomando a ponte como símbolo do bairro e de seus moradores, devemos abordar o conceito de topofilia, forjado pelo geógrafo sino-americano Yi-Fu Tuan. Topofilia é um neologismo que, literalmente, “significa amor ao lugar, podendo variar do efêmero prazer que se tem de uma vista [até os] mais permanentes e mais difíceis de expressar, [...] os sentimentos que temos para com um lugar, por ser o lar, o locus de reminiscências e o meio de se ganhar a vida” (TUAN, 1980, p. 107). Sendo a Ponte dos Jesuítas uma rugosidade espacial carregada de simbolismos, as pessoas que têm como espaço de vivência a localidade na qual a ponte se situa, podem nutrir sentimento de topofilia tanto à localidade dos Jesuítas quanto ao bairro de Santa Cruz como um todo devido ao efeito simbólico da ponte na paisagem.

Recordando a frase de Santo Agostinho “só se ama aquilo que se conhece”, à qual o NOPH acrescenta, como lema da instituição, “só se preserva aquilo que se ama”, a topofilia dos moradores pela localidade dos Jesuítas gerou uma demanda local pela manutenção

patrimonial da ponte, cujos problemas de gestão estão relacionados, entre outros fatores, à organização interna da cidade.

A organização espacial da cidade do Rio de Janeiro tem uma característica que, se não é única, é bastante peculiar: o centro da cidade (CBD, Central Business District, segundo nomenclatura popularizada pela Ecologia Urbana da Escola de Chicago) do Rio de Janeiro, muito longe do centro geométrico, localiza-se no extremo leste da cidade, próximo à Baía de Guanabara. Porém, quase metade de sua população, de aproximadamente seis milhões de pessoas, vive na Zona Oeste, no outro extremo da cidade. E o bairro de Santa Cruz, onde localiza-se a Ponte dos Jesuítas, situa-se no extremo oeste da cidade, a aproximadamente 60 km do CBD do Rio de Janeiro. Como agravante deste cenário, a ponte encontra-se na localidade conhecida como o sub-bairro dos Jesuítas, próxima ao limite com o município de Seropédica, num ponto afastado do que é considerado o centro do bairro de Santa Cruz, que seriam os arredores da estação de trem e todo o trecho da Rua Felipe Cardoso entre a estação de trem e o Santa Cruz Shopping, próximo ao Marco Imperial XI.

O que quisemos demonstrar, ao descrevermos o contexto exposto acima, é que, a despeito da crise econômica que afeta todas as esferas da governança pública, não só no Brasil, mas também em escala internacional, sendo o setor da cultura sempre um dos primeiros a sofrer cortes de verba, as falhas na gestão da Ponte dos Jesuítas como patrimônio cultural, material, histórico e artístico, tombado desde 1938 pelo IPHAN, devem-se, não só, mas fortemente à sua localização desprivilegiada em relação à organização espacial da cidade do Rio de Janeiro. Tal localização é considerada afastada até em relação ao subcentro do bairro de Santa Cruz, do qual a ponte dista 7 km.

Tal descaso na gestão patrimonial da Ponte dos Jesuítas frequentemente gera demandas por parte da população local pela manutenção deste patrimônio. Podemos, por exemplo, relatar o caso ocorrido entre abril e maio de 2019, quando moradores da localidade dos Jesuítas, imbuídos pela topofilia gerada pelo valor simbólico da ponte, fizeram uma denúncia à Rede Globo de Televisão, que gerou uma pauta e produziu uma matéria jornalística, veiculada no jornal matinal Bom Dia RJ. Essa matéria foi veiculada no dia 06/05/2019 e está disponível através do link <https://globoplay.globo.com/v/7592781/>. Participaram da matéria os moradores denunciante bem como o NOPH, representado nas figuras de seu coordenador geral, Bruno Cruz de Almeida, e pelo autor do presente trabalho. Consta que, na mesma semana na qual a matéria jornalística foi veiculada, a Prefeitura do Rio fez manutenção básica na ponte, com aplicação de nova demão de cal, limpeza e corte de grama. Contudo, o cercado e a iluminação noturna ainda carecem de reparos.

c) **BATALHÃO VILLAGRAN CABRITA** (antiga sede da Fazenda Jesuítica e Antigo Paço Imperial Rural) - trata-se do 1º Batalhão Escola de Engenharia de Combate do Exército, localizado na Praça Ruão, nº 35. Tal construção, cuja fachada está representada na figura 3, é um resumo da Geografia Histórica de Santa Cruz, devido às expansões, reformas e refuncionalizações que sofreu ao longo do tempo. Explicamos a seguir.

Figura 3 – Batalhão Villagran Cabrita



Fonte: http://www.dec.eb.mil.br/historico/vida_cabrta/vida_cabrta.html (acesso em 15 mar 2020)

A fundação do prédio remonta ao período jesuítico, quando foi erguida uma capela em homenagem a Santa Bárbara. Presume-se que a construção tenha começado por volta de 1707 (PRIOSTI, 2015, p. 24). Logo o prédio foi estendido, passando a ter dois pavimentos e se tornou a Residência da Fazenda de Santa Cruz, o Convento dos Jesuítas, a maior residência de uma fazenda jesuítica no Brasil, com 36 celas (PRIOSTI, 2015, p. 24). A conclusão da obra, no período jesuítico, data de 1751, de acordo com a inscrição na cantaria da porta principal, que existe até hoje. Também existe até hoje, mas não a original, a Santa Cruz de madeira que dá nome ao bairro, cravada em frente à edificação.

Com a expulsão da Companhia de Jesus, iniciada entre setembro e novembro de 1759, a Fazenda de Santa Cruz passou a pertencer à Coroa Portuguesa. A então Fazenda Jesuítica de Santa Cruz, uma verdadeira empresa agro-pastoril, a maior do Rio de Janeiro colonial, tornou-se Fazenda Real e conheceu período de profunda decadência, no qual as intervenções hidrotécnicas inicianas, principalmente canalizações, dragagens, regulagem de vazão e

manutenção de diques, foram abandonadas, fazendo retornar o empaludamento da planície rebaixada e carente de divisores de águas. Tal contexto causou epidemia de malária.

