

A Cidade como Espaço Educador: por uma prática pedagógica espacial com estudantes de pedagogia

Orlando Ednei Ferretti¹

¹Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC – Brasil

RESUMO – A Cidade como Espaço Educador: por uma prática pedagógica espacial com estudantes de pedagogia. Neste texto procuramos construir uma reflexão sobre o ensino de Geografia para os anos iniciais do ensino fundamental e a formação dos estudantes de pedagogia. Abordamos esses temas a partir de contextos reais, com discussões sobre as noções de espaço, lugar, paisagem e território e, para tanto, escolhemos espaços de relação direta com os estudantes na cidade, que é seu território. A pesquisa foi realizada em grupos, articulada com o trabalho de campo em que o professor discute e aponta elementos fundamentais do conteúdo temático. Deste reconhecimento da paisagem, cria-se lugares e reflete-se sobre a produção do espaço. A metodologia deste trabalho foi construída tendo por base o estudo do meio.

Palavras-chave: Trabalho de Campo. Estudo do Meio. Ensino de Geografia. Pedagogia.

ABSTRACT – The City as an Educational Space: for a spatial pedagogic practice with teacher education students. This paper intends to create a reflection on Geography teaching in the early grades of Elementary Education and also on the education of Pedagogy students. These topics are approached from actual contexts, discussing notions of space, place, landscape and territory. For such, it was chosen spaces of direct relationship in the city, which is their territory. The research was carried out by groups, articulated with the fieldwork in which the teacher discusses and points out fundamental elements of the thematic content. From this recognition of the landscape, places are created and reflections on the production of space are fostered. The work methodology was based on the milieu analysis.

Keywords: Fieldwork. Milieu Analysis. Geography Teaching. Pedagogy.

Introdução

Ao longo de seis anos trabalhando com estudantes do curso de Pedagogia, desenvolvemos atividades de ensino e pesquisa que consideramos poder contribuir para as reflexões sobre o ensino de Geografia nos anos iniciais, em especial pensar elementos para a formação dos pedagogos nesse componente curricular. Ao destacar os conceitos e as práticas pedagógicas para a infância, trazemos autores que embasaram o diálogo com os estudantes em sala de aula, bem como as reflexões que foram geradas a partir de trabalhos de ensino e pesquisa na disciplina *Geografia, Infância e Ensino* no quinto semestre do curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina. O desafio é auxiliar os futuros pedagogos a perceberem o espaço geográfico como espaço de aprendizagem e construção de conhecimento.

Este artigo busca refletir sobre o trabalho desenvolvido nas aulas de *Geografia, Infância e Ensino*, a construção do trabalho pedagógico e seus referenciais. Trata-se, portanto, de uma reflexão sobre o ensino, mas também sobre o objeto deste ensino, a cidade.

A cidade é espaço fundamental para os anos iniciais e apresenta-se como uma trama tecida interdisciplinarmente. É no diálogo sobre a cidade, que os estudantes encontram suas referências, ou constroem suas referências. Nesse sentido, temos trabalhado com uma proposição de ensino e pesquisa que busca explorar os lugares da cidade, observando e entendendo as paisagens, territorializando-as; e justifica-se pela dificuldade que é fazer os estudantes entenderem as concepções e conceitos da Geografia em apenas um semestre. Ainda mais complicado é compreender as possibilidades teórico-práticas da Geografia para a infância, em especial fazer ligação entre o espaço real e como ele pode ser fundamental na aprendizagem das linguagens, dos signos e das localizações espaciais.

Em 2011 começamos a trabalhar e pesquisar com e sobre a cidade nas aulas de *Geografia, Infância e Ensino*. A partir do ano de 2015, o projeto de pesquisa e ensino passou a ter um título: *A cidade: memória, paisagem e literatura*. Destaca-se neste texto os resultados das atividades do ano de 2017 na perspectiva da Geografia.

Entre algumas das práticas pedagógicas que conseguimos realizar no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, está o *Estudo do Meio*. O plano de ensino da disciplina de *Geografia, Infância e Ensino* aborda noções de espaço, lugar, paisagem e território, o que direciona à uma abordagem diretamente da realidade. O trabalho de campo foi pensando dentro de uma estratégia metodológica mais ampla, a fim de levar os estudantes a pensarem as transformações do espaço, observando a paisagem, seus significados e diferenças, bem como reconhecendo os lugares e suas relações.

Os estudantes construíram textos e videodocumentários sobre lugares da cidade de Florianópolis, explorando memória, lugar e paisagens distintas, mas relacionáveis no território. Essa relação trouxe um despertar para a ciência espacial e levou os estudantes a conhecer a ci-

dade e se reconhecer na cidade, explorando o espaço vivido. Além disso, possibilitamos sempre que os estudantes pudessem compreender as concepções geográficas a partir de suas experiências, seja na memória de sua infância seja na prática do ir e vir para a Universidade. Essa relação construída pedagogicamente com o espaço nos propiciou olhares até então inacessíveis, revelando-nos afinidades, topofilias, mas também topofobias de uma cartografia de descobertas.

A Interdisciplinaridade em Prática

O Estudo do Meio surge como metodologia que privilegia a realidade da cidade, do lugar e de suas paisagens, ajudando a pensar e construir a territorialidade dos estudantes. A metodologia potencializa a compreensão do espaço com a observação e a análise da realidade, sendo deste modo capaz de desencadear e dinamizar um processo coletivo e interdisciplinar. Além disso, transcorre em experimentação direta e repetidas vezes em campo e talvez seja uma das metodologias mais admiradas hoje no ensino de Geografia (Pontuschka, 1994). Evidentemente trata-se de uma metodologia a ser aplicada em qualquer processo de ensino, mas ganha contornos importantes quando associada ao ensino fundamental, onde o estudante conhece a realidade para transformá-la, participa na construção de uma sociedade mais justa propondo uma visão e ação coletiva.

No espaço urbano, o uso de metodologias como o Estudo do Meio favorece o entendimento das culturas subdominantes ou alternativas, em oposição ao discurso das culturas hegemônicas (Cosgrove, 1998). A ideia de um hibridismo cultural (Canclini, 2008) renova a disciplina com a necessidade de que os professores e estudantes passem a entender as reflexões sobre sua prática sociocultural.

O Estudo do Meio requer o trabalho de campo, e a escola, como instituição de ensino, precisa elaborar formas para facilitar esta prática superando as condições materiais, físicas e de segurança. Com esse entendimento, será possível proporcionar ao professor a forma eficaz de aplicar a metodologia.

