



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

FELIPE COSTA AGUIAR

**A TERRA COMO *CURRERE*:**  
PROVOCANDO SENTIDOS GEOGRÁFICOS DE CURRÍCULO  
POR MEIO DO HABITAR POÉTICO

---

Londrina  
2026

FELIPE COSTA AGUIAR

**A TERRA COMO *CURRERE*:**  
PROVOCANDO SENTIDOS GEOGRÁFICOS DE CURRÍCULO  
POR MEIO DO HABITAR POÉTICO

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jeani Delgado Paschoal Moura/UEL.

Londrina  
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Aguiar, Felipe Costa.

A Terra como currere : provocando sentidos geográficos de currículo por meio do habitar poético / Felipe Costa Aguiar. - Londrina, 2026.  
239 f. : il.

Orientador: Jeani Delgado Paschoal Moura.

Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2026.  
Inclui bibliografia.

1. Currículo - Tese. 2. Geografia Escolar - Tese. 3. Geografia Humanista Cultural - Tese. 4. Fenomenologia - Tese. I. Moura, Jeani Delgado Paschoal . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

CDU 91

FELIPE COSTA AGUIAR

**A TERRA COMO *CURRERE*:**  
**PROVOCANDO SENTIDOS GEOGRÁFICOS DE CURRÍCULO**  
**POR MEIO DO HABITAR POÉTICO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jeani Delgado  
Paschoal Moura  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof. Dr. Antonio Bernardes  
Universidade Federal de São Carlos -  
UFSCar

---

Prof. Dr. Eduardo José Marandola Junior  
Universidade Estadual de Campinas -  
UNICAMP

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maíra Kahl Ferraz  
Universidade Estadual de Campinas -  
UNICAMP/FCA

---

Prof. Dr. Marcos Alberto Torres  
Universidade Federal do Paraná - UFPR

Londrina, 19 de fevereiro de 2026.

Dedico esta tese aos desencontros  
na/da/com a educação, que me fizeram  
chegar até aqui como docente decente  
que ainda tem fé na gente que educa.

## AGRADECIMENTOS

Esta tese deriva de um intenso processo de pesquisa que contou com a serenidade, com o carinho e com a ajuda de muitas pessoas, dentre as quais agradeço:

À Jeani Moura, orientadora e amiga, que carinhosamente me abraçou em Londrina e comigo tem caminhado desde 2023. Serei eternamente grato pelos seus ensinamentos, e por me lembrar que ser docente é aventurar-se em começos, recomeços e novos começos.

Aos professores Antonio Bernardes, Eduardo Marandola, Maíra Ferraz e Marcos Torres, examinadores da tese, pela sua leitura atenta, crítica e serena. Agradeço também por fazerem parte desta caminhada como inspirações que me provocam a querer ser melhor na pesquisa, no ensino e na extensão e por caminharem comigo nesta trajetória. Sobretudo Antonio Bernardes, meu primeiro professor na Licenciatura em Geografia, em 2015.

Aos amigos do Grupo de Pesquisa Fenomenologia, Geografia & Educação (UEL), que não só acompanharam a trajetória de pesquisa, mas a minha trajetória pessoal nesses 3 intensos anos, especialmente à Larissa Oliveira e Douglas Vitto, que com carinho e amor me receberam primeiro no Paraná.

Aos amigos do NOMEAR – Fenomenologia e Geografia (UNICAMP/FCA), que têm me acolhido, acompanhado e provocado a habitar a Academia fenomenologicamente desde 2019, fazendo essa pesquisa ser possível e legítima. Especialmente aos amigos irmãos Tiago Rodrigues e Nelson Cortes que caminham comigo desde 2018. Assim como a querida amiga Lúcia Helena Batista Gratão, por todo carinho, amizade e sonhos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Geografia e ao Departamento de Geografia da UEL, que entre 2023 e 2026 foram minha escola e, diversas vezes, minha casa. Agradeço especialmente aos professores e professoras Carlos Hirata, Eloiza Torres, Ideni Antonello, Jaqueline Vercezi, Margarida Campos, Marciel Lohmann, Patrícia Paula-Shinobu e Sérgio Nabarro. Não poderia deixar de agradecer aos discentes que se tornaram mais que colegas, mas amigos, amores e família: Andréa Bonfim, Efigênia Rocha, Francisca Reis, Isabela Guilherme, Johvanny Mendonça, Laura da Costa, Luiz Fernando, Nicolas de Aguiar e Ronaldo Costa.

Ao Programa de Educação Tutorial PETGEO, que em nome dos amigos Rodrigo Batista, John Lucas, Gustavo da Fonseca e Marcelo Porto agradeço por todo o apoio e por todas as experiências de vida, profissão e formação.

À Ellyn Lyle, supervisora do meu Estágio Internacional de Doutorado-Sanduíche (PDSE), realizado na Universidade de Cape Breton (CBU), no Canadá. Serei eternamente grato pelos ensinamentos, conselhos e experiências que me proporcionou, assim como por nossa amizade.

À Carol Koziol, que gentilmente me acolheu em Gabarus, Nova Escócia, durante o PDSE e à Carolina Bergonzoni, Celeste Snowber, Lee Beavington e Patricia Liu Baergen, referências que conheci no PDSE que transformaram meu caminho de doutoramento e me ajudaram a compreender currículo para além da prescrição.

Ao Governo Federal do Brasil que, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), financiou esta pesquisa com a bolsa de Código 001, permitindo que meu doutoramento com dedicação exclusiva, o que infringiu positivamente em meu percurso formativo.

As minhas amigas e inspirações na docência, Jheniffer Almeida e Raquel Bastos, que me relembram cotidianamente o quanto a vida presta e que a educação ainda é o caminho para a transformação do mundo.

À Anniele Sarah e Regina Frigério, professoras e amigas queridas que me inspiram a valorizar, pesquisar e aprender na/com a escola.

A Matheus Lucas, parceiro curricularista, pelos debates curriculares e pela amizade desde a licenciatura.

A todas as pessoas que colaboraram com as práticas de ensino, pesquisa e extensão e aceitaram serem provocados a habitar poeticamente comigo.

À Eliane Manhães, minha mãe, e a Florisvaldo Aguiar e Rangel Manhães, meus pais, que há 10 anos acompanham minhas ausências e querências e sempre me incentivam a continuar perseguindo meus sonhos na/da/com a Academia.

À abundância da vida que insiste em me provocar a construir, habitar e pensar uma educação poética e não instrumental.

Muito Obrigado!

Vamos à docência com decência,  
fazendo uma doce ciência.

**Marisa Valladares**

AGUIAR, F. C. **A Terra como *currere***: provocando sentidos geográficos de currículo por meio do habitar poético. 2026. 239 fls. Tese (Doutorado em Geografia) – Centro de Ciências Exatas, Departamento de Geografia, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

## RESUMO

Em um tempo em que os debates em Geografia têm sido restringidos à prescrição de um currículo instrumental e técnico — e, por isso mesmo, desumanizador —, esta tese elege o verbo provocar — e seus sinônimos — como gesto de pesquisa e compromisso ético, político e pedagógico. O objetivo central é provocar sentidos geográficos de currículo e escavar aqueles que, muitas vezes, permanecem ausentes ou silenciados nas teorizações curriculares instrumentais — e afirmar que este cenário, embora dominante, não é definitivo. Diante disso, a tese investe no habitar poético como teorização curricular e, por meio de práticas poéticas, desestabiliza e contesta o instrumentalismo que restringe currículo ao sentido do conhecimento mais importante prescrito para ser ensinado nas escolas. Em diálogo com as geografias fenomenológicas, esta tese retoma o sentido de geografia como signos da Terra e provoca a pensá-la como *currere* — um ente vivo, um curso interrelacional e mutual em que tudo emerge de modo integrado. Para essa tarefa, esta pesquisa qualitativa utiliza a caminhada e a fotopoética como método. Caminhar é, aqui, um gesto de leitura e escrita do mundo que, ao longo da tese, foi desdobrado em três modos de caminhar: caminhar pelo tempo, caminhar pela imaginação e caminhar pela percepção geográfica. Durante essas caminhadas, sozinho ou na companhia de educadores e educandos, realizei diversas práticas poéticas para provocar a abundância do currículo-vivo. Antes, durante e após as caminhadas, registrei pensamentos, palavras e acontecimentos em uma caderneta de campo e, com o celular, fotografei e gravei cenas que me atravessaram. A partir desses registros, elaborei fotopoéticas, unindo fotografia e poesia como prática estética, ética, política e pedagógica de provocar sentidos de currículo a partir da experiência geográfica vivida no caminhar. Dos processos de pesquisa não emergiu uma ontologia de certezas, mas de destruição, abalo, emergência e constante reconstrução dos sentidos que atribuímos a currículo — compreendido como multiplicidade viva em um entre-lugar de criação. Não se trata de oferecer uma nova teoria prescritiva, mas de propor um modo outro de pensar currículo: como escuta, como provocação, como devir — rasura das certezas e convite à meditação sobre a Terra, nossa base existencial, e sobre o habitar, que remonta a como nos demoramos neste lugar. Assim, esta tese busca contribuir para uma teorização poética e fenomenológica de currículo em Geografia, ancorada na experiência viva — como forma de resistência à lógica prescritiva e como abertura ao porvir. Nessa teorização, currículo não é só o conhecimento selecionado, mas o curso vivo, vívido e vivido das coisas selecionadas como o conhecimento mais importante.

**Palavras-chave:** Educação Geográfica; Geografia Fenomenológica; Currículo e Geografia.

AGUIAR, F. C. **The Earth as *currere***: provoking geographical curriculum senses through poetic dwelling. 2026. 239 fls. Tese (Doutorado em Geografia) – Centro de Ciências Exatas, Departamento de Geografia, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

## ABSTRACT

At a time when debates in Geography have been restricted to the prescription of an instrumental curriculum—and, for this very reason, a dehumanizing one—this dissertation chooses the verb to provoke—and its synonyms—as both a research action and an ethical, political, and pedagogical commitment. It seeks to provoke geographical senses of curriculum and to excavate those that often remain absent or silenced within instrumental curricular theorizations, while affirming that this dominant situation is neither natural nor definitive. In response, the dissertation draws on poetic dwelling as curricular theorizing and, through poetic practices, destabilizes and contests the instrumentalism that reduces curriculum to the most important knowledge prescribed to be taught in schools. Drawing on phenomenological geographies, this work reclaims geography as the reading of the signs of the Earth and provokes it to be thought of as *Currere*—a living entity, an interrelational and mutual course in which everything emerges in an integrated manner. To pursue this task, this qualitative research employs walking and photopoetics as methodological practices. Walking is understood here as a gesture of reading and writing the world and, throughout the dissertation, unfolds into three modes: walking through time, walking through imagination, and walking through geographical perception. During these walks—undertaken alone or in the company of educators and learners—I carried out a series of poetic practices aimed at provoking the abundance of the live(d) curriculum. Before, during, and after the walks, I recorded thoughts, words, and events in a field notebook and, using a mobile phone, photographed and recorded scenes that moved and affected me. Based on this, I created photopoetics, bringing together photography and poetry as an aesthetic, ethical, political, and pedagogical practice through which to provoke curricular senses grounded in the geographical experience of walking. From the research processes emerged not an ontology of certainties, but one marked by destruction, disturbance, emergence, and the constant reconstruction of the meanings we attribute to curriculum—understood as a living multiplicity situated in an in-between space of creation. This dissertation does not seek to offer a new prescriptive theory, but rather to propose another way of thinking curriculum: as listening, as provocation, as becoming—as an erasure of certainties and an invitation to dwell meditatively with the Earth, our existential ground, and with dwelling itself, understood as how we linger in this place. Thus, this dissertation aims to contribute to a poetic and phenomenological theorization of curriculum in Geography, grounded in live(d) experience—as a form of resistance to prescriptive logics and as an opening to what is not yet. In this theorization, curriculum is not merely selected knowledge, but the living, vivid, and lived course of the very things selected as the most important knowledge.

**Key-words:** Geography Education; Phenomenological Geography; Curriculum and Geography.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – O círculo de lembranças .....	120
<b>Figura 2</b> – A cesta de paisagem.....	125
<b>Figura 3</b> – A mesa posta. ....	132
<b>Figura 4</b> – Os sabores escolhidos .....	133
<b>Figura 5</b> – O trajeto da caminhada .....	136
<b>Figura 6</b> – Trecho da primeira margem .....	138
<b>Figura 7</b> – Sinalização da trilha .....	139
<b>Figura 8</b> – Segunda margem do rio.....	140
<b>Figura 9</b> – Vozes do rio .....	142
<b>Figura 10</b> – A textura da árvore.....	147
<b>Figura 11</b> – O toque da água .....	148
<b>Figura 12</b> – Caminhando pelos arredores .....	150
<b>Figura 13</b> – Ateliês de criação .....	152

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB	Associação Brasileira de Geógrafos
CACS/CSSE	Associação Canadense de Estudos Curriculares na conferência
ANPEGE	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCE	Centro de Ciências Exatas
DGEO	Departamento de Geografia
ENPEG	Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia
GEPFGE	Grupo de Estudos e Pesquisa Fenomenologia, Geografia & Educação
GHUM	Grupo de Pesquisa Geografia Humanista Cultural
GT	Grupo de Trabalho
Nomear	Grupo de Pesquisa Fenomenologia e Geografia
NSE	Nova Sociologia da Educação
PET UEL	Programa de Educação Tutorial da UEL
PETGeografia	Programa de Educação Tutorial da Geografia UEL
PPGEO-UEL	Programa de Pós-Graduação em Geografia da UEL
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal de Pernambuco
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo Júlio Mesquita Filho
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade Estadual de São Paulo
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú
CRITinfância	Simpósio Internacional da Infância, Educação e Teoria Crítica

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1</b>	<b>CURRÍCULO E GEOGRAFIA: DA ESCASSEZ À ABUNDÂNCIA</b> .....	19
1.1	O raciocínio geográfico e o regimes de escassez do currículo em geografia .....	19
1.2	<i>Currere</i> como entre-lugar da docência .....	38
1.3	A Terra como currículo abundante .....	47
1.4	A geograficidade como abertura .....	54
<b>2</b>	<b>MODOS POÉTICOS DE HABITAR, PENSAR E TEORIZAR O CURRÍCULO</b> .....	59
2.1	Habitar poético .....	59
2.2	A poética da poiésis .....	70
2.3	A política da poética .....	79
2.4	A poética da experiência geográfica .....	88
<b>3</b>	<b>POÉTICAS GEOGRÁFICAS: CAMINHANDO PELOS SENTIDOS DE CURRÍCULO</b> .....	105
3.1	O caminhar como exercício do habitar poético .....	107
3.2	Caminhar pelo tempo .....	114
3.2.1	Caminhadas pelas lembranças das infâncias .....	119
3.2.2	Caminhadas pelas lembranças das paisagens .....	124
3.3	Caminhar pela imaginação geográfica .....	128
3.3.1	Caminhadas pelos sabores geográficos .....	130
3.3.2	Caminhadas pela literatura .....	134
3.4	Caminhar pela percepção geográfica .....	143
3.4.1	Caminhando com os sentidos .....	145
3.4.2	Caminhando pelos arredores .....	149
<b>4</b>	<b>FOTOPOÉTICA COMO PROVOCAÇÃO DOS SENTIDOS GEOGRÁFICOS DE CURRÍCULO</b> .....	153
4.1	Sentidos geográficos de currículo .....	155

<b>4.2</b>	<b>Fotopoética como palavrção.....</b>	<b>158</b>
<b>4.3</b>	<b>Provocações curriculares .....</b>	<b>171</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>213</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>216</b>

## INTRODUÇÃO

O que, como e por que ensinar Geografia? A pergunta feita por Rosângela Almeida (1991) há 34 anos atrás ainda nos assombra. Afinal, decidir, selecionar e organizar o conhecimento mais importante e instituir como ensiná-lo é uma tarefa conflituosa, que nos faz questionar o que é o conhecimento geográfico, quais conhecimentos são verdadeiramente relevantes para os educandos e como podemos verificar se ao final das práticas pedagógicas os conhecimentos foram construídos da forma como se espera.

Há muitas respostas para essas perguntas. No entanto, em situações nas quais o controle e a regulação das vidas nas/das escolas são intensos, as respostas para essas questões são uma só: o currículo-planejado. De modo que, toda vez que se tente responder às perguntas supracitadas se recorra aos conteúdos, metas, habilidades, competências, objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem prescritos nos currículos oficiais que, como apontam estudiosos do currículo como Ted Aoki (2005), Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2011) e Hugo Costa (2024), buscam definir, regular, controlar e constranger os sentidos de currículo, para que o fenômeno não signifique nada mais além do que está prescrito nos currículos oficiais.

Políticas curriculares como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e o Novo Ensino Médio — apenas para citar exemplos recentes da educação brasileira — redefinem como respondemos ao que, como e por que ensinar Geografia, ao instituírem, nas escolas, novas concepções de ensino, aprendizagem, geografia, avaliação etc. Nesse cenário, a Geografia Escolar é solapada pela diminuição da carga horária destinada à disciplina, por sua diluição como Ciências Humanas e por sua absorção pelos itinerários formativos. Ao transformarem os sentidos atribuídos a essas dimensões da educação, alteram também a resposta para o que, como e por que se ensina Geografia.

A perda de espaço no currículo, enfraquecimento da discussão disciplinar e dissolução do conhecimento geográfico têm alertado muitos pesquisadores da interface Geografia e Educação do risco iminente do fim dessa disciplina nas escolas brasileiras, representado pela descentralização que o conhecimento disciplinar vem sofrendo nos currículos oficiais, traduzidos por habilidades, competências e objetos de conhecimento.