Sobre o período jesuítico da Fazenda de Santa Cruz, brevemente descrito acima, há o ensejo para abordarmos diversos temas geográficos, como o marco espacial na paisagem que motivou o topônimo Santa Cruz, a questão territorial e econômica entre os Jesuítas e a Coroa Portuguesa, a posicionalidade de Santa Cruz na rede econômica do Brasil-Colônia, a decadência técnica territorial de Santa Cruz no período pós-jesuítico causada por querelas políticas e a relação sistêmica ambiental entre hidrografia, relevo e doenças endêmicas.

A despeito de algumas intervenções feitas nos Vice-Reinados de Luis de Vasconcelos e Souza e do Conde de Rezende, com a Fazenda sob a gestão do engenheiro militar Couto Reis, as terras de Santa Cruz só voltaram a receber a devida atenção com a fuga da Família Real Portuguesa para o Rio de Janeiro, em 1808. A sede da fazenda passou a ser o Palácio Rural da Família Real e posteriormente da Família Imperial. No período real houve fluxo imigratório para Santa Cruz, como os chineses vindos de Macau, que se instalaram na colina do Paço em 1815, a qual passou a receber o topônimo Morro do Chá, em alusão à atividade econômica ali desempenhada pelos macaenses; ou os espanhóis, que se estabeleceram próximos à taipa do Frutuoso, também em 1815 (MANSUR, 2008, p. 68-69), local até hoje conhecido popularmente como Beco do Espanhol. Nesta fase iniciou-se a urbanização de Santa Cruz, a partir do entorno do paço rural, atual Praça Ruão. D. Pedro I ordenou a construção de um segundo pavimento no Paço, o que demarcou na fachada do prédio o vestígio de uma outra temporalidade. Consta, inclusive, que Pedro I pernoitou em Santa Cruz antes de partir para São Paulo na viagem em que proclamou a Independência do Brasil (MANSUR, 2008, p. 9).

Se a parte central do Paço e seu primeiro pavimento remontam à temporalidade jesuítica e o segundo pavimento remonta à temporalidade imperial, o terceiro pavimento remonta à temporalidade republicana, pois foi construído já no século XX, quando a antiga sede da fazenda jesuítica e antigo paço imperial tornou-se guarnição do 1º Batalhão Escola de Engenharia de Combate, o Batalhão Villagran Cabrita, que existe desde 1855, mas ocupa o Paço de Santa Cruz desde 1946. Antes disso, na Era Vargas, a Fazenda, já não mais Imperial, mas sim Fazenda Nacional de Santa Cruz, passou por diversas obras de saneamento e recuperação estrutura hidrotécnica criada pelos jesuítas. Também foram criadas colônias agrícolas, com a chegada de muitos agricultores japoneses, que plantavam principalmente um tomate de excelente qualidade (MANSUR, 2008, p. 69).

Nesse contexto, pode-se apresentar aos alunos os conceitos de rugosidade espacial, refuncionalização e forma-conteúdo. Também é possível analisar como a paisagem testemunha diferentes temporalidades justapostas no espaço.

d) **PALACETE PRINCESA ISABEL** (Antiga sede do Matadouro Público) - localiza-se na Rua das Palmeiras Imperiais, s/n, tendo sido construído entre 1876 e 1881, em estilo neoclássico, para ser a sede administrativa do Matadouro Público do Município Neutro do Rio de Janeiro. Mansur (2008, p. 71) nos conta que, graças ao gerador do Matadouro, Santa Cruz foi o primeiro bairro do subúrbio a receber luz elétrica. Também nos conta que a estação ferroviária de Santa Cruz já existia desde 1882 e que foi criado um ramal auxiliar exclusivo para o Matadouro em 1884. Atualmente, tanto a linha do ramal quanto a estação do Matadouro encontram-se abandonadas, porém há movimentos da sociedade civil junto ao INEPAC (Instituto Estadual do Patrimônio Cultural) para a recuperação da área.

Figura 4 – Palacete Princesa Isabel



Fonte: http://www0.rio.rj.gov.br/patrimonio/proj_palacete_princ_isabel.shtm (acesso em 15 mar 2020)

Ainda em 1886, parte do Palacete do Matadouro foi transformada na Escola Santa Isabel, destinada aos filhos dos operários do Matadouro, que residiam numa vila operária ao lado do Palacete. Tal vila existe até hoje e tem a alcunha popular de Correio de Casas. Em 1921, a escola passa a oferecer Ensino Técnico e tem o nome alterado para Estados Unidos da América, em referência ao país republicano. Tal mudança, no contexto da República Velha e próxima ao Centenário da Independência, teve como objetivo apagar um vestígio de lembrança do período imperial. Somente em 1946, a Escola passou a se chamar Princesa Isabel, dando ao Palacete o nome atual.

A Escola Princesa Isabel funcionou no Palacete até 1970, quando, por motivo do péssimo estado de conservação da construção, a escola foi transferida para um novo prédio construído nos fundos do Palacete. Desde então o Palacete ficou abandonado até a década de 1990, tendo passado por dois incêndios. Foi restaurado e reaberto no ano 2000, conforme pode ser visualizado na figura 4, como o Centro Cultural Municipal Dr. Antônio Nicolau Jorge, fundador e primeiro presidente do NOPH, entidade criada em 1983 e que tem sede no Palacete desde sua reabertura.