É preciso reconhecer que, mesmo que se considere que a Escola encerra em si uma série de contextos sociais e que nela estão representados valores, atitudes, culturas e outros elementos sociais, ela não tem toda a riqueza da realidade expressa em um trabalho de campo. Somente em campo os estudantes e docentes estarão em contato com a práxis das teorias, suas contradições e superações. Nesse sentido, a importância da atividade do trabalho de campo é redobrada se vier acompanhada da construção da pesquisa, entendendo que esta, se bem trabalhada, poderá levar o aluno a questionar o mundo e instrumentalizar-se para agir diante das contradições do real transformando seu meio. Consideramos que a pesquisa feita de forma séria e crítica precisa estar incluída nos processos de ensino, contextualizada, com conteúdo e método a fim de incluir estudantes, docentes, funcionários, escola e comunidade.

Fantin e Tauscheck (2005) entendem que o termo *trabalho de campo* condiz com uma metodologia, diferente do termo *aula de campo*, que normalmente é aquela em que o professor apenas infere seus conhecimentos a um determinado local para ser observado, mas não para que a realidade desse local seja objeto de perguntas, reflexões e pesquisa.

Entender um determinado espaço por meio de uma metodologia de trabalho de campo é fundamental para a formação dos conceitos geográficos nos anos iniciais. Nesse sentido, Fantin e Tauscheck (2005) salientam que, por vezes, o *estudo do local* é a melhor forma de enfrentar as dificuldades de operacionalização do trabalho de campo, já que propõe iniciar por um estudo na própria comunidade em que está inserida a escola. Assim, a eficácia da metodologia depende da clareza dos objetivos e da organização prévia que seja avaliada constantemente, durante e após a realização do trabalho. Pode-se acrescentar a essa perspectiva metodológica, destacada pelas professoras Fantin e Tauscheck, a questão das identidades e do pertencimento (Callai, 2010). O trabalho de campo não se propõe somente a confirmar as teorias apresentadas em sala de aula, mas revolucioná-las, trazer o questionamento sobre a realidade, as identidades sobre o território – as territorialidades de fato.

De que Geografia se fala

De seu nascimento como ciência no século XIX até a segunda metade do século XX, a Geografia concentrou duas grandes concepções dominantes: evoluiu de uma abordagem naturalista (e em essência positivista) para uma perspectiva funcionalista (Claval, 2002). No Brasil a sequência tradicional da evolução desta ciência foi delimitada por um profundo relacionamento com a escola francesa (Pontuschka, 2007). Na concepção naturalista, a análise da paisagem, do meio, sua diversidade e características formaram o mote da disciplina. Em alguns países e/ou escolas, a perspectiva do território, ou da região, justificaram um olhar sobre domínio e uso da natureza por parte dos grupos humanos, com a “[...] descrição dos tipos de vida e às dimensões técnicas da relação com a natureza” (Claval, 2002, p. 14). No entanto, esse mundo naturalista era levado à criança através dos Atlas Geográficos, que continham um mundo notadamente distante das ruas das cidades, aqueles mais próximos do encanto, do que é diferente. Uma descrição mais apurada dos ritmos de vida de comunidades imaginadas, quase fictícias.

De uma descrição naturalista, os geógrafos passam a se interessar pela distribuição dos grupos humanos, suas atividades de organização, transformação e criação sobre a natureza. A paisagem, o território e a região passam a ser analisados por um viés que pensa as localizações, as redes de influência e confluência, as disparidades e vantagens de acesso aos recursos e a organização social. Ao mesmo tempo, esses geógrafos quantificaram os elementos naturais nas regiões, organizaram e sintetizaram dados de exploração e de produção. Passamos por isso no Brasil da era Vargas. A Geografia tentou desvendar, a partir dos órgãos

sensoriais funcionalistas, como se dão economicamente e socialmente as atribuições para um chamado desenvolvimento, mas, na escola ela se transformou em uma ciência de dados prontos a serem decorados. Em ambas abordagens, pouco se preocupou com a infância durante todo o século XX. Ou melhor, sua preocupação com a escola existiu e era legítima, mas restrita à compilação e memorização de dados e informações – o ensino para um conhecimento da realidade, mas bem longe da realidade das infâncias.

A partir da década de 1970, a chamada Geografia crítica, ou Geografia radical, estabeleceu um debate sobre o objeto da disciplina; deste modo, o espaço, teve seu status sendo discutido e articulado em muitos fóruns de debates e grupos da ciência geográfica. O novo método geográfico revolucionou a disciplina e potencializa a utilização de elementos da análise marxista sobre o espaço. Com isto, diga-se que espaço é produzido (construído) pela sociedade, e essa produção é conduzida por determinados grupos/agentes sociais (Harvey, 2003). É o capital, na análise da Geografia crítica, que delimita as relações e ações da sociedade sobre a natureza. Mesmo a paisagem natural é um condicionante do modo de produção. As novas ideias da Geografia crítica começaram a chegar às escolas brasileiras na década de 1980, ainda em pleno regime militar no Brasil. A análise materialista dialética propunha um rompimento com uma Geografia quantitativa e extremamente panorâmica que havia no ensino. Inicia-se, sobretudo através da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), um movimento de revisão de conteúdos e de discursos sobre essa disciplina, mas ainda pouco se fala sobre a(s) infância(s).

O ensino de Geografia, ou a Geografia Escolar, passa também a ser crítica. Milton Santos (2002), como geógrafo crítico, propunha que a Geografia observasse a interpretação, a gênese, a evolução e o funcionamento do espaço, como categorias analíticas, a fim de criar um processo de análise e síntese. O tempo também é fundamental para a concepção desse espaço, e Santos (2002) pontua que o espaço é acumulação desigual de tempos, o que significa conceber espaço como heranças. Espaço e tempo são para a Geografia categorias indissociáveis. O espaço como a coexistência de tempos. Em busca da definição do objeto da Geografia, Milton Santos (2002, p. 153) considerou que “[...] o espaço deve ser considerado como um conjunto de relações realizadas através de funções e de formas que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente”, evidenciando a necessidade do uso de conhecimentos que auxiliem a compreensão das modificações sofridas neste espaço.

Finalmente, quase ao final da década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (Brasil, 1998) apresentam como indicação para os anos iniciais do ensino fundamental pautas com abordagens que consideram as experiências individuais das crianças, marcadas pelas identidades culturais na qual se encontram inseridas e nas percepções do espaço geográfico imediato, ou seja, o lugar como referência. Há um significativo avanço em pensar a Geografia para os

anos iniciais. Nas últimas duas décadas, a Geografia vem sendo uma disciplina extremamente interessada no entendimento do lugar e da paisagem para os processos de ensino escolar (Callai, 2010; Castellar; Vilhena, 2010; Lopes; Pontuschka, 2009; Pontuschka, et al. 2009).