Diante desse cenário, textos como o de Sonia Castellar e Carolina Pereira (2025), Carolina Pereira e Sonia Castellar (2025), Sonia Castellar e Ronaldo Duarte (2022), Igor de Paula e Sonia

Castellar (2022) e Lúcio Botelho e Sonia Castellar (2025) concentram suas energias em definir a relevância social da Geografia nas escolas, bem como do conhecimento geográfico centrado na disciplina para a resolução de problemas cotidianos. Com discurso teórico-metodológico centrado na história do pensamento geográfico brasileiro, esses trabalhos apontam o raciocínio geográfico como mote central da Geografia Escolar, sendo ele a resposta para o que, como e por que ensinar Geografia.

Os entusiastas do raciocínio geográfico respondem que à Geografia Escolar cabe ensinar a raciocinar geograficamente (o que?) de modo que os princípios, os conceitos e as categorias tidas como estrutura do pensamento geográfico (como?) permitam os estudantes raciocinarem sobre as situações geográficas que vivem e, por meio da análise geográfica, mudarem suas atitudes no e com o espaço (por que?), abrindo brechas para a transformação social via aprendizagem de conteúdos conceituais e atitudinais, representados pelo conhecimento geográfico poderoso que é selecionado e organizado previamente com base na história do pensamento geográfico.

No entanto, ainda que vise emancipação, autonomia e transformação social, a perspectiva teórico-metodológica do raciocínio geográfico reserva um perigo para as vidas nas/das escolas. Ao centralizar o debate curricular no currículo-planejado por meio de fantasmas como o pensamento geográfico, princípios, conceitos e categorias da Geografia, os entusiastas do raciocínio geográfico acabam controlando, regulando e constringendo as possibilidades de significação de currículo em Geografia respondendo ao que, como e por que ensinar com base na fixação de sentidos para essas questões curriculares.

Isso se desdobra no que Ted Aoki (2005) denominou instrumentalização do currículo, que empobrece os horizontes interpretativos e as possibilidades de significação do fenômeno curricular restringindo-o aos conhecimentos, metas e objetivos de aprendizagem prescritos, seja pelos currículos oficiais ou pelas histórias das disciplinas escolares, que não deixam de ser versões de currículos-planejados.

Os efeitos da instrumentalização do currículo para as vidas nas/das escolas são inúmeros e nocivos. Em trabalhos anteriores (Aguar, 2022; 2024) investiguei os efeitos das condições e das organizações do trabalho docente — criadas e intensificadas por esse contexto de instrumentalização curricular — nas vidas dos professores por meio da experiência de exaustão, representada como o esgotamento emocional, físico e interpessoal devido ao esforço para o cumprimento de demandas laborais como avaliações periódicas de pequena e larga escala, pressão para finalizar todos os livros

didáticos e todas as suas unidades, conteúdos e atividades. Por meio da interpretação da narrativa escrita dos professores, concluí que esse esgotamento atravessava o espaço e o tempo do trabalho, contaminando seus lugares cotidianos para além das escolas, como a casa.

Em outro trabalho (Bernardes; Aguiar; Frigério, 2021, p. 1), nomeei o resultado desse esgotamento docente como “o ensinar cansado de uma geografia enferma”, para retratar a situação existencial em que, exauridos da prescrição curricular e todas as suas consequências, ninguém ou quase ninguém consegue ensinar Geografia, mas qualquer coisa que se consiga fazer no tempo que é escasso e nada grato. Por exemplo, responder atividades prescritas, mas sem conexão com a vida cotidiana, copiar no quadro resumos de textos do livro didático, repetir definições conceituais sem aplicações e outras formas de empobrecimento curricular decorrentes da instrumentalização.

Dessa forma, toda prescrição curricular é acompanhada do esgotamento docente, pois para que as demandas prescritas sejam cumpridas é necessário que os docentes tentem — por mais que nunca consigam — controlar, regular e constringer as vidas nas/das escolas para que nada saia da expectativa do currículo-planejado. Assim, ao definir currículo como o conhecimento considerado mais importante prescrito para ser ensinado nas escolas, reforçam-se — mesmo que sem intenção — sistemas de ensino controladores, punitivos e autoritários.

A instrumentalização do currículo também possui efeitos nocivos para os discentes. Em um trabalho sobre a arquitetura escolar a relação entre corpo e lugar, as geógrafas Jéssica dos Santos e Jeani Moura (2021) evidenciam que esta reflete o currículo e serve aos fins que ele prescreve. Não é por menos que há anos temos escolas emparedadas, com salas cheias e carteiras enfileiradas, de modo que os educandos cheguem, sentem e recebam o conteúdo que o educador deve depositar, como na imagem da educação bancária evocada em “Pedagogia do Oprimido” por Paulo Freire (2018).

O fenômeno da instrumentalização também incide diretamente nas disciplinas escolares. David Jardine, Patricia Clifford e Sharon Friesen (2006) concluíram que a instrumentalização do currículo mina o caráter vivo das disciplinas e reifica disciplinas abundantes — como a Geografia —, transformando-as em tópicos curriculares isolados que, por vezes, não fazem sentido sequer nos programas curriculares.

David Jardine (1998; 2006; 2010; 2018; 2021; 2022) alerta para o fato de que as disciplinas escolares e os tópicos curriculares possuem uma topologia própria, que os circunscreve na Terra como signos de um texto complexo: nossa base existencial, o lugar que habitamos como seres

geográficos e o espaço onde a realidade geográfica se realiza (Dardel, 2011). Contudo, ao regular, controlar e constringer os sentidos do currículo com base no instrumentalismo, as prescrições curriculares criam regimes de escassez de sentido, nos quais o currículo não pode significar nada além daquilo que é formalmente prescrito, como ocorre tanto com os currículos oficiais, quanto com a perspectiva teórico-metodológica do raciocínio geográfico que, mesmo que seja munida de boas intenções, acaba reforçando a lógica prescritiva e, conseqüentemente, os seus perigos.

Diante disso, esta pesquisa, de cunho qualitativo, objetivou combater o instrumentalismo do currículo em Geografia, apostando no verbo provocar como teorização curricular — e não no verbo prescrever, como tem sido feito —, para desobstruir a palavra currículo para outros sentidos e possibilidades de significação, combatendo não só a instrumentalização curricular, mas os seus efeitos nas vidas dos educadores, dos educandos e das próprias coisas estudadas em Geografia.

Durante os anos de 2023 a 2026, esta tese se debruçou sobre a seguinte questão-problema: o que o currículo pode ser, se for provocado, e não prescrito? À luz dessa questão, a pesquisa: 1) identificou a instrumentalização curricular que vigora na perspectiva teórico-metodológica do raciocínio geográfico; 2) investigou como e por que os sentidos de currículo que sustentam o raciocínio geográfico assumem caráter instrumental; 3) pesquisou teorias de currículo que podem desobstruir outros horizontes interpretativos para currículo; 4) demonstrou as contribuições ontológicas e epistemológicas das teorias curriculares poéticas, fenomenológicas e pós-críticas para os debates sobre currículo e geografia; 5) desdobrou o habitar poético como teorização curricular; 6) elaborou práticas pedagógicas de ensino, pesquisa e extensão para provocar sentidos geográficos de currículo; 7) escreveu e registrou tais sentidos em um trabalho expositivo que uniu geografia, fotografia e poética.

Para organizar esse processo de pesquisa, ensino e extensão e apresentar o problema de pesquisa, os procedimentos metodológicos, as referências bibliográficas e os achados de pesquisa, esta tese está organizada em 4 capítulos, além da introdução e das considerações finais.

No **primeiro capítulo**, apresentei a perspectiva teórico-metodológica do raciocínio geográfico. Justifiquei esse recorte como ponto de partida para a crítica à instrumentalização do currículo e circunscrevo como instrumental a perspectiva curricular que vigora nos discursos que instituem o raciocínio geográfico como perspectiva teórico-metodológica da Geografia. Diante da constatação de que o instrumentalismo curricular promovido por esses discursos cria regimes de escassez que regulam, controlam e constringem os sentidos da palavra currículo, debruicei-me

sobre as teorias e as teorizações curriculares que possibilitam ao currículo exceder esse regime de escassez, sendo elas: o *currere* como entre-lugar da docência (Aoki, 1999; 2005) e a Terra como currículo abundante (Jardine, 2006; 2022), que conduzem à culminância do capítulo, ao pensar a geograficidade (Dardel, 2011) como abertura para a abundância da experiência geográfica.

Após estabelecer a crítica à instrumentalização e conduzir currículo à realidade geográfica abundante, no **segundo capítulo**, recorri às teorias de currículo pós-críticas, fenomenológicas e poéticas, com base em autores como Patricia Liu Bargen (2018; 2021) e Ted Aoki (2005), para apresentar o habitar poético como teorização curricular. Para tanto, apresentei a poética como prática de teorização curricular, a política da poética e a poética da experiência geográfica, dialogando também com trabalhos na interface entre fenomenologia, Geografia e educação, como Jeani Moura (2024) e Eduardo Marandola Jr. (2024).

No **terceiro capítulo**, descrevi as práticas poéticas e as experiências de ensino, pesquisa e extensão que realizei entre 2023 e 2025, com base no habitar poético como teorização curricular e no caminhar como método de pesquisa em Currículo e Geografia. Nesse contexto, dialoguei com curriculistas canadenses, dentre eles Ellyn Lyle e Celeste Snowber (2021), Lee Beavington (2021), Dwayne Donald (2021) e Carolina Bergonzoni (2021), para deslocar os sentidos de currículo e, a partir desses deslocamentos apresentados no primeiro capítulo, conceituar o caminhar como método de viver a abundância da realidade geográfica como currículo vivo, vívido e vivido. As práticas poéticas descritas neste capítulo são apresentadas como **caminhar pelo tempo**, **caminhar pela imaginação geográfica** e **caminhar pela percepção geográfica**, que descrevi a partir das seguintes experiências: 1) caminhadas pelas lembranças das infâncias; 2) caminhadas pelas lembranças das paisagens; 3) caminhadas pelos sabores geográficos; 4) caminhadas pela literatura; 5) caminhadas pelos sentidos; 6) caminhadas pelos arredores.

No **quarto capítulo**, não representei nem demonstrei os sentidos geográficos de currículo que emergiram durante as práticas poéticas. Até porque isso seria uma tentativa de controlar e regular tais sentidos, definindo “de uma vez por todas” o que currículo é. Em vez disso, com Ellyn Lyle (2018; 2023; 2024) e alguns interlocutores seus, lancei mão da fotopoética como prática de provocar e desobstruir a palavra currículo para infinitas possibilidades de significação. Enquanto método de pesquisa e práxis de leitura, investigação e escrita da relação íntima entre o humano e a Terra, esse fazer evoca a geograficidade (Dardel, 2011) e a geopoética (White, 2023; Malpas, 2023). Em uma mescla de escrita poética, descritiva e fotográfica, o capítulo convida as leitoras e

os leitores a divagar na Terra, provocando novos pensamentos, imagens e sensações e instigando-os a pensar o que o currículo pode vir a ser, se o habitarmos poeticamente, de um modo que o instrumentalismo não pôde, não pode e jamais poderá provocar. Ao final, a tese evoca a Terra como *currere*, como um caminho vivo, vívido, vivido e aberto ao conhecer que não encontra espaço em currículos prescritos e dominados por regimes de escassez de sentidos.

## 1. CURRÍCULO E GEOGRAFIA: DA ESCASSEZ À ABUNDÂNCIA

### 1.1 O RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO E OS REGIMES DE ESCASSEZ DO CURRÍCULO EM GEOGRAFIA

Na última década, o termo raciocínio geográfico tem aparecido nos debates em Educação Geográfica, Ensino de Geografia e Geografia Escolar. Em uma busca feita pelo termo no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, em 30/10/2025, encontrei 197 resultados associados a esse termo, o que demonstra — sem maiores interpretações — a recorrência dessas palavras nas pesquisas de mestrado e doutorado desenvolvidas no Brasil.

Do mesmo modo, o raciocínio geográfico vem ganhando presença e disseminação nas últimas edições do Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia (ENPEG). Ao examinar os sites e os anais eletrônicos das edições realizadas entre 2015 e 2026, é possível perceber a presença e a alternância da expressão raciocínio geográfico nos títulos dos Grupos de Trabalho (GTs), indicando que, para além de seu surgimento, há transformações em sua denominação e, como consequência, no que se quer significar com o uso dessas palavras.

Antonio Carlos Castrogiovanni (2020), pesquisador da Formação de Professores e do Ensino de Geografia, narra a história do ENPEG e compartilha informações sobre onde e quando foram sediadas as edições do evento. A partir desse levantamento histórico e de uma busca nos sites e nos anais eletrônicos das edições do ENPEG, é possível perceber que o termo raciocínio geográfico é relativamente recente no âmbito do evento.

Verifico a seguinte configuração: em 2026, na Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), está previsto o GT Raciocínio Geográfico e formação de conceitos no Ensino de Geografia; em 2023, na Universidade Estadual de São Paulo (USP), ocorreu o GT Raciocínio

Geográfico no Ensino de Geografia; em 2021, na Universidade Estadual da Bahia (UNEB), o mesmo GT foi mantido; em 2019, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), igualmente; e, em 2017, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o GT foi nomeado O raciocínio geográfico e as várias possibilidades de representações espaciais.

Segundo Antonio Carlos Castrogiovanni (2020), a edição de 2015 estava prevista para ocorrer em Belém-PA, mas, devido a intercorrências, o evento não foi realizado, configurando-se como o único hiato do ENPEG desde sua criação, em 1985, quando foi organizado pela primeira vez na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), em Rio Claro-SP, sob a coordenação de Lívia de Oliveira.

No site do 12º ENPEG — edição que antecede a 13º, na qual o termo aparece pela primeira vez —, realizado na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em João Pessoa-PB, em 2013, não há referência ao raciocínio geográfico nos títulos dos GTs. Isso demonstra a maior atenção que o termo passou a receber no campo entre 2015 e 2026, principalmente a partir de 2018, quando foi publicada a última versão da BNCC (Brasil, 2018), documento norteador para a elaboração de currículos no Brasil que incentiva a prática desse raciocínio como via para o fortalecimento do ensino e da aprendizagem em Geografia.

É nesse documento normativo que, pela primeira vez, o raciocínio geográfico passa a ser explicitamente enunciado como o eixo formativo da Geografia Escolar, em que se afirma que “a aprendizagem da Geografia favorece [...] o raciocínio geográfico para pensar e resolver problemas gerados na vida cotidiana, condição fundamental para o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC” (Brasil, 2018, p. 361).

Por mais que o nome já estivesse circulando nos debates realizados no campo, o fato dele ser apontado na BNCC (Brasil, 2018) como a meta da Geografia Escolar o prescreve como o que deve ser aprendido por todos os estudantes de todo o Brasil. Desse modo, essa perspectiva teórica e metodológica transpassa os debates teóricos do campo e atinge o nível de prescrição curricular, tornando-se parte dos currículos oficiais de municípios e estados.

O pesquisador Rafael Straforini (2018) analisa esse contexto e frisa que, no contexto de elaboração da BNCC (Brasil, 2018), havia o risco iminente da Geografia perder espaço na matriz curricular do Ensino Médio ao ser absorvida, por completo, pelos itinerários formativos ou pela área de Ciências Humanas. Diante disso, o raciocínio geográfico sustentou, por meio de muitos trabalhos científicos, a relevância social do conhecimento geográfico, alegando que, devido a sua

importância, destituir a Geografia de espaço e tempo seria “[...] negar a possibilidade de acesso a estes conhecimentos necessários aos estudantes para uma leitura reflexiva e cidadã do mundo contemporâneo (Straforini, 2018, p. 176).

Fortemente solidificado sob o nome raciocínio geográfico, o conhecimento geográfico se estrutura na BNCC (Brasil, 2018) por meio de habilidades e competências que são elencadas no documento como norteadoras da formação cidadã que se espera para os estudantes do Brasil. A partir delas, currículos oficiais municipais e estaduais começam a ser criados com base na cópia dessas habilidades e competências, da sua modificação ou adaptação a escalas locais e regionais ou da transformação da sua escrita, buscando simplificações de termos que, à primeira vista, podem parecer técnicos demais para as leituras dos docentes.

Assim, a partir da suposição de que deve se ensinar Geografia para desenvolver esse modo de raciocinar que é único e pertence à disciplina, estruturam-se novas respostas para as perguntas acerca do que, como e por que ensinar Geografia. Ao propor modos específicos de respondê-las e, no contexto da BNCC (Brasil, 2018), orientar a elaboração de currículos, o raciocínio geográfico se torna uma perspectiva teórico-metodológica para a Geografia Escolar que inflige diretamente tanto no currículo-planejado, quanto no currículo-vivido.

Ao longo desta seção, como enunciado no título do primeiro capítulo, demonstro como o raciocínio geográfico remonta a teorias curriculares críticas e emancipatórias, mas prescritivas, e como essa perspectiva teórico-metodológica acaba se apoiando em regimes de escassez de sentidos para controlar, regular e constranger currículo. A partir disso, teço apontamos sobre a necessidade de provocar outras teorizações curriculares em Geografia para enfraquecer esses regimes e os riscos que trazem para a experiência curricular de educandos, educadores e para as disciplinas vivas.