O trabalho de campo no Palacete Princesa Isabel permite aos discentes analisarem a inserção de Santa Cruz na rede econômica da então capital nacional, no fim do período imperial e início do período republicano, através do Matadouro, desde seu apogeu até sua falência na década de 1970. Também permite abordar os conceitos de rugosidade espacial, refuncionalização e forma-conteúdo e a superposição de diferentes temporalidades na paisagem, nas quais diferentes agentes espaciais remodelaram o espaço mediante suas práticas espaciais.

e) **HANGAR DO ZEPPELIN** - localiza-se na Ala 12 da Aeronáutica (Base Aérea de Santa Cruz), situada na Rua do Império, s/n, o maior complexo aerotático da América Latina, que sozinha corresponde a aproximadamente 2% do território do município do Rio de Janeiro.

O hangar foi inaugurado em 1936, para servir em manutenção, reabastecimento e embarque de passageiros aos dirigíveis alemães Graf Zeppelin e Hindenburg Zeppelin, que faziam a travessia aérea transatlântica intercontinental entre Frankfurt, Rio de Janeiro e Nova Jersey. Contudo, essa linha de transporte foi descontinuada no ano seguinte, devido ao incêndio ocorrido quando o Hindenburg chegava aos EUA, no qual morreram 36 pessoas.

Santa Cruz foi escolhida para sediar o hangar principalmente devido às condições climáticas e direção favorável dos ventos (MANSUR, 2008, p. 72). O hangar foi construído por brasileiros, supervisionados por alemães, e mede 274 metros de comprimento, 61 metros

de altura e 58 metros de largura. Sua porta sul é considerada a maior porta móvel terrestre do mundo e está exibida na figura 5.

Em 1941, o Aeroporto Bartolomeu de Gusmão, que sediava o Hangar do Zeppelin, foi transformado na Base Aérea de Santa Cruz, e o Hangar passou a servir de base a vários esquadrões da Força Aérea Brasileira, inclusive o 1º Grupo de Aviação de Caça, destaque da participação do Brasil na II Guerra Mundial (MANSUR, 2008, p. 72). Desde 1998, é tombado pelo IPHAN.

Figura 5 – Hangar do Zeppelin



Fonte: <https://oglobo.globo.com/rio/hangar-do-zeppelin-faz-80-anos-em-grande-forma-20495828> (acesso em 15 mar 2020)

Neste trabalho de campo, é possível aos alunos compreenderem como fatores locais condicionam a ocupação humana do espaço. Também permite aos discentes analisarem um período no qual Santa Cruz teve centralidade na rede de transportes em escala global.

Além dessas cinco propostas, há muitas outras possibilidades de trabalhos de campo como prática espacial insurgente de ressignificação do lugar no bojo da Educação Geográfica em Santa Cruz. Podemos citar a Igreja Matriz de Nossa Senhora da Conceição, segundo maior templo católico do Rio de Janeiro; a Fonte Wallace, na Praça Dom Romualdo, onde também

se localiza o casarão do Senador Júlio Cesário de Mello; o Largo da Bica, na Rua São Benedito, testemunho do antigo sistema de abastecimento de água pré-transposição do Rio Paraíba do Sul; o Marco XI da antiga Estrada Real, que ligava o Palácio de Santa Cruz ao de São Cristóvão; o Distrito Industrial de Santa Cruz, onde, entre outras indústrias, situa-se a Casa da Moeda do Brasil; a siderúrgica Ternium; o sistema de canais jesuíticos, que drenam e mantêm Santa Cruz habitável e salubre até hoje, entre muitos outros pontos de interesse.

5.3 Propostas de formulários a serem aplicados em entrevistas estruturadas coletivas

Baseando-nos pela classificação proposta por Gil (2002, p. 41), a qual afirma que é possível classificar qualquer pesquisa em três grandes grupos (exploratória, descritiva e explicativa) de acordo com seu objetivo geral, este trabalho trata-se de uma pesquisa exploratória, ou seja, pesquisa que tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Segundo o autor supracitado, este tipo de pesquisa permite planejamento bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. O autor ainda informa que, na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem levantamento bibliográfico e análise de exemplos que "estimulem a compreensão" (SELLTIZ et al, 1967 *apud* GIL, 2002, p. 41).

Porém, ao propormos formulários a serem eventualmente aplicados, cujas respostas deverão ser tabuladas e analisadas, a pesquisa então se tornaria descritiva, e não mais exploratória, pois, de acordo com Gil (2002, p. 42), as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. Este autor prossegue dizendo que uma das características mais significativas deste tipo de pesquisa está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário.

Já de acordo com os procedimentos técnicos utilizados, ainda utilizando os parâmetros propostos por Gil, esta pesquisa seria classificada como uma pesquisa-ação, pois exige o envolvimento ativo do pesquisador e a ação por parte das pessoas ou grupos envolvidos no problema. Thiollent (1986, p. 14) conceitua a pesquisa-ação como um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a

resolução de um problema coletivo. Segundo este autor, numa pesquisa-ação os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Para Thiollent (1986, p. 7), a pesquisa-ação geralmente supõe uma forma de ação planejada, de caráter social, educacional, técnico ou outro, definição que engloba este trabalho.

Feito este esforço de classificação, podemos propor os formulários a serem aplicados em entrevistas estruturadas coletivas que contemplem esta pesquisa, na busca de alcançar o objetivo geral da mesma. Temos como referência Marconi e Lakatos.

Em seu livro intitulado Fundamentos de Metodologia Científica, Marconi e Lakatos (2003, p. 195) definem o método de entrevista como um encontro entre duas pessoas [ou mais, no caso de uma entrevista coletiva], a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. As autoras afirmam que esse é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Há três tipos de entrevista que variam de acordo com o propósito do entrevistador, segundo Marconi e Lakatos:

- **Padronizada ou Estruturada:** É aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas. Ela se realiza de acordo com um formulário elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano. O motivo da padronização é obter, dos entrevistados, respostas às mesmas perguntas, permitindo "que todas elas sejam comparadas com o mesmo conjunto de perguntas, e que as diferenças devem refletir diferenças entre os respondentes e não diferenças nas perguntas" (Lodi, 1974:16). O pesquisador não é livre para adaptar suas perguntas à determinada situação, de alterar a ordem dos tópicos ou de fazer outras perguntas;
- **Despadronizada ou não-estruturada:** O entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal;
- **Painel:** Consiste na repetição de perguntas, de tempo em tempo, às mesmas pessoas, a fim de estudar a evolução das opiniões em períodos curtos. As perguntas devem ser formuladas de maneira diversa, para que o entrevistado não distorça as respostas com essas repetições (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 197).