Mas o que é esse lugar? E essa paisagem?

Milton Santos (2008a, p. 114) aborda o lugar como aquele em que estão as experiências dos grupos sociais, construindo vivências. Destaca que o lugar “[...] não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e futuro”. David Harvey (2004) aponta que o lugar é um elemento material sob a ação contínua e intrincada de rede de relações sociais, que vão do econômico-político e socioinstitucional ao reino do imaginário (representações, senso de lugar, crenças, desejos). Trata-se de um conceito que nos remete à reflexão de nossa relação com o mundo – o lugar no mundo e o mundo em todos os lugares. E os lugares formam territórios.

Mais recentemente o conceito de território confunde-se muitas vezes com o conceito de espaço, que é evidentemente a base onde se constituem os territórios. Raffestin (1983) acredita que o território só existe pelo poder de um determinado grupo social. Esse poder pode ter várias formas. Marcelo Lopes de Souza descreve a constituição de territórios a partir de espaços de autonomia, com movimentos de diferentes grupos sociais com experiências sociais também distintas. Seja como for, o território é essencialmente um espaço delimitado e definido a partir de relações de poder (Souza, 2000). Pode-se afirmar que, na análise geográfica, a ocupação do território é vista como algo gerador de raízes e identidade: um grupo não pode ser mais compreendido sem uma análise sobre seu território, no sentido de que a identidade territorial é parte intrínseca da identidade sociocultural. Na Escola, o território aparece como fruto de relações complexas de poder e domínio sobre o espaço, notadamente surge como designação de espaço nacional. Mas não só. Espaços de pertencimento tem atestado o avanço na compreensão das diversas territorialidades (Heidrich; Heidrich, 2010).

A paisagem é outro conceito importante na Geografia para os anos iniciais. Para Milton Santos (2002, p. 103) “Paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre o homem e a natureza”. E ainda, “[...] a paisagem se dá como conjunto de objetos reais concretos”. A paisagem nos rodeia e nos atravessa. Nos remete a memória. Nos impulsiona a ver/perceber o mundo.

Observar a paisagem é um exercício de percepção, experimentação, para assim poder remeter a uma compreensão possível dos elementos da paisagem, suas conexões. Essas entidades, bióticas e abióticas, quando observadas em um conjunto, uma cena, são possíveis de ser entendidas como um modelo capaz de ser avaliado, ser valorado, de fato, a paisagem em si. Dennis Cosgrove (1998) aponta que se pode conjugar

a paisagem como uma *maneira de ver*, de compor, harmonizar o mundo externo em uma realidade visual. É uma forma racional de ver a natureza, ordenada, com formas e estruturas que podem ser compreensíveis ao ser humano, aos sentidos. A ação humana sobre o território leva a modificar, criar e marcar os elementos, que são constituídos sobre uma primeira natureza, mas dependem da cultura e da sociedade de determinado tempo histórico. Essa construção é a paisagem (Ferretti, 2013).

Portanto, a paisagem deve ser entendida como um sistema dinâmico de relações, em meio à multiterritorialidade (múltiplos territórios inextricavelmente relacionados) representada pelo urbano, onde a paisagem aparece como texto (físico e cultural) e contexto (dialética), em que se possa ler as formas da natureza e de como o ser humano transforma e a modifica, criando o espaço geográfico (Ferretti, 2013).

A Cidade e a Cidade. De Qual Cidade Falamos?

China Miéville (2014) nos fala de uma cidade que é dupla, mas que ocupa o mesmo espaço geográfico. Cidade que tem hábitos, línguas, comidas, roupas, gestos distintos. Classes sociais inalcançáveis, em que é preciso *desver* como o outro age. Cidade que se constrói no cotidiano acumulado de histórias comuns, de prédios partilhados, de ruas com muitos nomes.

Já Mike Davis (2001) nos mostra uma cidade que se aproxima da Los Angeles cinematográfica de *Blade Runner* (1982), em que a esperança parece ter ficado no passado idílico, remoto, da memória, onde animais e árvores já não existem (Dick, 2014). Nada que já não tenha dito Lefebvre (2008a) no início do século XX, sobre a sociedade urbano-industrial. E antes disso, um projeto da modernidade.

O intenso projeto da modernidade iniciado no século XVI (Berman, 2005) levou à caracterização de um novo tipo de cidade. As novas urbes destinadas a um crescente modelo de ciência e de concepções livres da ditadura elementar do feudalismo vão se pautar no comércio, mais amplamente no mercantilismo. Essas novas cidades são, portanto, corroboradas pela economia como força motriz. Não se trata mais da fuga dos feudos, mas da construção de uma racionalidade imposta pela economia (Hubermann, 1986). Apesar de chamarmos de projeto, a modernidade nas cidades se instala de forma bruta e desordenada, as cidades europeias vão ser enormes aglomerações de seres humanos, madeira, concreto e, com sorte, algum esgoto e água tratada. O ideal público parece estar sempre presente na cabeça dos primeiros organizadores dessas cidades, mas a realidade concreta nos mostra que não havia uma preocupação sobre ar ou mesmo luz solar (Mumford, 1998). Tais cidades, com a industrialização do século XIX, vão merecer cada vez menos oxigênio e muito gás carbônico, onde milhares de máquinas vão modificar a face das cidades. É a fase da construção química e mecânica da cidade. Em meio às fábricas, entulho e cidades, essa marca que Lewis Mumford (1998) retrata como fundamental para a compreensão dessas novas urbes que se impõem no período das *luzes*.

Entendemos que *ser moderno* é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor – mas, ao mesmo tempo, ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos. A experiência ambiental da modernidade anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia: nesse sentido, pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana, mas também a transforma. É uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, luta e contradição, de ambiguidade e angústia. Ser moderno é fazer parte de um universo no qual, como diz Marx, “[...] tudo o que é sólido desmancha no ar” (Berman, 2005, p. 15).

Esse espaço urbano, de fato, é a sociedade urbano-industrial de Lefebvre (2008a), configura-se como paisagem extrema. É o espaço onde as forças produtivas atingiram sua maturidade e sua organização. É na cidade a concentração de grande parte do capital e onde são geralmente construídas as inovações técnicas e científicas (Santos, 1998; 2008b; Harvey, 2004; Lefebvre, 2008a).