Para compreender o raciocínio geográfico e entender o sentido de currículo que permeia essa perspectiva teórico-metodológica, realizei o mesmo recorte adotado por Ana Angelita Costa Neves da Rocha e Luciana Castro Barcellos Aguiar (2022) em seu trabalho “Por que traímos o espaço geográfico? Notas Para Uma Conversa Curricular”, que visou discutir como o raciocínio geográfico se manifestou na última versão da BNCC (Brasil, 2018). Esse recorte circunscreve essa investigação nos trabalhos publicados por Sonia Castellar, pesquisadora da/na interface entre Didática da Geografia e Cartografia Escolar, além de coordenadora da última versão da BNCC (Brasil, 2018).

Realizo o mesmo recorte porque, como afirmam as autoras (Rocha; Aguiar, 2022), Sonia Castellar é uma das principais articuladoras do raciocínio geográfico e responsáveis por conceituá-lo e articulá-lo com a relevância social da Geografia e seus métodos e metodologias de ensino. Por isso, o recorte dos seus trabalhos permite uma compreensão dos fundamentos e proposições que a perspectiva apresenta para a Geografia Escolar.

Ao fazer esse recorte, cabe enfatizar que, as críticas apresentadas ao instrumentalismo que paira sob os sentidos de currículo que vigoram nessas perspectivas de educação e geografia, não são personalizadas. De antemão, reconheço a importância da pesquisadora e de seus interlocutores no desenvolvimento da pesquisa, do ensino e da extensão em Geografia e suas contribuições para o campo da Geografia Escolar, do Ensino de Geografia e da Epistemologia, sobretudo no que tange à Cartografia Escolar, às metodologias ativas e ao fortalecimento do ensino como pesquisa.

Toda crítica realizada à instrumentalização do currículo é endereçada, na verdade, ao que se denomina teorização curricular e teorias de currículo que, como demonstro nesta seção, tornam o raciocínio geográfico possível como perspectiva teórica-metodológica para educar em Geografia e, também por causa dessas duas dimensões, o fazem criar sentidos instrumentais de currículo.

Para isso, faço o movimento de primeiro, conceituar o raciocínio geográfico com base nos trabalhos estudados. Depois, exploro suas reverberações no que se conhece como relevância social da Geografia, na relação entre os conceitos, princípios e categorias da Geografia e o conhecimento geográfico e, por fim, nos riscos da prescrição como prática de teorização curricular.

Ao relacionarem raciocínio geográfico, pensamento espacial e cartografia, Sonia Castellar e Ronaldo Duarte (2022, p. 8) afirmam que não é qualquer raciocínio que pode ser caracterizado como geográfico, pois ele requer um “movimento articulado aos conceitos e princípios da Ciência Geográfica em conexão com a capacidade de pensar espacialmente, notadamente com o apoio da linguagem cartográfica”. Trata-se, assim, de uma relação direta entre o conhecimento geográfico, a representação espacial dos fenômenos e sua interpretação com base na espacialidade, no modo como esses fenômenos se localizam, dinamizam e se inter-relacionam em termos de proximidade e distância, o que indica a magnitude de um evento geográfico.

Em trabalho anterior, Sonia Castellar e Igor de Paula (2020) associam o raciocínio geográfico ao pensamento espacial, entendido como um modo de cognição espacial que, enquanto pensamento, é pautado em conteúdos procedimentais que exigem dos estudantes ações ordenadas com um fim específico: raciocinar geograficamente.

Sonia Castellar e Igor de Paula (2020), assim como Sonia Castellar e Ronaldo Duarte (2022), baseiam-se no pesquisador espanhol Antoni Zabala (1998) e em sua tipificação dos conteúdos da prática educativa. Para o autor, esses conteúdos podem ser classificados como: factuais, que remetem a fatos, sua localização, características e informações passíveis de memorização; conceituais, referentes a termos abstratos que conceituam objetos, fatos e símbolos a partir de características gerais; procedimentais, que envolvem ações coordenadas com um fim específico, como ler, escrever e interpretar; e atitudinais, que pressupõem mudanças de atitude por parte do estudante mediante a apropriação e elaboração dos conteúdos.

Diante disso, os autores apontam que o raciocínio geográfico não é um conteúdo que pode ser ensinado com base na memorização, como se faz tradicionalmente desde as escolas provinciais, reduzindo o conhecimento geográfico à memorização e mera descrição de fatos e informações geográficas, como historicizado por Maria Adailza de Albuquerque (2011; 2014) ao caracterizar a Geografia Escolar no Brasil.

O caráter atitudinal e procedimental que embasa o raciocínio geográfico proposto por Sonia Castellar e Igor de Paula (2020) e Sonia Castellar e Ronaldo Duarte (2022), o diferencia desse ensino mimético. De acordo com os autores, enquanto atitude e procedimento, o raciocínio geográfico é considerado pensamento e cognição, envolvendo operações mentais mais complexas do que a simples memorização.

Ao se debruçarem sobre a potência do pensamento espacial e da linguagem cartográfica no desenvolvimento do raciocínio geográfico, Sonia Castellar e Ronaldo Duarte (2022) definem o pensamento espacial como uma amálgama de três elementos: conceitos espaciais (localização, direção, etc); formas de representação (mapas); e operações cognitivas envolvidas no processo de pensamento (relacionar, identificar, analisar e avaliar). Os autores evidenciam que, promover o raciocínio dos estudantes por meio dessa cognição espacial pode ocasionar a transformação das suas atitudes frente aos fenômenos geográficos, caracterizando-os como conteúdo conceitual, procedimental e, posteriormente, atitudinal.

No entanto, isso não impede que a prática pedagógica lance mão de conteúdos factuais e conceituais; pelo contrário, estes são compreendidos como meios para promover a mudança de atitude do estudante no mundo, especialmente por meio da resolução de problemas cotidianos.

Por isso, muitos desses trabalhos têm se dedicado a debater práticas pedagógicas para a promoção do raciocínio geográfico, como Sonia Castellar e Daniel Stefenon (2020), que abordam

os pressupostos da avaliação e do currículo na escola; Lúcio Botelho e Sonia Castellar (2025), que dão ênfase à alfabetização científica na educação geográfica; Sonia Castellar e Lívia de Souza (2022), que, por meio do ensino por argumentação, abordam o ensino da cidade a partir do conhecimento poderoso; Sonia Castellar e Igor de Paula (2021), que exploram a construção do raciocínio geográfico por meio do Sistema de informação geográfica (SIG); Sonia Castellar (2017; 2019), que mobiliza a teoria do reconhecimento para o raciocínio geográfico na formação de professores; e pontua a relevância da cartografia e do pensamento espacial para o conhecimento geográfico. Entre muitos outros trabalhos que têm caminhado nessa direção.

A necessidade de caracterizar, definir, compartilhar e enfatizar essas práticas decorre do movimento que Rafael Straforini (2019) anunciou como necessidade de reforçar a relevância social da Geografia e a importância de sua permanência na matriz curricular com espaço e com tempo garantidos.

Assim como o autor, Sonia Castellar e Ronaldo Duarte (2022) apontam que raciocinar geograficamente constitui a tarefa principal da educação geográfica e que essa centralidade pode estar em risco devido à Geografia ter sido absorvida pelo conjunto das Ciências Humanas, ao menos no âmbito do Novo Ensino Médio. Diante desse risco iminente, os autores alertam:

Por conta de todo esse quadro de incertezas e transformações sociais, é imperativo que a comunidade de profissionais da Geografia esteja plenamente consciente de que **o seu lugar no currículo só subsistirá se formos competentes para impactar significativamente, e de modo singular, a formação do cidadão brasileiro**. Caso contrário, existe sim o risco futuro desse campo de conhecimentos ser socialmente percebido como desnecessário e ser eliminado, ao menos enquanto componente autônomo do currículo (Castellar; Duarte, 2022, p. 9 – grifo nosso).

Impactar a formação do cidadão brasileiro de forma única e significativa. É para isso que a Geografia parece servir na leitura desses pesquisadores, afinal, nesta leitura “a Geografia é, em primeiro lugar, um conhecimento poderoso” (Castellar; de Paula 2020, p. 317). Por isso, a ela cabe não só impactar o cidadão, mas transformar seus modos de pensar e agir, para então transformar o mundo em que vive.

Para fundamentar essa perspectiva, Daniel Stefenon e Sonia Castellar (2020) retomam a construção de conceitos e a transposição de conceitos espontâneos — da experiência aos conceitos científicos — como o mote central da Geografia. Para os autores, o raciocínio geográfico, tendo em vista os processos cognitivos complexos que o constituem, produz conhecimentos que podem

ajudar os estudantes a interpretar a sua realidade e a intervir nela, tornando esses conhecimentos poderosos: conceituais, úteis, significativos e operacionais.

As considerações de Daniel Stefenon e Sonia Castellar (2020) remetem a um trabalho anterior (Castellar; Stefenon, 2015, p. 23), no qual, ao definirem a relevância social da Geografia nas escolas, enfatizam que a estas cabe o dever de “[...] possibilitar a todos(as), indistintamente, saberes capazes de dar conta de demandas originadas de diferentes modos e oportunidades de vida” e, com esses saberes, possibilitar que os estudantes solucionem os problemas — de várias ordens — que os acometem nos espaços em que vivem.

Nessa perspectiva, o professor é o mediador e o estudante o construtor do conhecimento, sobretudo por influência das tendências pedagógicas que circulam no campo sob o nome de teorias socioconstrutivistas, influenciadas por Jean Piaget e Lev Vygotsky (Castellar; Stefenon, 2015).

Vale ressaltar que essas teorias já circulavam no campo desde a virada do século, como nos trabalhos de Lana de Souza Cavalcanti (1998; 2007) sobre a construção do conhecimento na geografia escolar e o papel dos conceitos como mediação simbólica da relação entre os estudantes e a realidade, com base em Lev Vygotsky. Inclusive, essa demanda permanece em textos da autora que são mais recentes (Cavalcanti, 2019; 2021), trazendo novas questões, como a juventude e as suas formas de apropriação do espaço, o estudo da cidade na escola e métodos de ensino.

Do mesmo modo, Sonia Castellar (2005a; 2005b; 2007) já indicava a psicogênese e a construção de conceitos por meio da Epistemologia Genética de Jean Piaget como um caminho para ensinar Geografia, com maior ênfase na linguagem cartográfica como representação espacial. Ideia essa que hoje, no contexto do raciocínio geográfico, reverbera no que veio a ser conhecido como pensamento espacial e cognição espacial.

Além da psicologia do desenvolvimento e da educação, há outros aspectos presentes nos discursos que circulavam nos debates sobre ensino de Geografia desde o final do século XX e que, hoje, permeiam os debates em torno do raciocínio geográfico. Entre eles, destacam-se a ênfase na utilidade desses processos de ensino e no papel social do professor de Geografia, como já afirmava Helena Callai (2013, p. 118) ao definir que, como profissional intelectual da Geografia, cabe ao profissional professor “[...] criar as condições, instrumentalizar pessoas para que tenham acesso concretamente à sua cidadania e ao exercício dela”.

Salvaguardadas as particularidades teóricas e metodológicas, o posicionamento de Helena Callai (2005; 2013) aproxima-se daquele defendido por Sonia Castellar (2005a; 2005b; 2007) e

Lana de Souza Cavalcanti (1998; 2007; 2019; 2021). Em geral, acredita-se que o conhecimento geográfico é importante para a formação dos estudantes, que ele possui métodos particulares a sua ciência e que, diferentemente de outros conhecimentos, ele só pode ser construído na escola e com a mediação do professor de Geografia. Nesses trabalhos pioneiros, inclusive, já se colocava a real necessidade de criar métodos que tornem os estudantes mais engajados, tornar o ensino potente e menos mimético, trabalhar a construção de conceitos e categorias científicas como modos de ler e inferir na realidade e outras dimensões da Geografia Escolar.

Diante disso, cabe perguntar: o que há de eminentemente novo no raciocínio geográfico? A novidade reside no sentido atribuído à epistemologia e ontologia e em como ele é relacionado a essas dimensões da Ciência Geográfica, além do maior apelo ao pensamento como uma habilidade espacial e aos modos de ser e lidar com o espaço como esferas do desenvolvimento cognitivo. Há ao menos duas alternâncias do movimento que já se mostravam embrionárias, mas no contexto do raciocínio geográfico tomam outras proporções, fazendo com que os trabalhos que fundamentam essa perspectiva teórico-metodológica se apoiem diretamente nas teorias de currículo críticas.

A primeira é o que os trabalhos consultados denominam como o movimento ontológico e epistemológico de recontextualização da educação geográfica. A segunda refere-se às noções de conhecimento poderoso e de educação poderosa, conceitos que advém das teorias curriculares. Ao mencioná-las como alternâncias, quero indicar que, o movimento teórico-metodológico que elas representam já circulava nos debates sobre educação geográfica, mas nessa perspectiva as intenções que já eram praticadas no campo ganham outra conotação, sobretudo teórica, e passam a vigorar com novos sentidos.

Ao retomar e atualizar essas demandas com base nessas alternâncias, abre-se espaço para a instrumentalização curricular. Mas antes de abordar esse fenômeno, é preciso entender como essas alternâncias se constituem nos trabalhos entusiastas do raciocínio geográfico, para depois apontar como elas remontam regimes de escassez de sentidos que regulam, controlam e constroem o que significamos como currículo.

O chamado à recontextualização da educação geográfica, que permeia os textos já citados, é mais detalhado e caracterizado em outros trabalhos em parceria com Sonia Castellar, como no artigo “Fundamentos do Raciocínio Geográfico e Educação Geográfica Brasileira”, de Carolina Pereira e Sonia Castellar (2024), no qual as autoras caracterizam esse movimento e o remetem ao que denominam **recontextualização da educação geográfica**. Para as autoras (Pereira; Castellar,

2024, p. 27), “recontextualizar significa fortalecê-la e associá-la as suas linguagens”, de modo que se utilize “[...] o vocabulário específico que permite fortalecer o conhecimento geográfico no currículo” (Pereira; Castellar, 2024, p. 26-27). Conhecimento, nesse caso, é tomado como aquele conjunto de habilidades e competências e objetos de conhecimento listados pela BNC que, ao ser reapropriado por sistemas de ensino, tornam-se currículos oficiais prescritos.

Esse vocabulário específico referido pelas pesquisadoras é aquilo que garante à Geografia um lugar único entre as outras disciplinas, e um espaço particular nos currículos escolares. Ele é formado por conceitos, categorias e princípios da Geografia, que, nas práticas pedagógicas, devem viabilizar a construção de diversos modos de raciocinar geograficamente, de modo a “resgatar e fortalecer o acervo conceitual da Geografia” (Pereira; Castellar, 2024, p. 27). Isso porque, ao ser a base para a construção dos modos de raciocinar e argumentar nas aulas, esse vocabulário, como disciplinar, pode permitir leituras de mundo que nenhum outro pode e, mediante a verificação da sua eficácia na resolução de problemas do mundo, reforçar a necessidade de seu uso nas escolas.

Com isso, defende-se a retomada e o fortalecimento do “Estatuto Epistemológico da Geografia”, de modo que os processos de ensino sejam recontextualizados epistemologicamente, para que retomem e aprofundem o modo de raciocinar que é próprio da Geografia Científica. Nas palavras das autoras:

O Estatuto Epistemológico da Geografia, é formado, portanto por um conjunto de princípios, categorias e conceitos adotados no decorrer da história do pensamento da ciência geográfica. Desta forma o Estatuto Epistemológico envolve uma construção consistente de um sistema intelectual que permite, analiticamente, abordar a realidade. Conforme já afirmamos, **o estatuto geográfico não se consolida por correntes teóricas, mas sim por um conjunto epistêmico de fundamentos que permitem acercar-se do objeto da ciência** (Pereira; Castellar, 2024, p. 22 – grifo nosso).

Recontextualizar, aqui, não é só retomar o vocabulário da Geografia e transpô-lo por meio de práticas pedagógicas; trata-se de um movimento mais pretensioso. Esse processo envolve, por parte dos educadores, a criação de práticas de interpretação que façam os educandos exercerem leituras de fenômenos geográficos, reproduzindo um determinado sistema intelectual analítico que atravessa todas as “correntes teóricas”, apesar de suas diferenças epistemológicas, ontológicas e metodológicas. É como se, para as autoras, houvesse uma essência no raciocínio geográfico anterior a toda e qualquer “corrente geográfica”. Carolina Pereira e Sonia Castellar (2024, p. 11) ainda frisam que, “dedicar-se a uma Geografia marxista, positivista ou fenomenológica (para citar apenas essas três correntes) não deveria alterar o estatuto científico”. Isso porque, a princípio, há

algo essencial à Geografia como um fazer que antecede qualquer escolha epistemológica, como se fosse possível separar ontologia e epistemologia.

Carolina Pereira e Sonia Castellar (2024, p. 11) também apontam que recontextualizar o “Estatuto Epistemológico da Geografia” é fundamental para que se possa “dar centralidade ao que de fato tem importância e é imutável, que são os princípios, categorias e conceitos da ciência geográfica” (Pereira; Castellar, 2024, p. 11 – grifo nosso). No entanto, é preciso problematizar os sentidos atribuídos aos termos importância e imutável.

O que significa dizer que os princípios, categorias e conceitos da ciência geográfica são imutáveis? Será que, ao longo da história do pensamento geográfico, eles nunca se transformaram? Temáticas que hoje integram o campo da Geografia — como gênero, sexualidade e racialidades — até pouco tempo sequer eram contempladas pelo conjunto de elementos que compõem esse suposto estatuto. Em que reside essa alegada imutabilidade? A incorporação de novos temas a esse estatuto não evidencia justamente o seu caráter mutável? Indo além, quem define esse estatuto? Quais são os critérios para se definir e delimitar o que dele faz parte? Como se bloqueia a entrada de novos elementos? O que é excluído e com base em quais justificativas? O que e como se exclui os elementos que contrariam o estatuto?