A nossa proposta consiste em fazer um painel, realizando uma entrevista estruturada coletiva com uma turma do ensino básico antes de realizar os trabalhos de campo de ressignificação do lugar, baseada na aplicação de um formulário, e outra entrevista após os trabalhos de campo propostos, de forma a comparar se o espaço de vivência dos estudantes desta turma foi ressignificado após as atividades, propomos também que o formulário aplicado na entrevista inicial seja convertido em questionário e aplicado em outra escola

próxima, em turma da mesma série, para que seja tomado como grupo de controle da pesquisa.

Formulários específicos de cada trabalho de campo podem ser aplicados durante ou após a realização de cada atividade, para que sirvam como exercícios de fixação, mas com a possibilidade de as respostas serem tabuladas e analisadas pelo professor-pesquisador.

Os formulários propostos, relativos a este trabalho, seguem em apêndice. Mediante pequenas adaptações, poderão ser utilizados por outros professores-pesquisadores que assim desejarem, tanto no recorte espacial ora proposto, como também em qualquer outro bairro ou localidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final de nossas longas andanças, chegamos finalmente ao lugar. E o vemos então pela primeira vez. Para isso caminhamos a vida inteira: para chegar ao lugar de onde partimos. E, quando chegamos, é surpresa. É como se nunca o tivéssemos visto. Agora, ao final de nossas andanças, nossos olhos são outros, olhos de velhice, de saudade.

Rubem Alves

Estas considerações finais iniciam-se com a certeza de que há muito mais a ser dito, pensado, analisado e debatido em cada um dos temas abordados neste esforço. Ficamos com a impressão de que cada um dos capítulos deste trabalho, por si, poderiam se tornar uma monografia. É gratificante a sensação do dever cumprido, e é instigante a sensação de que o tema está longe de ter sido esgotado.

Devido a limitações de tempo, acumulação das atividades de professor e pesquisador, do trabalho voluntário como Coordenador de Estudos e Projetos do NOPH/Ecomuseu de Santa Cruz, além das limitações de ordem burocrática, fica a lacuna de não podermos ainda ter realizado a aplicação prática da proposta aqui desenvolvida. Mas consta aqui registrado o compromisso da realização deste propósito o mais breve possível e a publicação dos resultados através de um artigo, o qual será submetido, com anseio e avidez pelo aceite, na revista Giramundo, desta instituição quase bicentenária a qual agora tenho a satisfação de poder dizer que fui aluno. Tenho orgulho também de ter sido integrante da primeira turma desta Especialização em Teorias e Práticas de Geografia Escolar, cujos professores, leituras, conteúdos e discussões me agraciaram com este tema tão profícuo, o trabalho de campo como procedimento metodológico da Educação Geográfica em busca da ressignificação do lugar para alunos periféricos do Ensino Básico.

Quando iniciaram-se as aulas desta Especialização, a qual esta monografia é requisito para conclusão, não imaginávamos o quão rica seria esta jornada. Obviamente, cada um de nós, colegas de turma, tínhamos expectativas sobre o curso, sobre a instituição, sobre os professores, sobre a turma, em si. Mas, para a maioria de nós, conforme pôde ser averiguado nas reuniões, nas confraternizações e, sobretudo, na aula de encerramento, onde houve uma catarse coletiva, um caleidoscópio de sentimentos, tais expectativas iniciais foram amplamente superadas. Este autor ainda teve a satisfação e a responsabilidade de ser representante de turma, representante de tão distinto grupo de professores que já merecem loas só por terem saído de sua zona de conforto para buscarem aprimoramento profissional, dispondo duas noites a mais na cansativa semana, alguns partindo direto do trabalho para as

aulas, muitas vezes retornando à casa de madrugada, dezoito horas depois de terem saído pela manhã. Porém, todo mérito da turma consiste em fazer jus etimologicamente a esta palavra. Algumas turmas, poucas, poderão ser tão enturmadas quanto esta, mas nenhuma será mais. Ainda no primeiro ciclo de duas disciplinas, Laboratório Temático I, ministrada pelo excelente e humaníssimo Prof. Marcos Lima, e Geograficidade dos Temas Escolares, ministrada pelo também excelente e rigoroso Prof. Vitor Scalercio, foi dado por esta segunda disciplina o presente deste tema aqui desenvolvido, na leitura do artigo escrito por Rafael Straforini, sobre o conceito de práticas espaciais insurgentes de Marcelo Lopes de Souza, ambos utilizados como referência neste esforço. Parece que foi ontem, de tão vívida que é a memória, quando numa das viagens de trem rumo a São Cristóvão, de onde seguia-se da estação para o Campus Tijuca do Colégio Pedro II, o tema saltou às vistas, como uma pulguinha que saltou do papel (ou da tela do smartphone) e se alojou atrás da orelha. Esta monografia nada mais é do que a tentativa de tirar esta pulguinha de trás da orelha, respondendo aos objetivos geral e específicos levantados inicialmente. Seguem as respostas para tais questionamentos.

A importância do trabalho de campo para a Geografia é ontológica, é da essência da disciplina, tanto acadêmica como escolar, pois, admitindo que o objeto de estudo da Geografia seja a espacialidade dos fenômenos naturais e sociais, de onde e por que as coisas acontecem, logo o trabalho de campo é o procedimento metodológico que permite a observação, coleta de dados e análise dos fenômenos socioespaciais. Para a Geografia Escolar, o trabalho de campo é a atividade que proporciona a construção do conhecimento em ambiente externo ao das quatro paredes de uma sala de aula, através da concretização de experiências que promovam a observação, a percepção, o contato, o registro, a descrição e representação, a análise e reflexão crítica de uma dada realidade.