Em Florianópolis não é diferente. Não temos indústria de fato, mas a cidade respira os processos de uma modernização perversa para com seus ambientes naturais. O atual Plano Diretor, que é o documento de planejamento e organização da cidade, retrata a natureza e as comunidades tradicionais pressionados por um avanço da urbanização. Mesmo que se considere 42% da Ilha como Áreas de Preservação Permanente, pelo Código Florestal Brasileiro, as normas de uso do solo urbano já apresentado no Plano Diretor de 1997 e a Lei dos Balneários de 1985 não foram acompanhadas de medidas que articulassem ações efetivas para a preservação dos sistemas naturais. Florianópolis sofre diretamente os efeitos de um processo de ocupação irregular, construções inadequadas, fechamento de canais de drenagem, alteração no solo com excesso de impermeabilização e crescimento da ocupação dentro ou nas áreas no entorno das áreas protegidas (Ferretti, 2013).

No início do século XX, o modo de organização da sociedade com a natureza passa a ser descaracterizada intensamente por processos produtivos (agropecuária, pesca, caça, extrativismo em grande escala). Florianópolis, como espaço de transformação dos recursos para o consumo, apresenta o auge da produção sobre os sistemas naturais, onde iniciam os processos urbanos. Após a década de 1970, há o momento de passagem e afirmação de uma capital para o lazer e turismo. Finalmente, o espaço urbano completo, a partir da segunda metade do século XX, com uma forma que ainda está em construção, mas onde se pode visualizar uma morfologia da paisagem distinta. Há um centro que agora se estende por vias rápidas em direção às pontas da Ilha de Santa Catarina. Sua parte continental já está totalmente urbanizada. Há o constante aumento da população (421 mil habitantes em 2010), a intensificação das atividades econômicas e uma demanda por infraestruturas urbanas, habitação, serviços, comércio etc. com conseqüente crescimento de áreas urbanas e expansão dos balneários, tanto no norte como no sul

da Ilha de Santa Catarina, havendo também um processo de verticalização dessas áreas (Ferretti, 2013).

É nesse espaço urbano que, para Milton Santos (Santos, 2008b), vai se constituir em um processo de construção do capital típico de uma *cidade corporativa*. Em Florianópolis fica evidente a (ir)racionalidade do mercado da construção civil, a ideologia dos serviços turísticos e o fator político, que representam importante papel na formulação e na constituição do território, mas, como todo processo capitalista, é contraditório. Assim, esse domínio, apesar de hegemônico, não atua de forma igual sobre todo o espaço urbano (Ferretti, 2013).

Para Hannah Arendt (2007), a decadência do espaço público na sociedade moderna acontece quando o Estado passa a defender os interesses privados e é considerada por ela a decadência do período moderno. A regulação dos espaços pode ser entendida hoje com uma perspectiva foucaultiana de biopoder, quando o Estado também quer deter o poder sobre o corpo e a vontade das pessoas – em especial para o consumo. Assim, os objetivos individuais nutridos pela biopolítica são organizados por um Estado que regula as vontades e dita as normas de conduta, mas dentro de uma perspectiva da cidade corporativa (que consome) abordada por Milton Santos (Ferretti, 2013).

No que diz respeito à organicidade e às disputas, o plano político é afetado também por interesses de momento, do capital que permeia e observa a possibilidade de construção sobre áreas de custo baixo e natureza exuberante, como áreas de inundação, baixios, encostas, etc. Entende-se, parafraseando Lefebvre (2008b), que não se trata de localizar simplesmente no espaço uma dada função ou necessidade, mas de espacializar uma atividade social; nesse sentido, uma atividade social sobre a paisagem. A própria aparência da cidade e o modo como ela é organizada e planejada em seus espaços demonstram que a realidade pressupõe determinadas práticas sociais (Harvey, 2003). É a *cidade e a cidade* de Miéville.

Milton Santos (2008a), mais do que muitos educadores, já trabalhava essa premissa da relação entre a sociedade global e seus territórios, que possuem elementos em comum, mas uma dinâmica própria, uma natureza por vezes única e uma organização social que precisa ser respeitada. Em tempos de globalização, seja do consumo, seja do conhecimento do mundo, permanecem aqueles lugares distintos entre si, onde não basta o conhecimento especializado do mundo. Nesse sentido, a dialética do espaço urbano pode ser ponto de partida para se ensinar sobre e para a cidade, com o compromisso em relacionar a sociedade e a natureza, nos espaços de vivências dessa(s) infância(s) urbana(s).

Mas como construir processos de ensino que levem em conta essas concepções? E como torná-las reais no contexto de formação de docentes?

Ensinar e Aprender Geografia(s)

A abordagem sociocultural ou os ensaios de uma abordagem contemporânea vêm trazendo à Geografia uma necessidade de um saber posicionado como conhecimento necessário para entendimento do mundo que nos cerca, sobretudo da diversidade da cultura reinante urbano/industrial e suas contradições. Ao retratar o mundo como ele é, e como ele poderia ser, Santos (2008a) insere um sentido muito mais dialógico sobre a realidade, revolvendo as ideologias. Se a estrutura do pensamento materialista-dialético concebe a necessidade de constante repensar com as coisas, são essas que vão exigir profundas e estudadas transformações do saber; novos olhares sobre a cultura e sobre o ambiente vão despertar também de forma dialética para um ensino que faça perceber a importância do conhecimento dos diferentes grupos sociais e sobre o meio onde vivem, nas diversas cidades que formam uma única! Pontuschka (2009, p. 135) aponta que

O educador precisa saber realizar a leitura analítica do espaço geográfico e chegar à síntese, criando situações no interior do processo educativo para favorecer as condições necessárias ao entendimento da Geografia como uma ciência que pesquisa o espaço construído pelos homens, vivendo em diferentes tempos, considerando o espaço como resultado do movimento de uma sociedade em suas contradições e nas relações que estabelece com a natureza nos diversos tempos históricos.

Se levarmos em conta que a Geografia é vista, pelas políticas educacionais, como fundamental na formação do cidadão, seu conhecimento sobre os territórios agora tende a observar e ter maior diversidade de saber sob a mudança para o mundo da complexidade. Entretanto, não é só o professor que deve ter essa fala; ela precisa ficar evidente no método de ensino, na aproximação com a realidade. Paulo Freire já nos demonstrou que é possível reconstruir um conhecimento a partir do mundo vivido (Freire, 1987).