Essas perguntas tornam-se centrais, uma vez que, conforme delimitam Carolina Pereira e Sonia Castellar (2024), o estatuto fundamenta o raciocínio geográfico tanto como teoria quanto como prática do ensino de Geografia, sendo apresentado como o conjunto de elementos da ciência geográfica considerados, ao mesmo tempo, relevantes e imutáveis.

Em resumo, essa primeira alternância demonstra na Geografia há conhecimentos e modos de conhecer que são essenciais e, por isso, devem permanecer bem sólidos. Até porque, eles são o que de fato é importante e imutável para essa ciência. Caso tornem-se fracos e mutáveis, a própria Geografia Escolar perde sua importância pois, nesta perspectiva, o estatuto epistemológico é o que lhe garante relevância e lhe garante espaço e tempo na escola.

Permanecer sólido, nesse contexto, exige garantir condições e organizações do trabalho docente que solidifiquem esses conhecimentos e modos de conhecer, e no mundo-da-vida escolar isso se faz por meio da prescrição curricular e do controle das vidas nas/das escolas. Isso nos leva ao problema da instrumentalização curricular e, conseqüentemente, a regimes de escassez usados para controlar, regular e constranger os sentidos de currículo em Geografia, que devem cercear as possibilidades de significação que desafiam a importância e imutabilidade desse estatuto.

Isso remonta à segunda alternância, que vincula a discussão a um problema curricular. O que vigora nos textos como recontextualização da educação geográfica constitui o fundamento para aquilo que os entusiastas do raciocínio geográfico conceituam como uma educação poderosa que, pautada no “Estatuto Epistemológico da Geografia” — atemporal e imutável —, constrói conhecimentos poderosos por meio de um pensamento espacial e representacional.

Esse movimento é evidenciado em outro trabalho de Sonia Castellar e Carolina Pereira (2025), em que as autoras explicitam os pilares que sustentam aquilo que denominam estatuto epistemológico, mobilizando referências como Milton Santos (1985) e Maria Laura da Silveira (1999), com o conceito de situação geográfica; Yves Lacoste (1976), com a defesa da serventia da Geografia nas escolas; Paulo Cesar da Costa Gomes, com sua reflexão sobre os quadros geográficos (2017), entre outros.

Com base em Milton Santos (1985) e Maria Laura da Silveira (1999), elas consideram que uma educação geográfica poderosa se faz “[...] a partir do currículo que tem foco na situação geográfica” (Castellar; Pereira, 2025, p. 87), na medida em que ela desvela o espaço como objeto de estudo e espacializa os fenômenos de modo que, ao interpretá-los, os estudantes sejam levados a mobilizar o “Estatuto Epistemológico da Geografia”, criando raciocínios geográficos para interpretar e intervir na realidade. A culminância desse processo é a mudança de atitude perante o mundo, causada após o exercício de conteúdos conceituais, factuais, procedimentais e atitudinais que são únicos do modo geográfico de raciocinar.

Para isso, Sonia Castellar e Carolina Pereira (2025, p. 74) reforçam que se deve “retomar a epistemologia pelo método e pelo objeto da ciência geográfica”, ou seja, pelo conhecimento que é próprio da disciplina e pelos modos de conhecer que a legitimam, ou que já foram legitimados e aceitos como parte do fazer geográfico.

Assim, a fundamentação do raciocínio geográfico como perspectiva teórico-metodológica repousa no clássico problema curricular: o da seleção e organização do conhecimento considerado mais importante a ser prescrito e ensinado nas escolas. Para responder a esse dilema, há uma aposta em uma resposta comum: o conhecimento geográfico, aqui tido como “Estatuto Epistemológico da Geografia”. Ou melhor, nos conhecimentos que, ao longo dos anos, foram considerados como conhecimentos legítimos na Geografia.

Antes de aprofundar as implicações desse debate nos sentidos de currículo e de concluir como essa concepção curricular se torna instrumental, é preciso explicar como o adjetivo que

qualifica a noção de educação poderosa — evocada nesses textos e apresentada como resultado final do exercício do raciocínio geográfico —, se assenta e se fundamenta nas teorias de currículo críticas e instrumentais.

O adjetivo “poderoso”, já mobilizado nos trabalhos de Daniel Stefenon e Sonia Castellar (2015; 2020) e retomado em Sonia Castellar e Carolina Pereira (2025) e Carolina Pereira e Sonia Castellar (2024), advém da teorização curricular de Michael Young, sociólogo britânico e um dos precursores do movimento da Nova Sociologia da Educação (NSE). Não apenas a conceituação da educação geográfica poderosa, mas também a caracterização de conhecimentos poderosos surge da reinterpretação que os pesquisadores fazem das noções de “conhecimentos dos poderosos” e “conhecimentos poderosos” em Michael Young (2007):

O “conhecimento dos poderosos” é definido por quem detém o conhecimento. Historicamente e mesmo hoje em dia, quando pensamos na distribuição do acesso à universidade, aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento; é a esse que eu chamo de “conhecimento dos poderosos”. [...] Assim, precisamos de outro conceito, no enfoque do currículo, que chamarei de “conhecimento poderoso”. Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo (Young, 2007, p. 1294).

Com isso, trabalhos entusiastas do raciocínio geográfico (Stefenon; Castellar, 2015; 2020; Castellar; Pereira, 2025; Pereira; Sonia Castellar, 2024) conceituam a educação geográfica como poderosa à medida que, com os pressupostos do raciocínio geográfico e do pensamento espacial, ela permite construir conhecimentos poderosos que visam fornecer explicações sobre o *status quo* do espaço e do tempo que vivemos. Porém, por tomar o “Estatuto Epistemológico da Geografia” como sua base relevante e imutável, esses conhecimentos poderosos se desenvolvem com base em métodos, conceitos, princípios e categorias prescritos pela história do pensamento geográfico do Brasil.

Daniel Stefenon e Sonia Castellar (2015; 2020) justificam essa relação ao caracterizarem a função social da escola, do currículo e da Geografia. No que tange à Geografia, ela necessita promover leituras geográficas críticas, capazes de contribuir para a transformação da cultura, da sociedade e do mundo por meio da construção de conhecimentos que se tornam efetivos quando se pautam em uma educação poderosa.

No que diz respeito à escola e ao currículo, Daniel Stefenon e Sonia Castellar (2015; 2020) recorrem a Jean Claude Forquin e a Basil Bernstein — sociólogos da NSE como Michel Young — para definir que a função social da escola é a transmissão parcial da cultura.

Para Daniel Stefenon e Sonia Castellar (2015, p. 16), cabe à escola transmitir a cultura em “sua parte reificada e tornada currículo”, que requer “uma escola que tem nos saberes disciplinares e conceituais o referente central para a construção dos currículos” (Stefenon; Castellar, 2020, p. 14). Com base nisso, cabe à escola transmitir o que foi prescrito como currículo, e não outra coisa. Cabe-lhe a transmissão do prescrito e do planejado e, por consequência, a exclusão do que não foi tornado currículo das suas práticas pedagógicas ou, em um contexto de menos regulação, a circunscrição do que ainda não foi tornado currículo a um espaço de menor importância. Na escola esse espaço pode ser atividades extracurriculares, eventos escolares, atividades complementares ou adendos aos conhecimentos considerados importantes.

Nesse cenário, cabe a escola se tornar o lugar de transmissão da cultura; currículo, a porção de cultura que a escola deve ensinar; à Geografia Escolar, o ensino da porção curricular que lhe foi destinada; ao professor de Geografia, a tarefa de retomar o “Estatuto Epistemológico da Geografia”; aos sistemas de ensino, a responsabilidade pela avaliação para verificar se currículo está sendo transmitido conforme esperado. Diante disso, o currículo parece muito bem recortado, circulado e delimitado, sem ambiguidades. Não há dúvidas do que ele é, para que serve, como e onde deve se fortalecer.

Mas como essas crenças pedagógicas e a tentativa de fundamentar o raciocínio geográfico como perspectiva teórica-metodológica para o ensino de Geografia infere no currículo e resvala no fenômeno da instrumentalização curricular? Para explorar essa questão e finalizar o argumento desta seção, me debruço sobre a relação ambígua entre a composição da BNCC (Brasil, 2018), o raciocínio geográfico e as teorias de currículo. Para isso, retomo alguns textos já discutidos, agora à luz de como esses autores se posicionam em relação às teorias de currículo nesse cenário.

Carolina Pereira e Sonia Castellar (2024, p. 27) escreveram que, as demandas da Geografia no contexto da BNCC (Brasil, 2018) refletiam “[...] disputas epistemológicas que ultrapassam as teorias do currículo”. Indicando que, embora a BNCC seja um documento orientador para a criação de currículos, as disputas sobre a sua elaboração estavam para além das teorias de currículo. Porém, ainda que, como argumentam as pesquisadoras, ela enfrentasse disputas específicas do campo da Geografia, e não do Currículo, ela se articula fortemente com as teorias curriculares.

Vale lembrar que é a retomada de Michael Young (2010) e sua teorização curricular que legitima os processos de seleção, organização e controle do “Estatuto Epistemológico da Geografia” como o fundamento da perspectiva teórico-metodológica do raciocínio geográfico.

Indo além, Carolina Pereira e Sonia Castellar (2024, p. 27) afirmam que, no cenário da BNCC (Brasil, 2018) e da prescrição do raciocínio geográfico como perspectiva para orientar os currículos em Geografia, buscava-se indicar, demarcar e consolidar “a Geografia como um campo de saber que promove reflexões críticas e conectadas às realidades sociais”. Devido a essa demanda é que se buscou fazer o movimento que as autoras denominam recontextualização da educação, que centraliza o currículo da disciplina no “Estatuto Epistemológico da Geografia”.

Sonia Castellar e Carolina Pereira (2025, p. 67), em um trabalho mais recente, apontam: “para nós o que estava em disputa eram as concepções de natureza epistemológica da Geografia, muito mais do que as teorias do currículo”. No entanto, as teorias de currículo estavam muito presentes em toda a elaboração e promoção da BNCC (Brasil, 2018) e sua concepção de educação em Geografia, como já foi indicado. Nesse caso, é possível afirmar que as teorias de currículo estão e sempre estiveram presentes nesse debate, no entanto, elas aparecem de modo específico, tanto no sentido atribuído a currículo, quanto nos sentidos que essa concepção curricular reverbera, como os de mundo, sujeito, experiência, professor, aluno, avaliação e outros tantos. Diante disso, cabe o questionamento acerca de qual teorização curricular e quais teorias de currículo estão vigorando nos discursos do raciocínio geográfico.

Assim, de propósito ou não, ao eleger o raciocínio geográfico como a perspectiva teórico-metodológica para o trabalho docente, as teorias de currículo são reintroduzidas no debate, por exemplo, aquelas que permitem conceituar o raciocínio geográfico como educação poderosa e os conhecimentos por ele produzidos como conhecimentos poderosos. Desse modo, essas discussões acabam por se relacionar com as teorias de currículo de maneira ambígua e escorregadia, mesmo que, a princípio, pretendam não se assentar nelas.

Se, nesse contexto de formulação da BNCC (Brasil, 2018) e estruturação dessa perspectiva teórico-metodológica, o que interessou foi a retomada do estatuto da Geografia, a relação entre currículo e conhecimento é evocada e passa a operar como a resposta desses trabalhos às questões curriculares. Assim, toda vez que se questiona o que, como e por que ensinar, esses questionamentos são respondidos com base nas prescrições do referido estatuto.

Cabe ressaltar uma outra tensão. Apelar ao “Estatuto Epistemológico da Geografia”, para usar o vocabulário do raciocínio geográfico, não é o mesmo que retomar a epistemologia como um fazer pedagógico ou científico. Há diferenças graduais entre esses nomes. Enquanto o primeiro se refere aos conceitos, categorias e princípios da Geografia legitimados na história do pensamento geográfico, o segundo “tem a ver com questões sobre o que significa conhecer algo — termo que tem origem no grego *episteme*, conhecer” (Jardine, 2006, p. 87, tradução nossa). Ao assumir que há aspectos relevantes e imutáveis desse edifício teórico e metodológico, essa perspectiva acaba se filiando ao estatuto e, de certa forma, se afastando da epistemologia como um fazer em movimento.

Diante disso, o objetivo não é discutir o que significa conhecer em Geografia ou como pode se dar o conhecimento geográfico, mas o que significa conhecer em Geografia com base no estatuto epistemológico já instituído. A discussão, portanto, se ancora sempre com base no instituído e de acordo com o prescrito.

Com isso, além de buscarem o conhecimento como única resposta curricular, esses trabalhos priorizam aqueles já legitimados pelo estatuto, restringindo uma série de conhecimentos que, embora igualmente geográficos, não sejam reconhecidos e validados por esse estatuto e seus cânones.

Mas quem define esse estatuto epistemológico? Seria a Associação Brasileira dos Geógrafos (AGB)? A Associação Brasileira de Pós-Graduação em Geografia (ANPEGE)? Os programas de pós-graduação nota 7 na avaliação da CAPES? Os geógrafos que têm mais citações? Quem, quando e como se decide o que faz parte desse estatuto? Quando e como novos temas entram nesse grupo de conceitos e categorias geográficas? O que fazer quando conhecimentos que não fazem parte desse estatuto aparecem no cenário pedagógico? Essas são perguntas aparentemente simples, mas sem respostas, que evidenciam um problema antigo e complexo no campo do Currículo: o conhecimento como resposta curricular e a prescrição como modo de teorizar currículo.

Os problemas apontados até aqui remetem ao que as curriculistas brasileiras Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011) definem como perspectivas fundamentalistas e instrumentais de currículo. Nelas, currículo é definido pelos conhecimentos pré-selecionados que os planejadores julgaram fundamentais para as trajetórias dos sujeitos da escola, seja o currículo concebido como libertador ou opressor. O problema é que, toda vez que se propõe uma fundamentação curricular, ela é baseada na exclusão de vários outros conhecimentos e modos de conhecer que, com base no referencial central de um processo curricular, devem ser ignorados.

Com base nisso, em “Conhecimento como resposta curricular”, Hugo Costa e Alice Lopes (2022) lançam mão das teorias de currículo pós-estruturalistas e da teoria do discurso para interpretar o que o termo “conhecimento” diz nas teorizações curriculares que o evocam.

Hugo Costa e Alice Lopes (2022, p. 4) dissertam que, nas teorias curriculares tradicionais, “mundo e vida são pensados como horizontes para os quais o currículo deve formar sujeitos hábeis”. Assim, o currículo deve ser composto por conhecimentos pré-definidos, capazes de preparar os sujeitos para uma vida plena no mundo em que vivem. Munidos dessa mesma crença, os textos sobre o raciocínio geográfico recorrem ao “Estatuto Epistemológico da Geografia” como o conhecimento considerado capaz de cumprir esse papel.

Porém, os autores demonstram que, escapar do conhecimento como resposta curricular não é fácil, pois até mesmo as teorias curriculares que criticam a prescrição instrumental caem em sua tentação. Para esses autores, é comum que algumas teorizações critiquem teorias prescritivas não pela prescrição como prática curricular, mas pelo conteúdo prescrito. É como se o conhecimento prescrito fosse o único problema à luz dessas teorias, e não a prescrição, mesmo quando munida da intenção de prescrever os melhores conhecimentos.

Em outro trabalho, Hugo Costa (2020) analisou a interlocução do povo da Geografia — coletivo composto pelos interlocutores da área — e demonstrou que esse mesmo caso ocorreu nas discussões da elaboração da BNCC (Brasil, 2018) e seus primeiros anos de circulação. Ao analisar textos e pareceres do documento, o autor alerta que, em muitos textos contra a base, o problema identificado pelos interlocutores é o fato da BNCC (Brasil, 2018) não adotar um conhecimento “resguardado por determinada corrente teórica. Isto possibilita constatar que alguns sentidos críticos à BNCC só o são por não verem hegemônicas suas concepções de mundo” (Costa, 2020, p. 149). O que deixa transparecer que, se o conhecimento selecionado fosse diferente, não haveria objeções à prescrição curricular, que gera o instrumentalismo da educação e do currículo.

Hugo Costa e Alice Lopes (2022, p. 20) identificam essas incongruências e concluem que as críticas ao currículo prescrito, por não descentralizarem o conhecimento e os processos de controle, regulação e constrangimento de sentidos de currículo, são “reedições do currículo como controle, reedições de uma preocupação estabilizante e controladora da diferença, daquilo que é outro”.

Com base nessa argumentação, as críticas que muitos geógrafos fizeram em seus pareceres da BNCC (Brasil, 2018) não criticam o processo de teorização curricular prescritivo ou as teorias

de currículo instrumentalistas que visam o currículo como algo a ser implementado e a escola como o lugar de implementação, mas o conteúdo prescrito (Costa, 2020). Sendo assim, é perceptível que o mesmo sentido de currículo e o mesmo processo de teorização curricular que vigora nos discursos sobre o raciocínio geográfico também vigoram em outros discursos do campo.

O problema com essas perspectivas, como Hugo Costa (2020; 2024) apresenta, é que elas supõem que um conhecimento prescrito ensinado de forma eficaz pode produzir um tipo de sujeito, como se a subjetivação fosse um processo que pode ser ordenado, controlado e regulado de todas as maneiras, sem espaço para a diferença. Sendo assim, ainda que se apoiem em conhecimentos e modos de conhecer que acreditem serem capazes de promover a justiça espacial, social e a equidade entre todas as pessoas, ao teorizar currículo de forma prescritiva trazemos uma série de problemas para as experiências educacionais.