Por ser um procedimento metodológico didático que exige a saída da dureza e da frieza do ambiente escolar padrão, o trabalho de campo proporciona a possibilidade de uma aprendizagem neurologicamente significativa para os estudantes, superior à pseudo-aprendizagem mnemônica tradicional, isto porque, surge um maior interesse por parte dos discentes na novidade e na excitação em realizar uma atividade fora da sala de aula, destacando-se então a relação entre emoções e aprendizagem defendida pela Neurociência Educacional. E como a proposta aqui exposta baseia-se em trabalhos de campo na escala do bairro de residência dos alunos, é considerada e explorada então a vivência espacial destes, sendo a bagagem de vivência do discente valorizada de forma cultural e construtiva, tornando

a escola atraente frente ao mundo contemporâneo, explicando e contextualizando novas leituras de vida, de tempo e de espaço.

O trabalho de campo perfaz-se num exemplo didático da integração afetiva-cognitiva-motora defendida pela Psicologia do Desenvolvimento, posto que contempla a dimensão afetiva (o lugar, o espaço vivido, o pertencimento, o local de residência), bem como a dimensão motora (o caminhar sobre o espaço) e a dimensão cognitiva (aprender através da observação e da interpretação da paisagem).

Emerge do alinhamento praxiológico entre o procedimento metodológico do trabalho de campo, a Educação Geográfica e a prática espacial insurgente de ressignificação do lugar, a noção de direito à cidade, sobretudo para alunos residentes em áreas periféricas, como é o caso deste trabalho, devido ao recorte espacial da proposta ser o bairro carioca de Santa Cruz, localizado na periferia do extremo da Zona Oeste da Cidade do Rio de Janeiro.

Da Educação Geográfica emerge no aluno uma consciência crítica multiescalar local-regional-global do seu lugar no mundo, capaz de gerar nos estudantes habilidades espaciais, pensamento espacial, raciocínio espacial, oferecendo teoria e método para que os estudantes se tornem cidadãos plenos em suas práticas espaciais, tanto como parte não alienada das práticas espaciais heterônomas, oriundas da dominância territorial dos agentes do espaço detentores do capital, bem como protagonistas de práticas espaciais autônomas, insurgentes, de luta contra a heteronomia, tornando então o indivíduo periférico e as comunidades periféricas capazes de buscar uma inserção menos desigual de seu lugar no sistema mundo. Contribui para isso a ressignificação do lugar de moradia por parte dessa população, a qual passa a se apossar desse espaço e a ser capaz de desempenhar nele práticas espaciais autônomas insurgentes que resultem em melhoria individual e coletiva de qualidade de vida. A geração de habilidades espaciais por meio da Educação Geográfica deve formar cidadãos capazes de exercer plenamente sua cidadania, conscientes de seus direitos e deveres para com a cidade em que vivem, imbuindo-os de uma consciência cidadã. A participação da Geografia Escolar na formação dessa consciência cidadã deve reafirmar importância da participação popular no planejamento e gestão democrática da cidade, bem como da importância da luta popular sempre que esse direito lhe for inviabilizado.

Há, inclusive, uma relação entre o conceito de lugar e o conceito de território, uma via de mão dupla entre o sentimento de pertencer ao lugar e o sentimento de que o lugar é pertencente ao indivíduo que o vivencia. Essa interação ontológica entre o lugar e o território que tem o poder de imbuir as populações periféricas da luta pelo direito à cidade. A cidade é um espaço apropriável para a realização da vida, o que envolve o uso do espaço pelo corpo,

uma prática vivida e construída concretamente nas pequenas situações corriqueiras criando laços profundos entre as pessoas e destas com os lugares.

Situamos assim a Geografia Escolar no espectro da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, sobretudo ao considerarmos a Educação Geográfica como prática de liberdade espacial, oportunizando ao aluno assumir-se como agente espacial, como ser no espaço, territorializado, pertencente ao lugar, inserido no espaço urbano fragmentado e articulado, exposto aos efeitos da globalização, mas ao mesmo tempo condicionado por características socioespaciais dramaticamente regionais e locais. Buscamos desenvolver nos alunos as habilidades espaciais não apenas para que entendam as dinâmicas do espaço geográfico, mas para que sejam capazes de intervir na sua própria realidade e de sua comunidade, o que encontra reflexo na pedagogia freireana, que nos fala da capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a.

Encontramos ainda correlação entre a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e o conceito de práticas espaciais heterônomas e insurgentes de Marcelo Lopes de Souza, pois Freire fala das práticas espaciais heterônomas do confinamento espacial dos oprimidos, do monopólio ou oligopólio de recursos espaciais, da interdição de acesso e da indução de comportamento, isso segundo a nomenclatura proposta por Souza, que classifica essas práticas espaciais como coercitivas, punitivas e liberticidas, que visam à submissão e ao enquadramento subalterno dos corpos e mentes. Na privação vivida está posta a perspectiva da luta. Desse modo, a tomada de consciência dos limites impostos à vida urbana vai mover os conflitos que se desenvolvem sob a forma de lutas pelo espaço em torno do direito à cidade.

Tanto a educação quanto o ensino podem ser, ao mesmo tempo, instrumentos de dominação ou de libertação. Assim sendo, para este autor, é extremamente importante que haja no sistema escolar disciplinas voltadas para levar o educando a compreender o mundo em que vive, da escala local até a planetária, dos problemas ambientais até os econômico-culturais. Esse papel deve ser desempenhado pela Geografia Escolar através da Educação Geográfica, e o procedimento metodológico do trabalho de campo é recurso didático indispensável neste intento.

A partir do exposto, fizemos uma proposta de cinco trabalhos de campo, tendo como recorte o bairro carioca de Santa Cruz, nos quais os alunos tenham a oportunidade de realizar a prática espacial insurgente de ressignificação do lugar tendo como mediadores, a priori, professores de Geografia. Nos cinco locais nos quais os trabalhos de campo seriam realizados, sempre fizemos o esforço de relacionar tais locais aos conceitos-chave da Geografia (espaço,

paisagem, território, lugar, região, rede e escala) e aos princípios geográficos fundamentais (localização, conectividade, interação, distribuição, padrão, hierarquia, distância, direção e orientação).