Os estudantes dessa disciplina já possuem conhecimentos geográficos oriundos de sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido. O desenvolvimento de um raciocínio espacial conceitual pelos estudantes depende, embora não exclusivamente, de uma relação intersubjetiva no contexto escolar e de uma mediação (Cavalcanti, 2005).

A afirmação anterior é uma premissa inicial que tem nos permitindo formular uma série de desdobramentos para o ensino da Geografia: o estudante é o sujeito ativo de seu processo de formação e de desenvolvimento intelectual, afetivo e social sobre a compreensão do espaço geográfico; o professor tem o papel de mediador do processo de formação desse conhecimento espacial; a mediação em si é a de favorecer/propiciar a inter-relação (encontro/confronto) entre sujeito (estudante) e o objeto de seu conhecimento (espaço geográfico); nessa mediação, o saber do estudante é uma dimensão importante do seu processo de conhecimento (processo de ensino-aprendizagem).

No currículo escolar de Geografia, o debate sobre o lugar é tratado desde o primeiro ano como espaço de vivência, utilizando assim as teorias oferecidas pela Geografia. Tem sido muito trabalhado por educadores formados na pedagogia também para pensar os territórios da infância no ensino infantil (Lopes, 2008; Lopes; Vasconcellos, 2006), quando da noção de espacialidade da criança. Nos primeiros anos da alfabetização, o currículo é fortalecido pelo *estudo do local* e por agregar o conhecimento das crianças sobre seu lugar.

De forma geral o que consta nos documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais, Nova Base Comum Curricular) são indicações para preparar o estudante para: localizar, compreender e atuar no mundo contemporâneo e complexo, problematizando a realidade, bem como formular proposições, reconhecer as dinâmicas existentes no espaço geográfico, pensar e atuar criticamente em sua realidade tendo em vista a sua constante transformação. A abordagem a respeito do espaço circunscreve-se sobre a paisagem local; e a criança, por sua vez, necessita de ferramentas para lê-lo, de modo que estudar as manifestações da natureza como ponto de partida para a compreensão da sociedade auxilia no estabelecimento das relações entre a paisagem local e outros lugares, a fim de comparação.

No ensino fundamental, o professor através de incentivo ao desenho, pode levar as/os estudantes a entender elementos básicos da proporção, da distância e da direção, informações fundamentais para a compreensão do uso da linguagem cartográfica. Essa pode ser realizada utilizando referências de localização e orientação básicas, onde o estudante possa praticar com desenho (mapa rudimentar, croqui). Pode-se iniciar também a inserção de mapas simples, associados a questões que se deve resolver para interpretar informações. É preciso que o professor possa trabalhar com materiais atualizados e específicos para a idade, com mapas, atlas e globo, plantas e maquetes. Acreditamos que a metodologia Estudo do Meio é fundamental nessa etapa, bem como o trabalho com imagens e a representação do lugar, sobretudo na apresentação e interação com a paisagem local e nos vínculos e na identidade com o lugar.

No quarto e quinto ano do ensino fundamental adquire importância e representação do espaço geográfico urbano, rural e do(s) território(s). A representação do espaço geográfico segue de modo semelhante ao que foi trabalhado nos primeiros anos, embora possam ser aprofundadas as noções de distância, orientação e direção, iniciando-se assim um trabalho com proporção e escala, ou seja, a delimitação da paisagem. Nesses anos é possível inserir noções das convenções da linguagem cartográfica e passa-se a produzir mapas simples relacionados com o espaço vivido do estudante. Referências de localização, pontos cardeais, divisões e contornos de mapas políticos, sistemas de cores e legenda podem ser iniciados. Aqui ganha importância a Cidade como espaço de vivência e territorialidade.

O trabalho de campo tem sido ressaltado de tempos em tempos como ferramenta e procedimento metodológico nos processos de pes-

quisa e ensino da Geografia. As orientações normativas para os professores de Geografia sempre destacaram o trabalho de campo como fundamental no ensino da disciplina. No entanto, notadamente nos primeiros anos do ensino fundamental no Brasil (do 1º ao 5º ano), a atividade é vista como somente um passeio, por vezes sem reflexão e atenção devida e, ainda, sem o debate de observação/conteúdo/crítica/reflexão.

Compreendendo a Experiência

Com base na concepção de forma, função, estrutura e processo de Milton Santos (1985), propomos uma análise do espaço geográfico em que: a *forma* é o aspecto visível de um objeto espacial, é o arranjo ordenado que pode ser de um objeto ou do conjunto de objetos (elementos naturais e/ou artificiais) – aqui a forma da paisagem é fundamental; a *função* é tarefa ou atividade de uma forma – temos que conhecer e entender o lugar; a *estrutura* é o modo de organização, implica a inter-relação de todas as partes de um todo do objeto espacial – novamente o lugar, como ele é de fato em sua organização; e o *processo*, uma ação contínua desenvolvendo-se em direção a um resultado qualquer, implicando o conceito de tempo – continuidade e mudança (por exemplo, a história da construção de um objeto espacial, seu uso em diversos tempos) – aqui tanto o lugar como a paisagem são analisados.

No espaço delimitado pela disciplina, foi possível levar os estudantes a ouvirem as pessoas, observarem os prédios, as fachadas, os morros, os rios, a vegetação, as transformações na paisagem. Lentamente as informações adquiridas no trabalho de campo se juntavam às leituras dos textos, documentos históricos, mapas, cartas, fotografias, filmes etc. Dessa aglutinação de conhecimentos, os estudantes se mobilizaram para produzirem seus próprios trabalhos expressos por meio de diferentes linguagens. É importante ressaltar que a riqueza desta prática levou em consideração os espaços escolhidos pelos estudantes, detalhe que se revelou fundamental para o desenvolvimento do trabalho, uma vez que estes espaços eram espaços afetivos.

Ao longo de dez semestres, a produção da pesquisa pelos estudantes foi articulada em grupos, partindo dos conceitos de lugar e paisagem para o reconhecimento dos espaços da cidade, passando pela localização e pela orientação, depois descrevendo em pontos específicos os elementos naturais e culturais na paisagem, refletindo sempre sobre a produção do espaço. A partir desses elementos foram orientados a buscar informações para o levantamento de fontes bibliográficas, documentais, iconográficas e entrevistas. O objetivo principal do trabalho é levar os estudantes a realizarem observação, descrição, análise e crítica do espaço, a fim de compreender o desenvolvimento histórico-social da cidade e as suas contradições. Os objetivos específicos do trabalho recaíam sobre: aprender a articular, preparar e realizar estudos do meio como prática pedagógica; orientar-se no espaço e construir mapas da atividade e de localização dos pontos visitados; observar e perceber a(s)

paisagem(ns) e referenciar os elementos desta(s) no espaço, que está em constante mudança, mas onde há também permanências; identificar e refletir sobre os diversos atores sociais que atuam sobre os lugares; despertar para a leitura e a compreensão do espaço em que vivem.