Hugo Costa (2021), ao analisar as convergências e as divergências em torno do raciocínio geográfico, retoma a perspectiva de Eduardo Giroto (2015), para quem o raciocínio geográfico está mais relacionado à vida das pessoas e às geografias com as quais elas se implicam. Eduardo Giroto (2015), por sinal, referência a Paul Claval (2010), que afirma que essas geografias são produzidas na vida, onde implicadas as pessoas produzem conhecimentos geográficos a partir dos significados que atribuem ao espaço por meio da cultura, e não do conhecimento prescrito.

Hugo Costa (2021, p. 15) analisa que essa perspectiva pode proporcionar oportunidades de romper as estruturas rígidas apresentadas antes, ao produzir “raciocínios que escapam ao próprio, ao controle de uma métrica normativa ou de critérios propostos como fixos à escola”.

Mesmo assim, o apego ao “Estatuto Epistemológico da Geografia” dificilmente permitiria que raciocínios escapassem de seu próprio marco, e, caso o fizessem, dificilmente seriam levados em conta; no mínimo seriam escanteados como adendos às explicações já prescritas. Cabe lembrar que essa perspectiva teórico-metodológica se fundamenta em princípios “fortes e imutáveis”.

Embora Eduardo Giroto (2015, p. 84) advirta que refazer os caminhos metodológicos e teóricos “não significa copiar, repetir exatamente aquilo que foi feito anteriormente”, mas que implica “a elaboração pessoal dos educandos que possibilita, inclusive, que a construção do conhecimento avance no sentido do encontro de outros procedimentos e atitudes” (Giroto, 2015, p. 84), isso não afasta os fantasmas do instrumentalismo que pairam sobre o raciocínio geográfico. Sobretudo pela vontade incessante de tornar a geografia nas/das escolas relevante para a sociedade e, nesse processos, centralizar e fixar sentidos de currículo, que reverberam em outros sentidos.

Além dos problemas já pontuados, está o próprio sentido de raciocínio, que reflete uma perspectiva de Geografia logocêntrica, centrada no sujeito e em sua experiência de mundo. Essa e outras críticas ao modo como se entende a palavra geografia serão abordadas adiante, ao discutir a geografia fenomenológica, assim como alguns pontos que reverberam nos textos discutidos nesta seção e que orientam sua conceituação do raciocínio geográfico.

Diante disso, gostaria de ressaltar alguns pontos. A tese não tem como objetivo criticar o raciocínio geográfico como objeto da pesquisa, pois não é o foco central. Apresento o raciocínio geográfico como perspectiva teórico-metodológica que tem ganhado circulação nos debates sobre educação em geografia para, por meio dessa apresentação, expor o sentido de currículo que vigora nesses discursos.

Busco demonstrar o instrumentalismo que paira sobre a concepção de currículo que mais tem circulado nos debates em Geografia Escolar, Ensino de Geografia e Educação Geográfica, para então desdobrar as suas implicações na docência e na educação em Geografia, evidenciando a obstrução de possibilidades de sentido para a palavra currículo e suas consequências.

Embora esta seção tenha focado no raciocínio geográfico, apenas pela razão já dita, **as críticas aqui apresentadas se aplicam a toda e qualquer concepção curricular instrumental e escassa que busca definir currículo e fixá-lo em um só sentido.** Por isso, ao longo do texto as questões sobre o raciocínio geográfico serão tocadas de modo pontual, sempre que houver alguma relação com a concepção curricular que essa perspectiva busca consolidar. O que me interessa, nesta situação, é **o empobrecimento dos sentidos de currículo ao reduzir o fenômeno a somente isso ou aquilo.**

Cabe aqui a seguinte formulação: se ao currículo atribuímos um único sentido, o privamos da sua multiplicidade de possibilidades. Se currículo é apenas isso, não há espaço para que ele seja pensado de outras maneiras. Indo além, é preciso pontuar que, se currículo diz respeito a tudo que nos atravessa em nossa jornada de humanização — fora e dentro das escolas —, ao controlar, regular e constranger currículo, fazemos o mesmo com as nossas possibilidades de humanização, violentando as vidas nas/das escolas que não se encaixam nas prescrições curriculares.

Os curriculistas canadenses David Jardine, Patricia Clifford e Sharon Friesen, em seu livro *“Curriculum in abundance”* (2006), criticam essas teorias curriculares, e apontam que elas operam por meio de regimes de escassez para transformar a vida abundante em tópicos curriculares “necessariamente delimitados de maneiras que permitam controlar, prever, avaliar e monitorar sua produção e distribuição” (Jardine; Clifford; Friesen, 2006, p. 4, tradução nossa).

Essa crítica é formulada em Ivan Illich, pensador austríaco que interpretou a sociedade escolarizada por meio da escassez, apontando que frequentamos a escola desde cedo para receber aquilo que nos falta — as *commodities* às quais não temos acesso em nossas famílias —, o conhecimento selecionado.

Os regimes de escassez definem que a escola deve ensinar o conhecimento prescrito em um tempo mínimo, para que se possa ensinar e aprender a maior quantidade de conhecimento o mais rápido possível. Com essa missão, os educadores são lançados em meio a uma infinidade de tópicos curriculares sem conexão entre si, e devem ensinar os tópicos em sua escassez. Isso é, exatamente do jeito que eles estão prescritos, pois não há espaço para abundância que excede a prescrição.

Porém, a vida é abundante e o currículo é vivo. O fenômeno, apesar da escassez, continua sendo extravagante, transbordante e trai as prescrições, como veremos adiante. É por isso também que os regimes de escassez que fixam currículo como prescrição precisam ser cada vez mais reguladores, controladores, normativos e até violentos, pois cientes da abundância inerente ao currículo, eles precisam se esforçar cada vez mais para garantir a fixação de um sentido único ao fenômeno, em todas as experiências curriculares.

Diante desse quadro de escassez e violências, contrário aos textos já citados, defendo que as teorias de currículo devem ser o mote central das discussões sobre o que, como e por que ensinar, independentemente da disciplina. Afinal, Currículo é o campo que permite essas discussões por meio de teorizações que desafiam o instrumentalismo das teorias curriculares prescritivas. Porém, não considero que deve haver consenso entre as respostas às questões curriculares e, por essa razão, as próprias teorias curriculares e processo de teorização devem ser provocadas pois, como mostrei, na discussão do raciocínio geográfico elas são utilizadas para legitimar esse sentido instrumental de currículo na educação geográfica.

É preciso, portanto, denunciar os conhecimentos prescritos, mas operar por meio de outras teorizações para denunciar seus riscos e anunciar possibilidades novas de ser em/na educação. Até porque, esses regimes de escassez afetam de inúmeras maneiras educadores, educandos e todos os espaços e tempos da educação.

Diante desse desafio, nas próximas seções retomo duas das diversas teorizações curriculares que deslocam as teorias de currículo da prescrição: as perspectivas fenomenológico-hermenêuticas pós-críticas e poéticas dos curriculistas David Jardine e Ted T. Aoki.

Na próxima seção, busco tensionar a prescrição curricular por meio da teorização de Ted T. Aoki, que questiona o docente como implementador do currículo planejado e o situa no espaço liminar entre o planejado e o vivido, que nos abre possibilidades de conhecer o vivo que transgrede a prescrição, enfraquecendo o instrumentalismo do currículo ao liberar outros sentidos para a palavra que não aqueles já prescritos pelos documentos oficiais ou pelos cânones inquestionáveis das disciplinas.

Para desestabilizar as teorias instrumentais que situam o educador como técnico implementador e o currículo como técnica a ser implementada, uma das provocações de Ted Aoki é sobre o lugar da docência e do docente no fenômeno currículo. Se a sua crítica começa por essas posições, cabe perguntar qual outro lugar a docência assume em uma teorização curricular não instrumental.

## 1.2 CURRERE COMO ENTRE-LUGAR DA DOCÊNCIA

Qual é o lugar da docência? A docência pertence ao mundo do currículo-planejado ou ao mundo do currículo-vivido? Ted T. Aoki, educador japonês canadense, advogava que o lugar da docência não se situa nem no mundo do currículo-planejado nem no mundo do currículo-vivido, mas entre esses dois mundos: um entre-lugar (Aoki, 1999).

Estudiosos da história intelectual do campo do Currículo na América do Norte, como William Pinar e Patricia Liu Baergen, apontam que Ted Aoki é uma referência indispensável para se compreender a constituição desse campo no Canadá, dada a amplitude de suas influências. Autor de uma erudição acadêmica, literária e musical expressiva, Ted Aoki — assim como David Jardine, William Pinar e outros — começa a reconceptualizar o currículo por meio da fenomenologia e da hermenêutica e, ao final do século XX, faz uma passagem para o pós-estruturalismo e para os estudos pós-coloniais (Aoki, 1999; Pinar, 2007; Liu Baergen, 2020).

No livro *“Tracing Ted Tetsuo Aoki’s Intellectual Formation Historical, Societal and Phenomenological Influences”*, Patricia Liu Baergen (2020) aponta que, dentre as influências que Ted Aoki recebeu, as contribuições heideggerianas à fenomenologia são marcantes em sua trajetória, mesmo após a sua “virada” pós-estruturalista e pós-colonial. Essas marcas manifestam-se em conceitos-chave do seu pensamento curricular, tais como: a compreensão como modo de

ser-no-mundo; o habitar como essência do *Dasein*; a docência como habitar o entre-lugar, mobilizando as imagens da soleira e da ponte em Martin Heidegger; a crítica à instrumentalização como reflexo do esquecimento do sentido de ser na Modernidade; a questão da técnica; a linguagem como a casa do ser; e o habitar poético como possibilidade de teorização curricular (Liu Baergen, 2018).

Trabalhos acerca da história do Currículo (Pinar et al, 1995; Pinar; Reynolds, 1992; Pinar, 2007) reforçam a influência que Ted Aoki recebeu de Martin Heidegger, mas não só dele. William Pinar et al (1995), por exemplo, ressaltam a influência de Hans-George Gadamer, sobretudo em seu entendimento da *práxis*, que, até nos anos 1960, ainda estava centrada no tema da alienação — questão que os marxistas começaram a tratar por meio das teorias reprodutivistas e crítico-reprodutivistas.

O pioneirismo de Ted Aoki ao combater a instrumentalização do currículo por meio da fenomenologia, do existencialismo, da hermenêutica — e, mais tarde, do pós-estruturalismo e do pós-colonialismo —, em um cenário epistemológico no qual as teorias críticas predominavam no campo curricular, tornou-o uma referência única na América do Norte, sobretudo no Canadá. Nesse contexto, junto a Max van Manen e a outros orientandos de doutorado, Ted Aoki foi um dos precursores das teorias fenomenológicas de currículo (Pinar et al, 1995; Liu Baergen, 2020).

Cintia Chambers, ao explorar a topologia dos estudos curriculares canadenses, diz que “a maior parte da pesquisa fenomenológica em currículo ocorreu na Universidade de Alberta” (Chambers, 1999, p. 225, tradução nossa), instituição na qual Ted Aoki se estabeleceu como professor, orientou muitos pesquisadores em nível de mestrado e doutorado e, na companhia de seus estudantes, ajudou a fundar perspectivas fenomenológicas de currículo no Canadá. Dentre esses pós-graduandos, destaca-se Max van Manen, autor traduzido e publicado em português (van Manen, 1997), já abordado no campo da geografia fenomenológica (Marandola Jr., 2016) devido as suas observações sobre a escrita fenomenológica, além de ser amplamente discutido na América Latina (Ayala, 2016).

Como indicado no início desta seção, as contribuições de Ted Aoki são várias, assim como as suas influências, o que abre vários caminhos de leitura e possibilidades de interpretação da sua obra. Considerando os objetivos já anunciados e a estrutura argumentativa deste capítulo, a chave de leitura aqui mobilizada é a noção de *currere* como entre-lugar da docência.

Na esteira do movimento de reconceptualização curricular, Ted Aoki — assim como William Pinar (1975) — retoma a etimologia de currículo para pensá-lo em uma nova perspectiva. O artigo “*Toward Curriculum Inquiry in a New Key*” (Aoki, 2005) constitui um marco desse movimento e é reconhecido por autores como anúncio tanto da sua crítica ao campo quanto de sua abertura para múltiplas formas de pesquisar o currículo (Liu Baergen, 2020).

Nesse texto, Ted Aoki (2005, p. 90, tradução nossa) declara que “desde a formulação da lógica curricular por Ralph Tyler em 1950, a produção acadêmica sobre currículo ao longo do último quarto de século tem sido abundante”. No entanto, essa abundância é, paradoxalmente, marcada pela escassez de sentidos, pois muito do que foi produzido no campo após os primeiros anos da formulação de Ralph Tyler reforçou a compreensão de currículo como um campo de instrução da prática pedagógica, reduziu-o a um curso ou plano a ser cumprido pelos sujeitos da escola e reiterou os modelos técnico-industriais de administração curricular por ele prescritos (Lopes; Macedo, 2011).

Nesse contexto, Ted Aoki (2005) criticou esses estudos que apresentavam um único horizonte para a pesquisa curricular, entendendo-a como um campo de produção de meios para determinados fins, marcado pela prescrição de relações de causa e efeito. Nessa perspectiva, o currículo é concebido como prescrição seja dos conteúdos, dos objetivos, dos métodos de ensino, avaliação e todas as coisas que se pode prescrever por meio do planejamento e da implementação curricular.

Para o educador canadense, quando o currículo é reduzido a relações de “meios e fins” (Aoki, 2005, p. 90, tradução nossa), o horizonte fenomenológico apresenta-se como uma possibilidade de enfrentamento do instrumentalismo, ao expandi-lo para o estudo das relações “homem/mundo” (Aoki, 2005, p. 95, tradução nossa). Essas relações permitem a “investigação do significado mais profundo do que significa para as pessoas (professores e alunos) ser humano, tornar-se mais humano e agir humanamente em situações educacionais” (Aoki, 2005, p. 95).

É por meio do tensionamento dessas relações que Ted Aoki reposicionou a investigação em currículo, recentralizando a experiência educacional do ser-no-mundo como eixo da pesquisa curricular. É a partir desse recorte que apresentarei o que o educador compreende como entre-lugar da docência e como isso se expressa como *currere*.

Mas qual é a relação entre a docência e o entre-lugar no pensamento de Aoki? Com base em William Pinar e William Reynolds (1992), William Pinar et al (1995), William Pinar (2007) e

Patricia Liu Baergen (2020), e nas leituras que esses autores fazem das trajetórias de Ted Aoki, o entre-lugar surge nos esforços do educador em destruir a dicotomia entre currículo-planejado e currículo-vivido, que refletia outras clivagens no campo da educação, por exemplo, a separação entre teoria e prática.

Ted Aoki (2005), então, começa a pensar para além dessa oposição, deslocando o foco de seus trabalhos para a noção de currículo-vivo. Este não se configura como um terceiro termo oposto aos dois anteriores, mas representa um “abrir o panorama curricular para permitir que tanto o currículo planejado quanto o currículo vivenciado coexistam em uma interação dinamicamente tensa de duplicação” (Aoki, 1999, p. 180, tradução nossa).

Patricia Liu Baergen (2020) narra que a primeira vez que esses termos aparecem é em uma fala de Ted Aoki (2005/1985), ao receber o Prêmio por Contribuição Distinta à Teoria e Prática do Currículo Canadense, concedido pela Associação Canadense de Estudos Curriculares na conferência CACS/CSSE em Montreal, Quebec.

Naquele momento, Ted Aoki fez agradeceu ao prêmio sinalizando a vitalidade da pesquisa curricular canadense e, ao propor uma “celebração do mundano nos estudos curriculares” (Aoki, 2005, p. 231, tradução nossa), tencionou a paisagem curricular até então centrada no currículo instrumentalizado, para alargá-la para dois mundos do currículo: o currículo-planejado e o currículo-vivido.

Ted Aoki (2005) começa a sua celebração ressaltando que, à época — e ainda hoje, podemos dizer —, o campo era predominantemente habitado pelo currículo-planejado, que se materializava em programas curriculares, planos de ensino, lições, livros didáticos, entre outros dispositivos. Assim, o educador escreveu: “o currículo como plano é uma abstração que anseia ganhar vida na presença de professores e alunos. O que lhe falta é situacionalidade” (Aoki, 2005, p. 231, tradução nossa). Ted Aoki (2005) chama atenção para o fato de que a situacionalidade que falta no currículo-planejado é o que esbanja o currículo-vivido, que “é um currículo que se dá na presença das pessoas e de seus significados. É um currículo experienciado” (Aoki, 2005, p. 231, tradução nossa).

Ao final de sua fala, o curriculista reforça que, um ano antes, havia sediado o sétimo simpósio anual da CACS, no qual vários pesquisadores canadenses se reuniram sob o tema “*Understanding curriculum-as-lived?*” (compreender o currículo-vivido). A partir de um diálogo

plural com várias perspectivas, o evento buscou celebrar “o mundo mundano onde as pessoas vivem suas vidas cotidianas” (Aoki, 2005, p. 231).

Ted Aoki (2005, p. 232, tradução nossa, grifo nosso) encerra este trecho do seu discurso com o reconhecimento desses dois mundos do currículo, mas com uma crítica tanto à sua justaposição quanto à sua oposição:

Sinto que agora estamos em posição de avançar rumo a uma justaposição entre o currículo como planejamento e o currículo como vivência, **que podem ser explorados como momentos gêmeos do mesmo fenômeno: o currículo**. Acredito que cada momento exige sua própria forma de compreensão, mas, juntos, eles parecem se desdobrar como uma **unidade dialética**. É a essa possibilidade que afirmo que pode valer a pena **explorar a tensão na dialética entre o Primeiro e o Segundo Mundos Curriculares**.