Essa proposta, de maneira alguma, pretende contemplar todas as possibilidades de trabalhos de campo de ressignificação do lugar em Santa Cruz, havendo ainda muitas outras possibilidades de trabalhos de campo no bojo da Educação Geográfica com o objetivo de ressignificação do lugar, conforme citado anteriormente no texto.

A saber, os cinco locais propostos para trabalho de campo como prática espacial de ressignificação do lugar no bairro carioca de Santa Cruz foram o Morro do Mirante, devido à localização privilegiada, da qual os alunos têm a oportunidade de uma visão vertical de seu lugar de vivência; a Ponte dos Jesuítas, rugosidade espacial a qual foi um dos objetos hidrotécnicos mais importantes do período colonial brasileiro, possuindo hoje valor patrimonial histórico e artístico; o Batalhão-escola de Engenharia de Combate do Exército Villagran Cabrita, objeto paisagístico refuncionalizado, antiga sede da Fazenda Jesuítica e antigo Palácio Imperial Rural, que sintetiza as temporalidades do espaço superpostas na paisagem santacruzense; o Palacete Princesa Isabel, antiga sede do Matadouro Público do Rio de Janeiro, o qual permite aos discentes analisarem a inserção de Santa Cruz na rede econômica da então capital nacional, no fim do período imperial e início do período republicano, através do Matadouro, desde seu apogeu até sua falência na década de 1970. Também permite abordar os conceitos de rugosidade espacial, refuncionalização e forma-conteúdo e a superposição de diferentes temporalidades na paisagem, nas quais diferentes agentes espaciais remodelaram o espaço mediante suas práticas espaciais; e, por fim, o Hangar do Zeppelin, no qual é possível aos alunos compreenderem como fatores locais condicionam a ocupação humana do espaço, dada a escolha de Santa Cruz para a construção do hangar. Também permite aos discentes analisarem um período no qual Santa Cruz teve centralidade na rede de transportes em escala global.

Seguem em apêndice os formulários propostos, tanto para a realização de cada trabalho de campo, como para a quantificação da ressignificação do lugar por parte dos alunos que venham a participar das atividades. Mediante pequenas adaptações, poderão ser utilizados por outros professores-pesquisadores que assim desejarem, tanto no recorte espacial aqui proposto, como em qualquer outro.

Encerramos este esforço com o desejo de termos dado pequena contribuição à ciência geográfica, à Geografia Escolar como disciplina curricular e às nossas populações periféricas, principalmente à população de Santa Cruz, na qual este professor-pesquisador está inserido,

pois, como nos diz Silva (2014, p. 23), é fundamental compreender o campo da ciência que abraçamos como profissão, como ação e como lugar social.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maurício. **A evolução urbana do Rio de Janeiro**. 3ª ed. Rio de Janeiro: IPLANRIO, 1997.

ALENTEJANO, Paulo; ROCHA-LEÃO, Otávio. Trabalho de campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado? **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 84, p. 51-67, 2006.

ALMEIDA, Soraya. Ponte dos Jesuítas, Rio de Janeiro (RJ): uma análise de seus elementos com base na integração de registros textuais, iconográficos e petrográficos. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, v.27, n.06, p. 1-44, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/anaismp/v27/1982-0267-anaismp-27-e06.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2019.

AMANTINO, Márcia; COUTO, Ronaldo. De “curral dos padres” à gigantesca Fazenda de Santa Cruz. In: ENGEMANN, Carlos; AMANTINO, Márcia. (Orgs.). **Santa Cruz: de legado dos jesuítas à pérola da coroa**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 315-348.

BENEVIDES, Maria Victoria. Educação para a cidadania e em direitos humanos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9, 1998, Águas de Lindóia. **Anais [...]** São Paulo: USP, 1998, p. 165-177.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). **Lista dos bens culturais inscritos no Livro do Tombo (1938-2012)**. Rio de Janeiro: IPHAN, 2013. Disponível em: <https://www.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=3263>. Acesso em: 22 nov. 2019.

CALLAI, Helena. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 83-134.

CAMPOS, Andreilino. Movimentos em estruturas “sócio-espaciais”: em busca dos sujeitos subalternos. In: SILVA, Cátia; CAMPOS, Andreilino; MODESTO, Nilo. **Por uma Geografia das existências: movimentos, ação social e produção do espaço**. Rio de Janeiro: Consequência, 2014, p. 47-65.

CARLOS, Ana Fani. A privação do urbano e o “direito à cidade” em Henri Lefebvre. In: CARLOS, Ana; ALVES, Glória; Padua, Rafael. **Justiça espacial e o direito à cidade**. São Paulo: Contexto, 2017, p. 33-62.

CASA FLUMINENSE. **Agenda Rio 2030**. Rio de Janeiro: publicação online, 2018. Disponível em <https://agendario.casafluminense.org.br>. Acesso em: 21 mar. 2020.

CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: EdUFRGS / AGB – Porto Alegre, 1999.

CAVALCANTI, Lana. **A Geografia Escolar e a Cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida cotidiana**. 3ª ed. Campinas: Papirus, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CIDADE, Lúcia. Visões de mundo, visões da natureza e a formação de paradigmas geográficos. **Terra Livre**, São Paulo, n. 17, p. 99-118, 2001.

CIOCCARI, Carmen. **Ensino de Geografia e o trabalho de campo: construindo possibilidades de ensino e aprendizagem sobre o espaço urbano e rural em Júlio de Castilhos/RS**. 2013. 91 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/9383>. Acesso em: 21 jun. 2019.

CLAVAL, Paul. O papel do trabalho de campo na Geografia, das epistemologias da curiosidade às do desejo. **Confins**, São Paulo, n. 17, 2013, não paginado. Disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/12414>. Acesso em: 21 jun. 2019.