No primeiro semestre de 2017, houve o diálogo contemplando as disciplinas de *Geografia, Infância e Ensino; História, Infância e Ensino* e de *Literatura e Infância*, de fato uma interdisciplinaridade para uma prática de pesquisa interdisciplinar. A proposta procurou atender o conteúdo dessas disciplinas ao mesmo tempo em que se preocupava em acolher o interesse de cada estudante na escolha dos lugares, temas e memórias a serem investigados. Tivemos como resultado um videodocumentário de curta duração, com a produção de um roteiro que procurou explicitar o que foi investigado. A apresentação dos curtas foi realizada nas disciplinas no mês de julho de 2017.

O projeto objetivou que os estudantes pudessem: desenvolver a capacidade para identificar e abstrair os objetos espaciais: sua localização e representação espacial; compreender a cidade como espaço de vivência em constantes alterações e modificações; identificar as múltiplas temporalidades presentes na paisagem, semelhanças, diferenças, a duração – o antes e o depois; estabelecer comparações simples entre o passado e o presente com referência a uma diversidade de períodos, culturas e contextos sociais presentes nas paisagens; as memórias das pessoas que habitam a cidade; ler e compreender textos literários infantis que apresentam a cidade, sua memória, lugar, aspectos socioespaciais e históricos; que possam compreender como pesquisar e construir metodologias para o trabalho com estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

O centro da cidade de Florianópolis (SC) foi inicialmente tomado como exemplo para pensarmos a produção do espaço urbano, um lugar historicamente constituído e que transformou (e transforma) a paisagem natural (o sítio original) onde está localizado. Como olhar para o Centro, cada estudante da quinta fase escolheu de forma individual ou em grupos de no máximo três alunos um lugar na cidade, para estudar, investigar e, então, construir um roteiro e filmar.

A elaboração dos trabalhos teve a seguinte sequência: indicação e debate sobre textos que referenciam essa cidade, incluindo livros da literatura infantil brasileira; trabalho de campo no centro da cidade de Florianópolis; pesquisa em diversas fontes sobre a cidade (literatura, jornais, internet, espaços de memórias, bibliotecas, entrevistas e outros); pesquisa de campo no lugar escolhido; elaboração de entrevistas; orientação dos professores das disciplinas envolvidas; elaboração e edição de um curta (videodocumentário) com a temática e o roteiro de produção do vídeo; apresentação e discussão do trabalho.

Na orientação foram feitas as indicações dos textos sobre a cidade de Florianópolis para os estudantes, em especial os textos de Dias (2007), Makowiecky (2011), André Santos (2009) e o filme *O Capitão Imaginário* (2009); além de textos utilizados nas disciplinas com os conceitos de:

paisagem, lugar, memória, patrimônio, experiência, tempo, literatura infantil, entre outros. Foram ainda, indicados textos de literatura infantil que retratam a cidade de Florianópolis ou de realidades próximas, como *Aventuras na Ilha da Magia*, de Yedda de Castro B. Goulart; *Cruz e Souza – Além do Horizonte da Poesia*, de Sérgio Mibielli; *A Festa do Boi de Mamão*, de Cristiani Inácio e Marta D. Martins; *Dorotéia e o Vento Sul*, de Gladys Mary Ghizoni Teive; *É Tempo de Pão por Deus*, de Eliane Debus; *Nos Passos de Cascaes*, de Tatiana Rosa dos Santos; *Florianópolis – A Capital em uma Ilha*, de Alexandre Viana e Cristina Santos; *Favela*, de DÍlvia Ludvichak; *O Voo da Pandorga Mágica*, de Eliane Veras da Veiga; e o livro *A Terra do Passavento*, de Danuza Meneghello. As resenhas desses e de outros livros de literatura infantil que retratam a Ilha de Santa Catarina, a cidade de Florianópolis e outros lugares podem ser vistas no site: Literatura Infantil; Juvenil Produzida em Santa Catarina (2017)¹, organizado por Eliane Debus, Simone Cintra e Maria Laura P. Spengler.

Uma Cidade, Vários Olhares

O reconhecimento do espaço geográfico e do tempo e o exercício de uma metodologia que possibilite compreender a cidade foram os mecanismos iniciais para o desenvolvimento desta atividade. A pesquisa em campo, se bem planejada, pode levar os estudantes a potencializarem suas percepções e a transformarem o espaço em lugar.

Utilizamos como objeto de nossa investigação o espaço em que vivemos, a cidade, e nela observamos como a paisagem historicamente constituída pode se transformar a cada olhar. O espaço urbano de Florianópolis, em especial a Ilha de Santa Catarina, adquiriu nas últimas décadas um crescimento populacional sem igual em sua história. Casas, prédios, e uma estrutura urbana que tem por centralidade esse espaço do chamado centro da cidade. Observar esse crescimento criticamente pode nos auxiliar a compreender o quão complexa é a paisagem, condição apropriada não só para Florianópolis, mas para qualquer cidade, mesmo as fictícias encontradas na literatura, em especial na literatura para a infância, com textos que demonstram a espacialidade pensada para as crianças.

O espaço como base de reflexão transforma-se em lugar a partir de nossas memórias, e lembranças, das relações com as outras pessoas e com a própria paisagem, de modo que a proposta pedagógica citada levou em conta o reconhecimento desse lugar como lugar de afeto. Lembrando que esse lugar é acessado por todos os nossos sentidos, e não apenas pela visão.

Essas paisagens têm uma geometria, uma estrutura, mas também uma forma e escrita: são densas, leves, planas, contínuas, largas, altas, baixas, são quentes, frias, sujas, de concreto, tijolo, barro, areia, terra, verdes ou azuis, coloridas como um todo, ou sem cor definida, intensamente adquirem vida no cotidiano a partir das pessoas e de seus usos, ou de preservação, de encantamento, de riso. São cantadas, em versos e em textos literários, tratadas com descaso ou com atenção, merecem

deslumbramentos ou questionamentos. São marcadas pelo poder, pela inclusão ou pela exclusão.

Para a análise do espaço geográfico, escolhemos a paisagem como marca registrada do trabalho humano, da própria produção do espaço em diferentes tempos. Mas entender suas ranhuras (algo diferente, quase único) é preciso mais do que observar, é preciso entender o que está além da paisagem, por isso a importância do tempo (da história) e da compreensão da política como cerne da vida em sociedade.