O encaminhamento que o educador faz ao final de sua fala é de suma importância, pois marca o reconhecimento e a institucionalização acadêmica dos sentidos que o currículo pode assumir. Tais sentidos extrapolam o currículo-planejado, englobando o vivido e o vivo, ao mesmo tempo em que indicam que perspectivas binárias não são suficientes. Como todo binarismo, ao opor termos e seus significados, perde-se aquilo que existe no espaço entre eles, ou seja, na tensionalidade entre mundos curriculares distintos que, embora diferentes, compõem o mesmo fenômeno: o currículo. Há, nessa fala, um encaminhamento para o entre-lugar, noção que ganhará maior força posteriormente.

Segundo Patricia Liu Baergen (2020), é no ano seguinte, em 1986, que a tensionalidade proposta por Ted Aoki (2005) toma mais força. No artigo “*Teaching as In-dwelling Between Two Curriculum Worlds*” (Aoki, 2005), o curriculista aprofunda essa discussão ao explorar o cotidiano da Senhorita O, uma professora dos anos iniciais da escola elementar. Em uma conversa, ela narrou ao pesquisador experiências vividas que indicam que sua situacionalidade enquanto docente era ser e estar na tensão entre as normativas e prescrições dos planejadores de currículo e o mundo-da-vida vivido com a presença dos educandos.

Diante disso, Ted Aoki (2005, p. 159, tradução nossa) interpretou que a Senhorita O entendia que “sua situação pedagógica é uma vivência em tensionalidade — uma tensionalidade que emerge, em parte, do habitar em uma zona entre dois mundos curriculares: o mundo do currículo-planejado e o mundo do currículo-vivido”. O primeiro diz respeito ao currículo oficial e às prescrições impostas à escola, o segundo refere-se à escola como um acontecimento cotidiano.

Longe de definir a docência e prescrever identidades docentes, Ted Aoki a interpreta de modo improvável, acidental e situacional, porque “habitar a zona onde reside a tensão é um ato inevitável para um professor” (Liu Baergen, 2020, p. 82, tradução nossa). Somos, todos nós, sujeitos dessa zona de tensão, para onde não escolhemos ir ou não ir. Ser docente é ser e estar entre o currículo-planejado e o currículo-vivido.

Meditando sobre a sua conversa com a Senhorita O, Ted Aoki (2005, p. 161, tradução nossa) acena para o fato de que “a qualidade de vida vivida com essa tensão depende muito do tipo de ser pedagógico que ela é”. Se habitar essa zona entre os mundos do currículo é algo inerente à docência, e essencialmente mistura e tensiona o currículo-planejado e o currículo-vivido, é o modo de ser do docente que nos permitirá compreender como essa tensão será enfrentada e sustentada no cotidiano pedagógico. É possível que certos professores consigam lidar com a tensionalidade, e outros não. Não é por menos que táticas de controle e regulação do currículo surgem a cada vez mais.

Em outro texto, Ted Aoki (1999) retoma essa tensão e, de novo, explicita que não busca opor os mundos do currículo, tampouco pretende privilegiar o currículo-vivido em detrimento do currículo-planejado. Ele reforça que, no cotidiano escolar, “o não planejado e o imprevisível surgem espontaneamente em meio ao ensino, interagindo de forma envolvente com o planejado e o planejável” (Aoki, 1999, p. 180, tradução nossa). Onde isso ocorre? Para Ted Aoki (1999, p. 181, tradução nossa) “nesse espaço metonímico de duplicação entre currículo-planejado e currículo-vivido”, que emerge nas salas de aula toda vez que as práticas pedagógicas abrem espaço para que o prescrito se enfraqueça, dando lugar ao vivido, que faz os sentidos prescritos deslizarem e, como tensão, promoverem novas traduções do/no currículo.

A partir dessa formulação, a tensionalidade já citada ganha mais força.

Para Ted Aoki (1999), a metáfora é mais reconhecida do que a metonímia, assim como o currículo-planejado é mais legitimado do que o currículo-vivido. Por isso, em vez de criar uma nova metáfora para demonstrar a tensionalidade, ele entende esse espaço-entre como metonímia. Ted Aoki (1999, p. 181, tradução nossa) o faz retomando as palavras planejável/implanejável e previsível/imprevisível:

A palavra “planejável” evoca aquilo que “não é”, criando um contexto dividido, como em planejável/não planejável. Contextualizar dessa forma traz à tona o espaço intermediário, aqui representado por uma barra: “/”. É nesse espaço intermediário que nossos professores, sensíveis tanto ao currículo-planejado quanto ao currículo-vivido, se encontram, provavelmente em um espaço tenso

de ambiguidade, ambivalência e incerteza, mas simultaneamente um local vibrante. Parece um simples espaço binário de oposição, mas não é. É um espaço de duplicação, onde nos inserimos no *self* definido como uma entidade individual, um todo indivisível e delimitado em si mesmo.

Essa dobradura ontológica, mobilizada por Ted Aoki (1999) para desconstruir a dicotomia estabelecida entre os mundos do currículo, revela que, por mais que haja um currículo fortemente planejado, tanto a docência quanto o ensino são existencialmente constituídos por uma práxis situacional. Tal práxis, não se reduz a uma perspectiva dicotômica de teoria e prática, mas se expressa como uma ação “realizada de forma reflexiva, na qual há reflexão sobre o que está sendo feito. Nessa perspectiva, o conhecimento surge não da especulação interna, mas do engajamento intencional com a realidade vivida e da sua vivência” (Aoki, 2005, p. 120, tradução nossa).

Esse entendimento remete ao que Aoki concebe como práxis situacional, à qual recorrem os professores situados no entre-lugar da docência, assim como a Senhorita O. Na leitura feita por Patricia Liu Baergen (2020), esse entre-lugar — assim como a dobradura apontada por Aoki (1999) —, conduz à formulação de um terceiro espaço. Esse, por sua vez, não é nem um (currículo-vivido) nem outro (currículo-planejado), tampouco se constitui como algo externo a eles; é, antes, o espaço em que ambos se encontram como momentos gêmeos do mesmo fenômeno. O entre-lugar não é um espaço para onde se escolhe ir, mas aquele em que já se está, onde ocorre a hibridização.

Recorrendo ao autor pós-colonial Homi Bhabha, Ted Aoki demarca “o terceiro espaço como um espaço ambivalente, tanto deste quanto daquele” (Aoki, 2005, p. 319, tradução nossa). Esses espaços liminares são “onde o novo pode entrar no mundo, [...] espaços de possibilidades em espaços ambivalentes entre a vida e a não-vida, entre o conhecido e o desconhecido [...]” (Aoki 2005, p. 422, tradução nossa). São lugares de tensionamento e, por isso, espaços onde a criação pode emergir do modo como habitamos a liminaridade do previsto e do imprevisto, do planejável e do implanejável.

A partir dessa compreensão, Ted Aoki (2005, p. 419, tradução nossa) enfatiza: o encontro dos mundos do currículo, pensado como metonímia, evoca um entre-lugar no qual a paisagem “curricular está repleta de uma multiplicidade de currículos”.

Nesse contexto, a noção de multiplicidade deriva das leituras pós-estruturais de Ted Aoki, que a utiliza com referência ao rizoma de Gilles Deleuze e de Félix Guattari. Para esses autores, o rizoma é associado à imagem de raízes que se multiplicam sem perder sua interconexão: não há linearidade ou hierarquia, como nas dicotomias anteriormente mencionadas, pois os fios só

adquirem sentido na relação uns com os outros. É neste espaço — entre-lugar — que a docência habita e a experiência educacional acontece (Liu Baergen, 2020).

Por falar em experiências, a partir de Gilles Deleuze e de Félix Guattari, Ted Aoki retoma o sentido de experiência ao dizer que “a palavra experiência é um híbrido, incluindo as noções de ‘experiências passadas’ (experiências vividas) e ‘experiência contínua’ (experiências vivas)” (Aoki, 2005, p. 418, tradução nossa). Logo, ele as tensiona, dizendo que isso não é suficiente, pois a experiência parece ser algo sempre em dívida, pois são rememoradas em meio a uma multiplicidade rizomática de outras experiências e seus significados.

Esse tensionamento é necessário porque, para Ted Aoki (2005, p. 420, tradução nossa), “não se trata mais de um espaço onde seja possível transitar de forma suave e rápida do ‘currículo planejado’ para o ‘currículo praticado’ por meio da ‘implementação ou instrução’”. Trata-se, antes, de um espaço marcado pela diferença, e não pela repetição, no qual o novo pode emergir do tensionamento, sem que os dois mundos do currículo se anulem ou se dissolvam. O fenômeno curricular é, assim, um espaço liminar, permanentemente situado no limiar, no qual planejamento e prática coexistem em relação dinâmica e indeterminada.

Comentando o trabalho de Ted Aoki, Jason Wallin (2011, p. 294, tradução nossa) “sugere que pensar o currículo como algo vivido se torna a conceitualização do ‘caráter real-virtual do *currere*’, que está ‘entre o que é e o que ainda não é’”. Com isso, aproxima-se a compreensão existencial da docência ao método de estudo da experiência educacional preconizado por William Pinar (1975) — o método do *currere* — que articula a fenomenologia, o existencialismo e a psicanálise como vias para o estudo da experiência de currículo. Trata-se de colocar a experiência docente em movimento, compreendendo o currículo como um curso em curso, e não como um curso fixado.

A argumentação de Jason Wallin (2011) é baseada na escrita poética de Aoki, presente em seus trabalhos com narrativas, música, textos e conversas, entendidos como modos de investigar a experiência em seus espaços liminares. Nessa perspectiva, a experiência curricular — e o ser que a habita — é concebida como um ser do porvir, que advém justamente do tensionamento do liminar.

Na obra reunida de Ted Aoki (Aoki, 2005), editorada por William Pinar e Rita L. Irwin, a editoração reconhece que o “seu reflexo executa *currere* em seu sentido mais profundo” (Pinar, 2005, p. 80, tradução nossa) devido às abordagens, textualidades e intertextualidades mobilizadas para confrontar uma compreensão instrumentalizada de currículo.

O próprio Ted Aoki (2005, p. 257, tradução nossa) reconheceu isso ao afirmar que: “nós tentamos currículo como *currere*”, o que “ênfatizava o movimento no fluxo da vida pedagógica” (2005, p. 449-450, tradução nossa). Nesse contexto, cabe questionar de que seria feita a docência se não houvesse movimento e fluidez, já que ela habita um espaço metonímico que emerge da tensionalidade entre os mundos curriculares.

Diante dessa breve exposição, Ted Aoki provoca a teorização curricular como um modo de vagar e divagar sobre quem somos como docentes nos entre-lugares que habitamos; como nos atentamos aos constantes movimentos que nos atravessam nesses espaços liminares; e como, do ponto de vista do *self*, do *currere* e do ser-docente que somos, nos relacionamos com essa tensão. Afinal, se a docência habita essencialmente esse espaço liminar, muita coisa — para não dizer tudo — depende do modo como nos relacionamos com ele.

Enquanto vivo, o currículo se expande na dobradura metonímica, na qual os sentidos do fenômeno curricular brotam como ramos, raízes e rizomas, extrapolando aquilo que estava prescrito pelo currículo-planejado. Diante disso, o entre-lugar da docência configura-se como um espaço de emergência e explosão de sentidos, no qual a lida com a tensionalidade é o que faz a experiência curricular acontecer — sendo ela mesma um acontecimento da abundância, e não da prescrição.

O deslocamento topológico proposto por Ted Aoki nos convoca a teorizar a docência e os mundos do currículo abrindo brechas para escapar das amarras do instrumentalismo que reduz os sentidos atribuídos a esses fenômenos.

No entanto, ainda é preciso pensar como essa abundância pode se efetivar no campo da Geografia, para fissurar os regimes de escassez que historicamente instrumentalizam o currículo em Geografia e abrir espaço para a abundância da experiência curricular, desobstruindo currículo para outros sentidos. Até porque, a tensionalidade proposta por Ted Aoki não acontece em regimes de escassez de sentidos, ela não encontra espaço, pois, nesses casos, currículo deve contemplar um só dos seus mundos.

Sendo assim, pensar a abundância de currículo é pensar vias de convidar a tensionalidade para a prática pedagógica, mas também abrir brechas para que a tensionalidade faça currículo vir a considerar também o que excede a prescrição, o que lhe é abundante.

Com esse objetivo, a seção seguinte apresenta o currículo como abundância a partir de uma perspectiva fenomenológica-hermenêutica, que complementa o deslocamento proposto por Ted

Aoki e nos provoca a pensar — e a habitar — a multiplicidade abundante que surge da tensão entre o vivido e o planejado, compreendida aqui como Terra, a nossa base existencial.

### 1.3 A TERRA COMO CURRÍCULO ABUNDANTE

Embora possa parecer óbvio dizer que os currículos são vivos, que os tópicos curriculares não são conteúdos isolados do mundo e que a prescrição não determina tudo o que acontece na experiência curricular, diversas concepções curriculares repousam no instrumentalismo. Ao se fixarem na implementação do currículo, tais concepções negligenciam esses aspectos fundamentais da experiência educacional. Diante dessa situação, David Jardine, curriculista canadense, ao longo de sua carreira, vem pesquisando o currículo e os tópicos curriculares — conteúdos como experiência de abundância frente às formas de escassez da vida promovidas pelo instrumentalismo.

As narrativas sobre o desenvolvimento dos estudos curriculares no Canadá situam as contribuições de David Jardine em um espaço vasto, complexo e transformante, que transita entre a fenomenologia, a hermenêutica e o pós-estruturalismo. Pinar e Reynolds (1992, p. viii, tradução nossa) caracterizam que David Jardine “ocupa uma ‘posição’ entre os dois discursos (embora talvez mais próxima da fenomenologia)”. Em trabalho posterior, William Pinar et al (1995, p. 448, tradução nossa) afirmam que ele “expressa temas fenomenológicos de forma desconstruída, indicando seu movimento recente em direção ao pós-estruturalismo”, assim como ocorreu com Ted Aoki (Liu Baergen, 2020).

Os narradores da história do campo situam David Jardine “na fronteira da fenomenologia, à margem do pós-estruturalismo” (Pinar et al., 1995, p. 448, tradução nossa). O próprio narrou que a sua trajetória começou com a fenomenologia de Edmund Husserl em seu mestrado na Universidade de Hamilton, sob a orientação de Gary Madison. Depois, em seu doutorado em Educação na Universidade de Toronto, sob a supervisão de Dieter Misgeld, trabalhou com Jean Piaget e Martin Heidegger (Jardine, 1990).

Ao se aprofundar nas obras do educador, é possível entender que isso decorre da chamada “virada” discursiva em seus trabalhos, marcada pela radicalização da hermenêutica — sobretudo

com Hans-Georg Gadamer — e que, ao longo dos anos, se intensificou à luz da aproximação com termos como ecopedagogia, ecohermenêutica, poética, pensamento budista e outros.

William Pinar (2005), em uma de suas narrativas sobre o campo, indica que uma das chaves de leitura da contribuição de David Jardine — e colegas como Sharon Friesen e Patricia Clifford — é a noção de currículo como abundância. Essa perspectiva representa um movimento de renovação da concepção de fenomenologia nos estudos curriculares canadenses, que não se prende mais aos filósofos que a criaram, mas agora se renovam frente às demandas do contemporâneo.

Na interpretação de William Pinar (2005, p. xxix, tradução nossa), “Jardine e seus colegas questionam o caráter político da ‘deformação’ escolar, concentrando-se na abundância em meio à escassez da ‘standardização’ e ‘*accountability*’”. Em muitos de seus trabalhos, o educador não só diagnostica os problemas decorrentes dos regimes de escassez impostos pelos sistemas de ensino e pelas teorias curriculares instrumentais, como também insiste que, apesar de tudo isso, há muita abundância ao redor de nós.

Ao pensar a abundância como Terra, o autor convida a concebê-la por meio da pedagogia e do currículo. Por isso, a sua perspectiva fenomenológica e hermenêutica de currículo é, como destaca William Pinar (2005), também política e, especificamente, ecológica.

No livro “*Curriculum in abundance*”, David Jardine, Sharon Friesen e Patricia Clifford (2006) reúnem algumas das experiências que viveram com Educação Matemática, Ecologia, Educação Elementar e Primária e também na supervisão de professores em atividades de ensino. Composto por textos escritos individual e coletivamente, em múltiplas textualidades, o livro apresenta a ideia de currículo como abundância a partir das experiências educacionais nas quais o currículo foi além da escassez das prescrições, transformando a aula em um acontecimento mais amplo, que excede o que havia sido previamente planejado (Pinar, 2007).

De acordo com David Jardine, Sharon Friesen e Patricia Clifford (2006), currículo como abundância surgiu em um livro anterior que os autores escreveram, “*Back to the Basics of Teaching and Learning Thinking the World Together*” (Jardine; Friesen; Clifford, 2003). Nessa obra, os educadores lançaram mão da fenomenologia, da hermenêutica e da ecologia para interpretar suas experiências pedagógicas e, por meio delas, problematizar o sentido que a palavra “básico” ganhou nos discursos educacionais contemporâneos.