CORDEIRO, Joel; OLIVEIRA, Aldo. A aula de campo em geografia e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem na escola. **Revista Geografia**, Londrina, v. 20, n. 2, p. 99-114, 2011.

COSTA, Alexander; PIMENTA, José Renato; CONCEIÇÃO, Rodrigo. **Geografia, meio ambiente e sociedade**. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2018. 306 p.

CORSO, Adiele. **Emoções e Aprendizagem**. Curitiba: UNINTER 2017. *Material didático online*. Disponível em: <https://conteudosdigitais.uninter.com/materiais/aulas/pos/neuropsicopedagogia/neurocienciaEmocoões/a2/files/impressao.pdf>. Acesso em: 23 maio 2019.

DAMAS, Eduardo. **Distritos industriais da cidade do Rio de Janeiro: gênese e desenvolvimento no bojo do espaço industrial carioca**. 2008. Dissertação (Mestrado em

Geografia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp108924.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.

DAMIANI, Amélia. A Geografia e a construção da cidadania. In: Ana Fani A. Carlos. (Org.). **A Geografia na sala de aula**. 9ª ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015. p. 14-33.

DUARTE, Ronaldo. A linguagem cartográfica como suporte ao desenvolvimento do pensamento espacial dos alunos na educação básica. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, p. 187-206, 2017.

DUTRA, Luiz Henrique. **Epistemologia da Aprendizagem**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

ENGEMANN, Carlos. **De laços e de Nós**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed., 23ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FURLAN, Sueli. Técnicas de bioGeografia. In: VENTURI, Luís Antônio Bittar (org.). **Praticando Geografia: técnicas de campo e laboratório**. São Paulo: Oficina de Textos, 2005. p. 99-130.

GIL, Antônio. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓES, Hildebrando. **A Baixada de Sepetiba**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942.

KASEKER, Daividson. **Museu, território, desenvolvimento: diretrizes do processo de musealização da gestão do patrimônio de Itapeva (SP)**. 2014. 288 f. Dissertação (Mestrado em Museologia) - Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

KAYSER, Bernard. O geógrafo e a pesquisa de campo. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 84, p. 93-104, 2006.

LACOSTE, Yves. A pesquisa e o trabalho de campo: um problema político para os pesquisadores, estudantes e cidadãos. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 84, p. 77-92, 2006.

MAFRA, Marcela; FLORES, Davi. Trabalho de campo no ensino da Geografia na educação básica: dificuldades e desafios para professores. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 8, n. 15, p. 6-16, 2017.

MAHONEY, Abigail; ALMEIDA, Laurinda. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 20, p. 11-30, 2005.

MANSUR, André. **O Velho Oeste carioca**: História da ocupação da Zona Oeste do Rio de Janeiro (De Deodoro a Sepetiba) do século XVI aos dias atuais. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2008.

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCOS, Valéria de. Trabalho de campo em Geografia: reflexões sobre uma experiência de pesquisa participante. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 84, p. 105-136, 2006.

MENDONÇA, Francisco. **Geografia e meio ambiente**. 9ª ed.. São Paulo: Contexto, 2014.

MOURA, Rosa et al. Geografia crítica: legado histórico ou abordagem recorrente? **Revista Bibliográfica de Geografia y Ciencias Sociales**, Barcelona, v. 13, n. 786, não paginado, 2008. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-786.htm>. Acesso em: 07 dez. 2019.

NEVES, Karina. **Os trabalhos de campo no ensino de Geografia**: reflexões sobre a prática docente na educação básica. Ilhéus: EDITUS - Editora da UESC, 2015.

PELIZZARI, Adriana et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Revista PEC**, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, 2002. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>. Acesso em: 23 maio 2019.

PITANO, Sandro; NOAL, Rosa. Paulo Freire e a Geografia: diálogos com Milton Santos. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, Santa Maria/RS, v. 21, n.1, p. 78-86, 2017.

PONTUSCHKA, Nídia. Geografia, representações sociais e escola pública. **Terra Livre**, São Paulo, n. 15, p. 145-154, 2000.

PRIOSTI, Odalice; PRIOSTI, Walter. **Ecomuseu, Memória e Comunidade**: Museologia da Libertação e piracema cultural no Ecomuseu de Santa Cruz. Rio de Janeiro: Camelo Comunicação, 2013.

PRIOSTI, Odalice. **Santa Cruz**: raízes de um ecomuseu. Rio de Janeiro: O. Miranda Priosti, 2015. 96 p.

RIO DE JANEIRO (município). Instituto Pereira Passos. **Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) Municipal, por ordem de IDH, segundo os Bairros ou grupo de Bairros, no Município do Rio de Janeiro em 1991/2000**. Rio de Janeiro: IPP, 2004. Não paginado. Disponível em: <http://www.data.rio/datasets/%C3%ADndice-de-desenvolvimento-humano-idh-municipal-por-ordem-de-idh-segundo-os-bairros-ou-grupo-de-bairros-no-munic%C3%ADpio-do-rio-de-janeiro-em-1991-2000->. Acesso em: 16 jul 2019.

SANTA RITTA, J. **A Água do Rio** - do Carioca ao Guandu. A história do abastecimento de água da cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Synergia, Light, Centro Cultural da SEAERJ, 2009.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4ª ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

SILVA, Cátia Antônia. O fazer geográfico em busca de sentidos ou a Geografia em diálogo com a sociologia do presente. *In*: SILVA, Cátia; CAMPOS, Andreino; MODESTO, Nilo. **Por uma Geografia das existências**: movimentos, ação social e produção do espaço. Rio de Janeiro: Consequência, 2014. p. 19-45.

SILVA, Rosauero. **A luta pela água**. Rio de Janeiro: Companhia Estadual de Água e Esgotos (CEDAE), 1988.