Assim, observar a paisagem é também ver a manifestação impressa das culturas, sejam hegemônicas ou de resistências (as tradicionais, ou ainda aquelas culturas urbanas que não são aceitas facilmente pela sociedade). Cultura que impõe ou cultura que tenta sobreviver à imposição de um modelo para as massas. Mas também a memória das pessoas, memórias de comunidades açorianas, negras, múltiplas de trabalho árduo na construção do espaço geográfico da Ilha.

A História, tal como a Geografia, concebe o espaço como uma construção social, haja vista que ela estuda as marcas da ação humana no tempo e no espaço. Ao observar, identificar, desenhar, fotografar o espaço e/ou aspectos dele, trabalha com a categoria da temporalidade histórica, numa relação entre presente e passado, com durações que levam à percepção de continuidades e mudanças. No espaço-tempo cronológico coexistem as múltiplas temporalidades. São os espaços que, se olhados com atenção, fornecem os elementos para a problematização do *real*, para o estranhamento, para o planejamento e o desenvolvimento de pesquisas, da passagem da história-narrativa à história-problema. É com a observação do espaço que vamos em busca das memórias, das culturas, das tradições, ou seja, temos um ponto de partida para buscar entender como o passado está no presente, qual é a estetização do passado.

Através da literatura, dos livros para infância, foi possível entender melhor a cultura e a paisagem da Ilha de Santa Catarina, suas músicas, falas sobre a cidade, ou sobre outras cidades que possam ser comparadas a Florianópolis.

Além de observação, descrição e análise (roteiro de observação) da paisagem, foram realizadas atividades de orientação. Dessa forma, a ferramenta é o desenho, a fotografia, o croqui, os mapas construídos pelas equipes usando as possibilidades de materiais, cores, tipos.

Os Videodocumentários

Como resultado das escolhas, das pesquisas e da construção dos vídeos sobre a cidade, no primeiro semestre de 2017 tivemos uma variedade de lugares, de memórias, experiências e diálogos. Os trabalhos exploraram diversos aspectos da cultura e das paisagens de Florianópolis.

O vídeo *Bruxas de Coqueiros*, das acadêmicas Fernanda Campos Melo, Milene Rodolfo e Patrícia Schappo, dialogou com a memória das pessoas sobre a cultura açoriana, em especial a de histórias fantásticas,

tecendo uma reflexão sobre a lenda da transformação das bruxas em rochas junto a praia de Coqueiros, no continente. Também com recorte na cultura açoriana, há o curta *Santo Antônio de Lisboa*, de Sara Rodrigues Santos e de Yule Vieira Bitencourt, em que as autoras procuraram destacar as festas populares e a memória de pesquisadores e moradores sobre o bairro e suas tradições. Com base no poema *Rendar* de Eloí Borcheco (2014), Larissa Silveira construiu o videodocumentário *É Tempo de Rendar*, que aborda a memória das rendeiras (e reideiros) de bilro da Ilha de Santa Catarina, discutindo o trabalho, a vida, as necessidades de um tempo passado e presente. O trabalho de Luíza Fernandes, Maria Eduarda Santiago e Vanessa Barcelos, *Cruz e Souza, Poesia, Desterro e o Palácio*, fez um diálogo entre o atual Museu Histórico de Santa Catarina, também conhecido como Palácio Cruz e Souza, e a vida e obra do poeta catarinense Cruz e Souza.

Discutindo as transformações do espaço geográfico de Florianópolis, da cidade, Adriane M. Vogel e Morgana Dreon montaram o vídeo *Florianópolis em Evolução: ponte e aterro* com fotografias e mapas, que retrata a história da construção das pontes ligando o continente à Ilha de Santa Catarina e às alterações realizadas na orla da Ilha por conta dos aterros iniciados na década de 1930 e finalizados no fim do século XX. O tema da ocupação e transformação de Florianópolis, em especial dos seus morros, é o trabalho de Pedro Henrique do Nascimento Pinheiro e Juliana Zimmermann da Silva, retratando o *Morro da Cruz*, com suas paisagens e as memórias dos moradores. Também procurando discutir as mudanças e as permanências na paisagem da Ilha, o vídeo *Freguesia do Ribeirão da Ilha: História, Beleza e Tradição*, de Laura Cristina Carvalho, Maria Eduarda da Silva Vieira e Viviane Maria Morh, procurou visitar o sul da Ilha de Santa Catarina, no seu reduto com patrimônio arquitetônico mais preservado. Com a utilização de fotografias e filmagens, o curta *Canal da Barra da Lagoa*, de Liliane de Abreu Bento e Maria Luíza Souza Ribas, apresentou as paisagens e as memórias de uma das praias na porção leste da Ilha. Em um contexto de mudanças ambientais e sociais, o curta *Campo Palmeirinha*, de Jullia Costa, Mariana de Oliveira e Mylena Souza, apresenta um lugar de conflitos e disputas, o campo/terreno do Palmeirinha, localidade do Porto da Lagoa, próximo a Lagoa da Conceição em Florianópolis. Aprofundando a questão dos conflitos pela terra, o trabalho de Esteffani do Espírito Santo, discute a luta pela posse e formação do bairro *Monte Cristo*; a apresentação das fotografias, as memórias dos moradores refutam e discutem sobre o bairro tido como favela pela mídia, que ignora o olhar dos moradores. Também sobre as paisagens da Ilha e as mudanças socioambientais há os trabalhos de Andriélen Regina Kochem, Camila Beppler e Thaynara Theisges, *Lagoa da Chica: a volta do lazer no Campeche*.

Considerações Finais

Aprendemos que de fato há a possibilidade de ir a campo, sair da Escola, ter uma compreensão dos espaços que nos cercam e com que

interagimos e modificamos. Somente a compreensão de nossa atuação no espaço leva a mudanças efetivas, e um enfrentamento constante com um sistema socioeconômico, mas também para criar novos referenciais.

Falar da cidade na Geografia é refletir sobre esse espaço que condensa múltiplas vivências e paisagens distintas. Florianópolis, espaço em constante transformação, a cada dia tem apresentado processos de gentrificação, que expulsam as populações mais pobres para fora da Ilha de Santa Catarina, criando espaços de exclusão.