David Jardine, Sharon Friesen e Patricia Clifford (2003) enfatizam que os currículos são estruturados a partir daquilo que seus planejadores imaginam como o básico que um estudante deve

saber — compreensão que, evidentemente, é situada e depende das condições históricas, culturais e institucionais de cada currículo. Nesse sentido, a ideia de básico se assemelha ao que, no Brasil, se popularizou como currículos mínimos ou, mais recentemente, do que a BNCC (Brasil, 2018) denomina habilidades e competências básicas, orientadoras da elaboração dos currículos estaduais e municipais. No contexto abordado pelos autores, havia — como ainda há no Canadá e no Brasil — um uso acrítico e pouco problematizado dessa palavra.

Esse sentido de básico pode ser compreendido como uma sequela do instrumentalismo que Ted Aoki e William Pinar já haviam apontado, cujos efeitos reverberam no currículo da seguinte forma: “aquilo que é mais real ou mais fundamental em qualquer disciplina que possamos ensinar são as suas partes menores, mais claramente isoláveis, testáveis e avaliáveis” (Jardine; Friesen; Clifford, 2003, p. 4, tradução nossa). Como consequência, a disciplina ensinada tende a se tornar um recorte pobre e escasso daquilo que os currículos prescritos definem como básico e, sobretudo, daquilo que se acredita que alguém deva saber sobre uma área do conhecimento, como a Geografia. Nesse dilema reside a escassez do currículo.

Pautar a organização curricular nesse sentido afeta à docência e, como consequência, a experiência discente. Nesse contexto, a docência tende a se tornar instrumental, assim como as próprias disciplinas, enquanto à discência cabe aprender a compreender o mundo de forma fragmentada, como ordena o currículo-planejado.

A docência é, então, destituída do entre-lugar no qual Ted Aoki a situou e passa a ser circunscrita apenas no mundo do currículo-planejado, sendo condenada aos processos técnicos que fragmentam uma disciplina viva em partes tratadas de modo isolado (Jardine; Field, 1992). Se, mesmo assim, um estudante tiver dificuldades com o fragmento trabalhado, a resposta tende a ser sua fragmentação ainda maior, por meio de correções e ajustes que o afastam progressivamente de sua totalidade. Assim, a discência é forçada a compreender o mundo a partir do básico, como se, no mundo-da-vida, a realidade se mostrasse por meio de recortes escassos, como querem muitos currículos-planejados.

Essa crítica já residia em trabalhos anteriores de David Jardine, como em *“In These Shoes is the Silent Call of the Earth”*: *Meditations on Curriculum Integration, Conceptual Violence, and the Ecologies of Community and Place* (Jardine; LaGrange; Everest, 1998). Nesse artigo, os autores apresentam a integração curricular como uma forma de violência conceitual, uma vez que, ao fragmentar uma disciplina viva em tópicos curriculares e conteúdos isolados, os prescritores de

currículo a destituem de sua topologia, de seu lugar e, conseqüentemente, comprometem a ecologia que lhe faz viva.

David Jardine, Annette LaGrange e Beth Everest (1998, p. 125, tradução nossa) ilustram essa violência conceitual por meio de um exemplo da água: “o mundo do hidrogênio, do oxigênio e de suas combinações não é o mesmo mundo em que [...] os mistérios da água que lavam os pecados, ou de um copo alto e fresco salpicado de condensação num dia quente de verão”. O conceito científico utilizado para definir água como um líquido incolor, inodoro e insípido formado por dois átomos de hidrogênio e um de oxigênio (H<sup>2</sup>O) não remete às memórias, às lembranças e às topografias de sentido que compõem sua experiência com a água.

Essa situação exemplifica a violência conceitual que pode ser cometida quando, mesmo munidos das melhores das intenções — seja ao recorrer à inter, à trans, à multidisciplinaridade ou a outros aportes da disciplinariedade — reforçamos um entendimento escasso da palavra básico e, com isso, violentamos ontológica e epistemologicamente as coisas ao destituí-las de sua abundância. Como destacam os autores: “o que se perde em muitos esforços de integração curricular é precisamente a *topografia* — o *eco*, o lugar — de qualquer coisa em particular” (Jardine; LaGrange; Everest, 1998, p. 124, grifo do original, tradução nossa).

Para os autores, a questão central é que nenhum tópico curricular ou conteúdo pode ganhar integridade por meio da sua dissecação em tópicos menores, nem pela tentativa de recomposição dessa integridade ao final de uma sequência didática que trabalhou diversos tópicos sob a mesma lógica fragmentadora.

Voltando ao caso da água, podemos dizer que dependendo de como ela é pedagogicamente tratada ela pode “adquirir integridade e um lugar em um mundo repleto de memórias ricas, familiaridade e uso, um mundo cheio das particularidades intratáveis da experiência” (Jardine; LaGrange; Everest, 1998, p. 126, tradução nossa). A abundância, nesse sentido, não está fora do lugar das coisas que estudamos.

Esse dilema entre coisa, lugar, ecologia e hermenêutica atravessa os trabalhos de David Jardine, e é Martin Heidegger um dos pensadores que o auxilia a resolvê-lo. É recorrente, em seus textos, a retomada da interpretação de Martin Heidegger do quadro de Vincent Van Gogh que retrata os sapatos da camponesa.

Enquanto obra de arte, os sapatos levam Martin Heidegger a uma interpretação do mundo da camponesa pelas marcas, manchas e paisagens pintadas. Cada detalhe, ao ser habitado pelo

filósofo, revela o lugar da camponesa, a terra que manchou os sapatos, as veredas pelas quais ela andou etc, desvela a topologia e a ecologia que fazem a obra parte do mundo.

Assim, pensar no currículo como abundância implica voltar às coisas mesmas, em sentido fenomenológico, para que, meditando sobre aquilo que lhe parece básico, seja possível compreendê-las de forma abundante. Mas o que é básico? Como isso reverbera na abundância?

No final do livro, David Jardine, Sharon Friesen e Patricia Clifford (2003, p. 221, grifo do original, tradução nossa) concluem que o termo básico não se refere ao sentido instrumental descrito anteriormente, pois “o que é ‘fundamental’ em todo o trabalho que fazemos na educação é *precisamente* esse *excesso*”. Sendo assim, o que se compreende como básico é a abundância das coisas; o fundamental em tudo que estudamos é aquilo que excede as suas explicações e, por isso, continuamos a estudar. Básico, então, é a topologia e a relacionalidade; lugar e ecologia.

Essas ideias tomam maior ênfase em “*Curriculum in abundance*” de David Jardine, Sharon Friesen e Patricia Clifford (2006), e em textos mais recentes de David Jardine (2019; 2018; 2021; 2022). A menção a essas obras tem como objetivo delimitar um recorte dos trabalhos nos quais a noção de currículo como abundância é explicitamente desenvolvida, oferecendo um panorama de seu conceito, sua abordagem e base teórica. Porém, reconheço que a bibliografia é vasta e múltipla, sendo outros trabalhos de extrema importância para as questões aqui apresentadas. Apresento, portanto, aqueles que contribuem diretamente para esta exposição de currículo como abundância.

Com base nas argumentações sobre o básico e a relação das coisas com uma topologia própria que, ecologicamente, as situa em uma miríade de relações vívidas e vivas, David Jardine, Sharon Friesen e Patricia Clifford defendem que a integridade e a interrelacionalidade das coisas não dependem da nossa vontade pedagógica. Segundo os autores, “um currículo integrado — o curso integral e saudável das coisas — adquire sua integridade na medida em que expressa as interconexões já existentes entre as coisas” (Jardine; Friesen; Clifford, 2006, p. 172, tradução nossa). Porém, para que essa integridade ganhe expressividade por meio das práticas pedagógicas, é preciso que saibamos como tratá-las, pois elas não se revelam pelo habitar instrumentalista.

É nesse ponto que se estabelece a relação entre currículo, ecopedagogia e lugar. Como propõe David Jardine (2010), a ecopedagogia busca resistir à fragmentação da disciplina viva em tópicos curriculares subdivididos e isolados, convidando-nos a “refletir sobre como eles já vivem em meio a esses temas e como é a vida real deles no mundo, transmitindo esse legado aos jovens” (Jardine, 2010, p. 312, tradução nossa). Porque, no campo da pesquisa curricular, a fenomenologia

não se limita a descrever o mundo, mas, implica uma transformação do modo como nos relacionamos com ele. Como afirmam William Pinar et al (1995, p. 412, tradução nossa), ao situar as contribuições de David Jardine: “a fenomenologia abarca o mundo tal como o vivemos, mas, nesse processo, convida-nos a mudar a forma como vivemos”.

Por isso, David Jardine (1998, p. 73, tradução nossa) já afirmava que o currículo como abundância “é uma questão ecológica e espiritual”. Ao nos convidar a voltar às coisas em seus lugares, o autor nos faz interpretá-las a partir de sua topologia interrelacional, provocando-nos a aprender a “habitar na presença desta margem do rio... e, sob tal testemunho, tornar-se alguém por causa disso” (Jardine, 2006, p. 275, tradução nossa). Educar, nesse sentido, não se reduz a transmitir conteúdos, mas constitui-se como um processo de tornar-se alguém no mundo.

Esse alguém, na interpretação de William Pinar (2019) dos trabalhos do educador, nunca está sozinho. Pensá-lo implica reconhecer “a relacionalidade, a ecologia da experiência humana no mundo [...]” (Pinar, 2019, p. 3, tradução nossa). No entanto, isso exige da docência um reaprendizado profundo de seus modos de ser e de estar na escola.

David Jardine (2006; 2021; 2022) alerta que o tempo institucionalizado na escola se tornou tão acelerado que a experiência docente se assemelha a um deslocamento contínuo sobre uma superfície e, se caso pararmos, afundamos. Mas trabalhar com a abundância do currículo, entretanto, exige pausa, atenção e escuta; exige que reaprendamos a habitar a escola e a própria docência: “ensinar a abundância curricular que nos rodeia é menos um comportamento que ‘praticamos’ do que uma forma de nos portarmos no mundo, a forma como chegamos, através da experiência, a viver num mundo cheio de vida, cheio de relações, obrigações e compromissos” (Jardine, 2006, p. 100, tradução nossa).

Ao deslocar nossa atenção para as coisas e para sua topologia interrelacional e expansiva — que, quando tratada com paciência e humildade, pode nos levar à sua abundância — esse sentido de currículo não nos pede para “adicionar” uma camada a mais aos tópicos curriculares. Isso porque a abundância é uma característica inerente às coisas tal como existem no mundo. O convite, ao contrário, é para deter o olhar sobre as coisas, cuidar delas, vagar e divagar sobre o seu lugar no mundo.

Como David Jardine, Annette LaGrange e Beth Everest concluíram, esse modo de habitar “pode revelar, por si só, uma forma de demonstrar que nosso curso (*currere*/currículo) está íntegro/integrado de uma maneira profunda, ecologicamente sensata e sustentável” (1998, p. 125,

tradução nossa). Tal sentido ecológico e espiritual não pode ser ensinado por meio da Didática, tampouco pelas didáticas específicas — como a didática da Geografia ou a didática da Ecologia. Essa é uma questão de ser — ou melhor, vir a ser —, e não simplesmente de aprender ou ensinar.

Cabe lembrar que “cultivar o amor e a afeição pelos caminhos e rumos das coisas (*currere*) é uma provação terrível” (Jardine, 2018, p. 224, tradução nossa) em regimes de escassez, pois os caminhos do instrumentalismo são sempre mais fáceis. Eles não se interessam pelo percurso desconhecido das coisas, mas pelos cursos já revelados, estabilizados e prescritos pelos manuais de ensino. Não por acaso, Paulo Freire (2018) já nos alertava, há décadas, para a lógica da educação bancária e para os perigos de uma pedagogia opressora que não se interessa pelas palavras e os sentidos que elas gestam em suas situacionalidades, mas pelos sentidos impostos por meio dos conteúdos disciplinares.

Essa perspectiva enfrenta o instrumentalismo das teorias curriculares ao considerar o currículo como um fenômeno de abundância que, mesmo ao transformar as coisas do mundo em tópicos curriculares continua sendo abundante, pois as coisas possuem sua própria topologia que, enquanto lugar e ecologia, as conectam à Terra. A Terra, por sua vez, apresenta-se como ente vivo e vívido, base existencial de nossa experiência, lugar de mistério, de ontologia e de epistemologia, mas também de dependência.

É a Terra como *currere*, ecologia e lugar que se apresenta diante de nós como realidade geográfica. Assim, a Terra compreendida como *currere* constitui um dos horizontes interpretativos possíveis para desconstruir o instrumentalismo que sustenta tanto a teorização curricular nos debates geográficos quanto as teorias curriculares que os embasam, como é o caso do raciocínio geográfico.

Diante disso, na próxima seção apresento a Terra como *currere*, tecendo uma articulação entre os deslocamentos propostos por Ted Aoki no campo da teorização curricular e, de modo mais específico, entre a contribuição de David Jardine — em seu sentido ecológico de *currere* — e aquilo que as geografias fenomenológicas compreendem como geograficidade. Essa aproximação é construída com base na obra de Eric Dardel, geógrafo francês que, nos anos 1960 lançou mão da fenomenologia para desconstruir o que se entendia como Geografia Moderna, o positivismo e o instrumentalismo que sobre ela pairavam, bem como os sentidos instrumentais fixados à Geografia Científica, à investigação e à escrita geográfica, e aos modos pelos quais os geógrafos passaram a teorizar a realidade geográfica.

A próxima seção, nesse sentido, demonstra a geograficidade como um caminho possível para entender a experiência geográfica em sua abundância e, no âmbito da educação geográfica, o currículo como *currere*, isto é, a experiência geográfica situada na Terra como espaço de topologia, ecologia e sentido — como fenômeno vivo.

#### 1.4 A GEOGRAFICIDADE COMO ABERTURA

Em “O homem e a terra: natureza da realidade geográfica”, o geógrafo francês Eric Dardel (2011) nos contempla com inúmeras reflexões sobre a Geografia e nos apresenta a fenomenologia como horizonte interpretativo dos fenômenos geográficos, tecendo um forte diálogo entre arte, filosofia, teologia, geografia, interlocução com fenomenólogos como Martin Heidegger, Maurice Merleau-Ponty, Gaston Bachelard e Emmanuel Lévinas.

Ao apresentar o conceito de geograficidade em Eric Dardel (2011), é preciso evidenciar o sentido que o geógrafo atribui à própria palavra Geografia. Isso acontece em seu movimento de criticar o sentido técnico e instrumental atribuído à palavra no âmbito da Geografia constituída na Modernidade, que, para se constituir como Ciência Geográfica, negligenciou e/ou negou as inúmeras geografias que permeiam as vidas humanas na Terra e que se expressam como modos de habitar, de ser-e-estar-no-mundo.

Eric Dardel (2011, p.2) retomou a palavra geografia e ressaltou que “[...] o termo grego sugere que a Terra é um texto a decifrar, que o desenho da costa, os recortes da montanha, as sinuosidades dos rios, formam os signos desse texto”. Diante disso, o geógrafo e historiador nos provoca a pensar que o texto que a Terra compõe — e que, como seres terrestres, somos destinados a decifrar — é complexo, pois envolve a densidade das relações entre humanos e espaço geográfico; inter-relacional, uma vez que implica os humanos como habitantes da Terra, sobretudo por meio do lugar e da paisagem enquanto experiência geográfica; e existencial, pois remonta às relações existenciais cultivadas no habitar das pessoas, que se projetam como modo de habitar a Terra na vida vivida no mundo, no mundo-da-vida, para remontar um termo consagrado da/na fenomenologia.

Assim, ele convida a pensar que, além — e antes — da Geografia Científica, há uma geografia vivida em ato, no decurso da vida enquanto ela está em curso.

Em texto publicado como anexo à obra (Dardel, 2011) em língua portuguesa, o geógrafo francês Jean-Marc Besse (2011) afirma que uma das maiores contribuições do livro ao debate geográfico é a recuperação de uma discussão ontológica na Geografia, que se baseia na relação entre existência e Geografia a partir do enfoque fenomenológico da realidade e experiência geográfica, tal como elas se manifestam no próprio habitar.

Em texto mais antigo, Jean-Marc Besse (2006, p. 85) já havia reforçado que “todo objetivo de Dardel será mostrar que a geografia está envolvida em sua própria essência, por esta indagação ontológica concernente ao homem, e que é ali que ela encontra finalmente seu sentido mais verdadeiro”. Essa essência reside na ligação entre Geografia e existência, manifestada pelos modos de habitar que refletem as necessidades existenciais humanas na Terra e seus modos de habitar essa base existencial, que se torna texto sob a forma de lugar e paisagem.

Também em texto anexo à obra, o arquiteto brasileiro Werther Holzer (2011) torna elementar a discussão de uma geografia fenomenológica a partir de Eric Dardel (2011), que, em um contexto de pouca abertura a novos horizontes na Geografia, buscou na fenomenologia a possibilidade de pensar outra ontologia para a Geografia ou, como apresenta Jean-Marc Besse (2006; 2011), de começar a pensá-la ontologicamente.

Werther Holzer (2011) ressalta que o pioneirismo de Eric Dardel (2011) se deve não só à abordagem fenomenológica, mas ao modo como o geógrafo enfrenta o discurso cientificista de sua época e demonstra, efetivamente, como o espaço pode ser estudado e escrito geograficamente por meio da fenomenologia, de sua rede de conceitos, referências e da hermenêutica como modo de interpretação — e, mais relevante do que isso, como modo de o geógrafo habitar a Terra como texto que busca decifrar os signos para fazer Geografia.