SILVA, Vânia. O bairro de Santa Cruz, RJ: uma configuração socioespacial construída no decorrer do tempo. *In*: MARAFON, Gláucio; RIBEIRO, Miguel Ângelo (Orgs.). **Revisitando o território fluminense VI**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2017. P. 167-188. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/3zhhw/pdf/marafon-9788575114575.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2019.

SIMIELLI, M. E. O mapa como meio de comunicação e alfabetização cartográfica. *In*: ALMEIDA, R. D. de (Org.) **Cartografia Escolar**. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 71-94.

SOUZA, Marcelo. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 175-195, 2018.

SUERTEGARAY, D. M. A. Pesquisa de Campo em Geografia. **Revista GEOgraphia**. Niterói, v. 4, n. 7. p. 64-68, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

TRICART, Jean. O campo na dialética da Geografia. **Geosp** – Espaço e Tempo (Online), v. 21, n. 1, p. 305-314, 2017.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.

VESENTINI, José. Educação e ensino da Geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. *In*: Ana Fani A. Carlos. (Org.). **A Geografia na sala de aula**. 9ª ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015. p. 14-33.

VIOTTO FILHO, Irineu; PONCE, Rosiane; ALMEIDA, Sandro. As compreensões do humano para Skinner, Piaget, Vygotsky e Wallon: pequena introdução às teorias e suas implicações na escola. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 29, p. 27-55, 2009.

ZANATTA, Beatriz. O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a geografia escolar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 165-184, 2005.

**APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE ENTREVISTA COLETIVA A SER APLICADO
NAS TURMAS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Este formulário deverá ser aplicado às turmas antes e depois da participação dos alunos nos trabalhos de campo, de maneira que os resultados possam ser comparados num painel. Também deverá ser aplicado numa turma que não participará dos trabalhos de campo (grupo de controle), se possível em outra unidade escolar, para garantir que o grupo de controle não saiba da realização dos trabalhos de campo.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura

FORMULÁRIO PARA ENTREVISTA DE PESQUISA ACADÊMICA

PÚBLICO-ALVO: Estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio

Nome da escola: _____ Série: _____ Idade: _____

Querida(o) aluna(o), este questionário é parte de uma pesquisa acadêmica e suas respostas são muito importantes! Por favor, responda as questões com atenção. Desde já, agradeço-lhe por sua colaboração.

1) Você mora no bairro de Santa Cruz?

() Sim () Não

2) Você se sente orgulhoso por morar no bairro de Santa Cruz?

()1. Não ()2. Pouco ()3. Mais ou menos ()4. Bastante ()5. Muito orgulhoso

3) Você gosta de morar no bairro de Santa Cruz?

()1. Não ()2. Gosto um pouco ()3. Mais ou menos ()4. Gosto bastante ()5. Gosto muito

4) Você acha que o bairro de Santa Cruz é importante para a economia da Cidade do Rio de Janeiro?

()1. Não ()2. Um pouco ()3. Mais ou menos ()4. Bastante ()5. Muito

5) Você acha que o bairro de Santa Cruz é importante para a Geografia e a História do Rio de Janeiro?

()1. Não ()2. Um pouco ()3. Mais ou menos ()4. Bastante ()5. Muito

6) Você acha que o bairro de Santa Cruz é importante para a Geografia e a História do Brasil?

()1. Não ()2. Um pouco ()3. Mais ou menos ()4. Bastante ()5. Muito

7) Você acha que o bairro de Santa Cruz está entre os maiores e mais populosos do país?

()1. Sim ()2. Não

8) Você sabia que há patrimônios históricos e artísticos tombados por lei no bairro de Santa Cruz?

()1. Sim ()2. Não

9) Você já visitou quantas áreas de interesse histórico, artístico e/ou geográfico em Santa Cruz?

() Zero () Uma ou duas () Três ou quatro () Cinco ou seis () Mais de seis

10) Você poderia citar o nome de alguma área de interesse histórico, artístico e/ou geográfico que você tenha conhecido em Santa Cruz? (Se você respondeu ZERO na pergunta anterior, deixe esta resposta em branco)

R.: _____

**APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE ENTREVISTA COLETIVA A SER APLICADO
APÓS CADA TRABALHO DE CAMPO REALIZADO**

Este formulário deverá ser aplicado às turmas depois da participação dos alunos em cada trabalho de campo, de maneira a fornecer dados que possam ser tabulados e analisados em relação à ressignificação do lugar para o aluno na escala do bairro.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura

FORMULÁRIO PARA ENTREVISTA DE PESQUISA ACADÊMICA

PÚBLICO-ALVO: Estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio

Nome da escola: _____ **Série:** _____ **Idade:** _____

Querida(o) aluna(o), este questionário é parte de uma pesquisa acadêmica e suas respostas são muito importantes! Por favor, responda as questões com atenção. Desde já, agradeço-lhe por sua colaboração.

1) Local de Realização do trabalho de campo:

R.: _____

2) Como você avaliaria a importância desse lugar para o bairro de Santa Cruz?

() 1. Nenhuma () 2. Pouco importante () 3. Regular
() 4. Bastante importante () 5. Muito importante

3) Você poderia citar uma importância desse lugar para o bairro de Santa Cruz?

R.: _____

4) Você se orgulha por saber que há um lugar como esse no bairro de Santa Cruz?

() 1. Não () 2. Um pouco () 3. Mais ou menos () 4. Bastante () 5. Muito

5) Você traria algum familiar, parente ou amigo para conhecer esse lugar?

() 1. Sim () 2. Não

6) Você irá contar para outras pessoas que visitou este lugar?

() 1. Sim () 2. Não

7) Qual a impressão que você teve desse lugar?

() 1. Positiva () 2. Negativa

8) Você acha que os moradores de Santa Cruz dão o devido valor a esse lugar?

() 1. Sim () 2. Não

9) Você acha que este lugar está bem conservado?

() 1. Sim () 2. Não

10) Você participaria de alguma atividade em defesa da conservação desse lugar?

() 1. Sim () 2. Não