No curso de Pedagogia, a disciplina *Geografia, Infância e Ensino* procura levar os estudantes a compreenderem os fundamentos teórico-metodológicos da ciência geográfica e sua prática escolar nos anos iniciais do ensino fundamental de forma crítica e responsável por pensar a infância na, para a e com a cidade. O trabalho de estudo do meio é, portanto, uma atividade pedagógica fundamental para reconhecimento do espaço, o entendimento dos elementos da paisagem e sua dinâmica, colocando em destaque o lugar como espaço de habitar. Evidentemente que não é único. Precisa estar centrado na discussão do espaço da criança, em uma estrutura conceitual que tem a infância como fim.

Percebemos que os estudantes de pedagogia, sujeitos atuantes do processo de ensino-aprendizagem, conseguem perceber-se como atores do espaço da cidade, capazes de propor mudanças, fazer alterações, criticar e reconstruir por meio de um novo olhar, com paciente atenção aos mecanismos que antes desconheciam – mecanismos esses dos quais participavam, mas desconheciam os processos. As formas da paisagem nem sempre eram claras, estavam amorfas no olhar sem ver, nos passos apressados do cotidiano, seja do centro da cidade, seja do bairro, dos lugares distantes ou próximos. Inventavam um centro de memória que não refletia o cotidiano de suas práticas, muito calcado nas mídias e no ouvir falar. Retomaram a perspectiva da atenção em ver e aprender, de fato, a partir de suas investigações do cotidiano, das passagens e paisagens.

Na ciência, assim como em qualquer outra forma de produção do conhecimento, há que se ter em conta que não existem espaços para neutralidade. A Geografia, por sua vez, na articulação de uma linguagem própria que procura analisar, interpretar, explicar, intervir e modificar o espaço, tem uma intencionalidade dada a ação docente, em sua prática política manifesta em sala de aula.

Recebido em 29 de outubro de 2017
Aprovado em 04 de dezembro de 2018

Nota

1 Disponível em: <<http://literaturainfantiljuvenilsc.ufsc.br/>>.

Referências

- ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- BERMAN, Marshall. **Tudo o que é Sólido Desmancha no Ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Cia. das Letras, 2005.
- BLADE Runner. O Caçador de Androides. Direção: Ridley Scott. Produção: Michael Deeley. Warner Bros Pictures. EUA, 1982.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- CALLAI, Helena Copetti. Estudar o Lugar para Compreender o Mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. P. 83-134.
- CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas**. São Paulo: EDUSP, 2008.
- CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, Mediação Pedagógica e Formação de Conceitos: uma contribuição de Vygotski ao ensino de geografia. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.
- COSGROVE, Dennis. A Geografia Está em Toda Parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Org.). **Paisagem, Tempo e Cultura**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998. P. 92-123.
- CLAVAL, Paul. A Revolução Pós-Funcionalista e as Concepções Atuais da Geografia. In: MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Salete (Org.). **Elementos de Epistemologia da Geografia Contemporânea**. Curitiba: Editora da UFPR, 2002. P. 11-46.
- DAVIS, Mike. **Ecologia do Medo: Los Angeles e a fabricação de uma tragédia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- DIAS, Rafael Damaceno. Lembrança e Nostalgia nos Desacordos da Memória: a cidade de Florianópolis nas últimas décadas do século XX. **Espaço Plural**, Dossiê Cidade, n. 8, n. 17, p. 33-38, 2007.
- DICK, Philip Kindred. **Androides Sonham com Ovelhas Elétricas?** São Paulo: Aleph, 2014.
- FANTIN, Maria Eneida; TAUSCHECK, Neusa Maria. Metodologias do Ensino em Geografia. In: SCORTEGAGNA, Adalberto et al. (Org.). **Paraná, Espaço e Memória: diversos olhares histórico-geográficos**. Curitiba: Bagozzi, 2005.
- FERRETTI, Orlando. **Os Espaços de Natureza Protegida na Ilha de Santa Catarina, Brasil**. 2013, 346 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HARVEY, David. **A condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 2003.
- HARVEY, David. **Espaços de Esperança**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- HEIDRICH, Álvaro Luiz; HEIDRICH, Bernadete. Reflexões Sobre o Estudo do Território. In: BUITONI, Marísia Margarida Santiago (Org.). **Geografia: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. P. 111-134.

- HUBERMAN, Leo. **História da Riqueza do Homem**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1986.
- LEFEBVRE, Henri. **A Revolução Urbana**. Belo Horizonte: Humanitas, 2008a.
- LEFEBVRE, Henri. **Espaço e Política**. Belo Horizonte: UFMG, 2008b.
- LOPES, Claudivan Sanches; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Estudo do Meio: teoria e prática. **Geografia**, Londrina, v. 18, n. 2, 2009.
- LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Contexto e Educação**. Unijuí, v. 23, n. 79, 2008.
- LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia. Geografia da Infância: territorialidades infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 103-127, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/lop_vasc.htm>. Acesso em: 02 fev. 2015.
- MAKOWIECKY, Sandra. A Praça de Florianópolis que Nunca Vi: praça XV de novembro. In: CUNHA, Maria Teresa Santos; CHEREM, Rosângela Miranda (Org.). **Refrações de uma Coleção Fotográfica: imagem, memória e cidade**. Florianópolis: UDESC, 2011. P. 84-108.
- MIÉVILLE, China. **A Cidade e a Cidade**. São Paulo: Boitempo, 2014.
- MUMFORD, Lewis. **A Cidade na História**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- O CAPITÃO Imaginário. Roteiro e direção: Chico Faganello. Gênero Ficção. Brasil, 2009.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib et al. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **A Formação Pedagógica do Professor e as Práticas Interdisciplinares**. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1994.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A Geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **Novos Caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. P. 111-142.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A Geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **Novos Caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 2007. P. 111-142.
- RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.
- SANTOS, André Luiz. **Do Mar ao Morro: a geografia histórica da pobreza urbana em Florianópolis**. 2009. Tese (Doutorado em Geografia), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- SANTOS, Milton. **Espaço e Método**. São Paulo: Nobel, 1985.
- SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. São Paulo: EDUSP, 2002.
- SANTOS, Milton. **Por uma Outra Globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2008a.
- SANTOS, Milton. **A Urbanização Brasileira**. São Paulo: Edusp, 2008b.
- SOUZA, Marcelo José Lopes de. Território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de et al. (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. P. 77-116.

Orlando Ednei Ferretti é professor do Departamento de Geociências da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e atua nas áreas de geociências e educação geográfica. Atua no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia (NEPEGeo) e no Observatório de Áreas Protegidas (OBSERVA).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0496-2376>

E-mail: orlando.ferretti@ufsc.br

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.