No prefácio da obra, o geógrafo Eduardo Marandola Jr. (2011) reforça as leituras que os comentaristas (Besse, 2006; 2011; Holzer, 2011) fizeram do livro, dando ênfase na reaproximação entre Geografia e existência que, em seu olhar, ganha expressão pelo “seu conceito fundamental, *geograficidade*, o qual expressa a própria essência geográfica do ser-e-estar-no-mundo” (Marandola Jr. 2011, p. xii, grifo do original), manifestando-se no próprio habitar que viabiliza, como “base da existência, a associação entre geograficidade, lugar e paisagem” (Marandola Jr., 2011, p. xii). Sem dúvida alguma, uma das grandes contribuições do livro para a Geografia é a restituição da relação existencial entre ser, mundo e realidade geográfica.

Para Eric Dardel (2011), o conceito que restitui essa relação no âmbito da Geografia é a geograficidade, a qual expressa os modos como habitamos a Terra mediados pela experiência da realidade geográfica, interpretada por meio de nossas necessidades existenciais antes de ser lida à luz de conceitos e de categorias científicas. Desse modo, antes de aplicar o conceito de lugar ou paisagem a uma realidade, essa realidade é vivida como experiência de lugar e paisagem, experiência que se difere dos conceitos e categorias e, muitas vezes, até os contraria.

Para demonstrar como a geograficidade pode ser interpretada na lida com os espaços geográficos, o primeiro deslocamento que Eric Dardel (2011) realiza refere-se ao próprio sentido de espaço. O autor nos lembra que a Geografia trabalha com o espaço geográfico, e não com o espaço vazio dos geômetras, afirmando que o “espaço geográfico é único; ele tem nome próprio: Paris, Champagne, Saara, Mediterrâneo” (Dardel, 2011, p. 2). Com isso, o autor mostra que o espaço do geógrafo é um espaço dotado de singularidade, ou seja, de características que o diferenciam de outros espaços e extrapolam o nome dado incluindo as suas cores, odores, sabores e outros atributos possíveis.

Eric Dardel (2011), nesse contexto, demonstra a diversidade de espaços geográficos que escrevem o texto a ser lido pelos geógrafos — a Terra —, por meio da apresentação de espaços essenciais, como o espaço aquático, o espaço telúrico, o espaço aéreo e o espaço construído. De acordo com o autor, esses espaços são habitados pelos humanos desde antes da Geografia ser instituída enquanto ciência, tendo sido lidos ao longo da história por meio de geografias como a mítica, a profética, a heroica e a das velas desfraldadas, que se constituem por meio da geograficidade, e não da Geografia Científica.

Diante disso, a geograficidade abre um horizonte interpretativo no qual a realidade geográfica não se limita aos contornos epistemológicos e ontológicos do que se instituiu como Geografia Científica. Para retomar uma discussão já apresentada neste capítulo, é possível fazer referência ao chamado “Estatuto Epistemológico da Geografia”. Nessa esteira, cabe ressaltar que, com a geograficidade, Eric Dardel (2011) coloca a própria Geografia e seu estatuto em suspensão, e reflete que a experiência geográfica está para além da própria história do pensamento geográfico, sendo ela, portanto, mais abundante do que o conjunto de princípio, conceitos e categorias que atualmente são parte desse estatuto.

A realidade geográfica não se reduz aos limites escassos da Geografia, mesmo aqueles já instituídos e legitimados pela Academia. A escassez das prescrições que são parte do “Estatuto

Epistemológico da Geografia” é um problema da Geografia Científica, e não das geografias vividas em ato, em situação, na situacionalidade própria do mundo-da-vida.

Portanto, a geograficidade aponta para uma geografia vivida em movimento, que até pode ser lida à luz do edifício epistemológico da Geografia, desde que seus conceitos, categorias e princípios consigam contemplar a experiência geográfica em ato. Contudo, a geograficidade não pode ser entendida como reflexo do que a Geografia científica se dedica a dizer sobre o mundo; ao contrário, é o estatuto dessa ciência que se modifica à medida que percebe os fenômenos geográficos, e não o inverso.

A geograficidade, portanto, nos convoca a reconhecer o caráter geográfico da existência, pois geograficamente habitamos a Terra e realizamos aqui, neste lugar — que pode ser um aí, dependendo de onde você estiver lendo este texto —, a nossa existência por meio das possibilidades de ser que compõem nosso horizonte existencial.

Diante disso, Eric Dardel (2011) nos convida a compreender que a realidade geográfica excede os modos de dizer e os efeitos de sentido da Geografia Científica, pois a geograficidade é implicada com o mundo-da-vida. Isso, contudo, não implica o abandono da Geografia, mas a transformação das interpretações geográficas da realidade e das experiências geográficas à luz da fenomenologia, como propõem as geografias fenomenológicas que vêm se consolidando no Brasil, no âmbito da Geografia Humanista Cultural.

A geograficidade, nesse sentido, provoca a pensar a Geografia de outro modo, e nesse convite ressoa a máxima fenomenológica de voltar às coisas mesmas, como David Jardine propõe ao se voltar às coisas em abundância fora dos regimes de escassez que regulam e constroem suas possibilidades de sentido.

Como leitura fenomenológica-hermenêutica, a geograficidade abre um horizonte interpretativo na Geografia que nos provoca a voltar às coisas, fitá-las, cuidá-las, cultivá-las e demorar-nos junto a elas, permitindo que a realidade geográfica se mostre na investigação do geógrafo por meio da abundância que lhe é constitutiva.

Com isso, no âmbito da pesquisa curricular em Geografia, a geograficidade nos abre caminhos para pensar a experiência geográfica — e curricular — a partir de uma abundância imponderável, incontável e implanejável, que decorre da relação inalienável que mantemos com a Terra enquanto seres terrestres.

É um convite a reconhecer como a vida geograficamente acontece e como ela excede as leituras sedimentadas que sustentam o “Estatuto Epistemológico da Geografia”. É um convite a refletir sobre a abundância na qual as experiências geográficas acontecem e a realidade geográfica se manifesta, provocando leituras menos escassas e mais generosas do complexo texto que a geografia nos convoca a ler: a Terra que habitamos como seres terrestres fadados a viver aqui e a fazer desse lugar nosso espaço de vida.

O esforço de pensar a geograficidade como abertura para a abundância de currículo e para o combate ao instrumentalismo do currículo em Geografia emergiu nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como em trabalhos publicados e apresentados durante a pesquisa. Esses trabalhos compõem um esforço de propor outros horizontes interpretativos para o estudo do currículo em Geografia, desobstruindo novos sentidos para uma palavra historicamente reduzida a um só sentido instrumental, que empobrece o fenômeno do qual ela trata, o currículo.

Em trabalhos recentes (Aguiar, 2025; Aguiar; Lyle; Moura, 2025; Aguiar; Moura; Lyle, 2025), venho me esforçando em demonstrar como currículo-vivo pode ser provocado por outros modos de ser em relação à Terra, como o caminhar e o contemplar, em vez do memorizar e do dissecar.

Nesses trabalhos, o caminhar é potencializado pela fotopoética — fotografia e poética — como modo de habitar poeticamente a experiência do caminhar, possibilitando que a abundância curricular da Terra, seus lugares e paisagens seja provocada, imaginada, pensada e habitada poeticamente, nos convocando a pensar outras geografias por meio de modos poéticos de habitar, pesquisar, escrever e fazer geografia (Aguiar, 2024; Aguiar; Lyle; Moura, 2024; 2025; Aguiar, Moura; Lyle, 2025; Aguiar; Lyle, no prelo; Aguiar; Silva; Moura, 2025).

Em outros trabalhos, o esforço tem sido o de narrar práticas e experiências pedagógicas onde tentamos a geograficidade como abertura para a abundância de currículo, sobretudo por meio das caminhadas como modo de experienciar geografias em abundância (Aguiar; Silva; Moura, 2025; Fonseca et al, 2024; Aguiar et al, 2023; Porto et al, 2023; Fonseca et al (2024)). Nesses trabalhos, caminhar é uma forma de estar em contato direto com a realidade geográfica abundante, experienciada com base na percepção geográfica e modos outros de observar, pensar, investigar, escrever e compreender a existência humana como geográfica.

Há ainda outros trabalhos que representam esse movimento de aproximar a geograficidade do currículo e pensá-la como abertura para a abundância. Neles, venho dialogando com diferentes

interlocutores e teorias de currículo para descentralizar o currículo do âmbito da prescrição, ora com base em teorizações pós-estruturalistas e fenomenológicas (Aguiar, 2025; Aguiar; Freitas, 2023; Aguiar; Moura, 2024; Aguiar; Moura, 2025), leituras da pesquisa com o cotidiano (Aguiar; Silva; Frigério, 2024) ou leituras curriculares das geografias fenomenológicas (Oliveira, Aguiar e Moura, 2024; Santana; Aguiar, 2024; Aguiar; Oliveira; Moura, 2024; Aguiar; Oliveira; Moura, 2025).

Esses trabalhos recorrem a outras formas de teorizar currículo, como a poética, sendo o habitar poético um modo de teorização curricular distinto das teorizações instrumentais que investem na prescrição, controle e regulação dos sentidos de currículo. Para desobstruir os sentidos da palavra e liberá-la, os trabalhos que citei, em sua maioria, flertaram com o habitar poético como teorização curricular, e é a ele que me deterei com mais vagar no próximo capítulo.

Se a geograficidade, compreendida como abertura à abundância de currículo, requer outros modos de habitar, construir e pensar em Geografia, o habitar poético — entendido como modo de vagar, divagar, investigar, escrever e pensar a realidade geográfica — constitui-se uma dessas possibilidades. Foi por essa via que, no decorrer da pesquisa, pude pensar a abundância de currículo como expressão da geograficidade: uma relação abundante, relacional e inalienável que expressa e, simultaneamente, constitui nossos modos de habitar a Terra (Dardel, 2011). É por meio dessa relação que se manifestam as experiências geográficas como habitar, dando forma ao que denomino como currículo vivido, vívido e vivo.

## 2. MODOS POÉTICOS DE HABITAR, PENSAR E TEORIZAR O CURRÍCULO

### 2.1 HABITAR POÉTICO

Se as perspectivas curriculares que vigoram nos debates sobre o raciocínio geográfico são — em sua maior parte — instrumentais e, como reforçado por Sonia Castellar e Carolina Pereira (2025) e Carolina Pereira e Sonia Castellar (2024), não se baseiam em teorias de currículo, mas no “Estatuto Epistemológico da Geografia”, uma teorização curricular opositora não busca essa mesma base, e se relaciona com essas dimensões do conhecimento geográfico diferentemente.

A caracterização dos fundamentos do raciocínio geográfico como perspectiva para o ensino de Geografia, a exposição do sentido instrumental de currículo que circula nesses debates, os riscos da instrumentalização curricular para os educadores, educandos e para as disciplinas vivas abrem espaço para se debater não só as teorias curriculares, mas a teorização curricular como processo.

Como exposto no primeiro capítulo, por mais que os entusiastas do raciocínio geográfico afirmem que as teorias de currículo não eram o foco no contexto de estruturação da última versão da BNCC (Brasil, 2018) — momento em que o raciocínio geográfico se torna currículo oficial —, é impossível desvincular a fundamentação que os autores fazem dessa perspectiva nas teorias de currículo críticas que, embora sejam progressistas e emancipatórias, ainda se apoiam na prescrição, como lembram Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2011).

Diante disso, surge a necessidade de pensar além das teorias de currículo e de seus autores “fundamentais”, ou de seus conceitos e categorias mobilizadoras. É preciso discutir a teorização de currículo como um processo, haja vista que uma teorização curricular que se propõe a combater a instrumentalização de currículo deve se diferir radicalmente e se pautar em outros processos que não recaiam sobre a seleção, a organização, a distribuição e o controle do conhecimento.

Isso possui implicações políticas, estéticas, ontológicas, epistemológicas e metodológicas que influenciam o habitar poético como teorização curricular, provocando os sentidos de currículo por meio de outro vocabulário e outros modos de ser na educação.

Se os regimes de escassez que controlam, regulam e constroem os sentidos de currículo perpetuam situações existenciais de pressa, aceleração, aplicação, testagem, revisão e correção, as teorizações curriculares contrárias à instrumentalização curricular possuem outras dimensões em sua constituição.

Diante disso, o que parecia ser apenas uma discussão acerca do que, como e por que ensinar se desdobrou em algo mais complexo, levando-me a compreender que a discussão sobre currículo envolve outras coisas além do que a definição do conhecimento considerado mais importante. Ela também envolve pensar os modos de conhecer, quem nos tornamos enquanto conhecemos, o que é possível conhecer por meio deste ou daquele modo de habitar a educação e vários desdobramentos dessas questões.

As teorizações curriculares de Ted Aoki e David Jardine, exploradas no capítulo anterior, nos provocam a pensar que, em regimes de escassez o currículo é significado como uma coisa dada, prescrita, petrificada, cristalizada, imutável, prevista e antevista. No entanto, essa não é a essência

do currículo, pois como fenômeno — e como *currere* em diferentes denotações —, sua essência é ser movimento. Engessado é o estado que os regimes de escassez querem que acreditemos ser a essência do currículo.

Porém, como Patricia Liu Baergen e William Pinar (2005) reforçam, há pesquisadores do Currículo que, com base em diferentes abordagens, vêm demonstrando a necessidade de fazer outras leituras de currículo, evitando toda e qualquer forma de engessamento, que se faz por meio da adoção do verbo prescrever nas teorizações curriculares. Inclusive nas teorizações progressistas, como lembra Hugo Costa (2020; 2024).

Ao investigar a história do Currículo no Canadá, ouço o eco de teorizações curriculares de bases fenomenológicas, pós-estruturalistas, poéticas e artísticas nas quais a instrumentalização do currículo é fortemente combatida por meio da criação de novas palavras, metodologias, métodos, ontologias, epistemologias e éticas. Entre esses pesquisadores situam-se Ted Aoki e David Jardine, que vêm questionando todas as teorizações curriculares pautadas na prescrição e na implementação do currículo, pois ao privilegiar o currículo-planejado, elas desprezam o currículo-vivo, por mais que o façam para tentar garantir o ensino da emancipação, da autonomia e da liberdade, como é o caso das teorias críticas de currículo.

Há um ponto de aproximação entre as perspectivas curriculares de Ted Aoki e a de David Jardine: **o pensamento poético como caminho para a teorização curricular**. Ted Aoki o faz com base em Martin Heidegger; David Jardine, além do filósofo, dialoga com Hans-Georg Gadamer. Em ambos os casos, há um investimento no habitar poético como modo de ser-e-estar-no-mundo que se diferencia do pensamento instrumental e nos provoca a habitar a Terra por uma variedade de possibilidades liberadas pelas poéticas.

Em sua análise dos trabalhos de Ted Aoki, Patricia Liu Baergen (2018, p. 149) aponta que, por meio das contribuições de Martin Heidegger — e apropriando-se da música, da arte e das descrições poéticas — o educador combate a teorização curricular instrumental ao convocar o “habitar poético como teorização”. Mas o que significam os termos habitar e poético? Poético é um termo que adjetiva o habitar, para dizer que há o habitar que é poético e aquele que pertence a outras ordens.

Nos textos de Martin Heidegger (2005; 2000a; 2008b; 2008c), o termo poético deriva da noção de *poiesis*, compreendida como aquilo que ultrapassa o mero arranjo estético das palavras em um texto. Trata-se de um conceito que excede a linguagem literária e remete a um modo de

desvelamento do ser. Poética, por sua vez, é uma palavra que remonta aos termos gregos *poiesis* (poíesis) e *poesie* (poesia), vinculados à ideia de criação, de fazer emergir e de trazer algo à presença.

O dicionário Martin Heidegger, de Michael Inwood (2002), apresenta a diferença entre *poesie* (poesia) e *poiesis* (poíesis). O primeiro termo tem um sentido mais restrito e se vincula à poesia mesma; o segundo, por sua vez, é mais amplo, e “não diz originariamente uma atividade cultural entre outras”, como nos lembra Manuel Antonio de Castro (2009a, p. 12), professor e estudioso de Poética e da integração entre poética e pensamento.

Ao reforçarem essa distinção entre poesia e poíesis, Michael Inwood (2002) e Manuel Antonio de Castro (2009a) demarcam que o contexto no qual a poética surge — e permite que um quadro, ou qualquer outra obra, possa ser adjetivado como poético — é, no mínimo, conflituoso, pois tensiona as fronteiras entre criação, pensamento e experiência.

Benedito Nunes (1986), filósofo brasileiro estudioso de Martin Heidegger, em “Passagem para o poético”, se debruça sobre a transição realizada pelo filósofo alemão em direção ao âmbito poético do pensar e, por que não, do habitar. Em sua obra, o autor apresenta que a fase mais madura do pensamento heideggeriano representa sua virada para o poético, entendida como a passagem do filósofo para um modo poético de pensar e habitar, e não um período em que o autor se dedicou a estudar sistematicamente a poética na dimensão cientificista ou nos moldes da filosofia da arte e da estética. Por isso, a passagem para o poético não se refere a um tema a ser estudado, mas a um modo próprio de pensar sobre a questão do ser, que é a questão central para Martin Heidegger.

Para Benedito Nunes (1986), assim como para Michael Inwood (2002) e Manuel Antonio de Castro (2009a), a linha entre poesia e poíesis é tênue, pois toda poesia, enquanto obra de arte, está articulada com a poíesis, como fonte e origem da criação. Indo além, a poesia, enquanto arte, depende da poíesis como força criadora, pois toda obra de arte só se torna viável porque, antes de se realizar materialmente, há a poíesis como força criadora que libera espaço para a própria obra acontecer (Nunes, 1986).

Para Benedito Nunes (1986, p. 261), “a poesia é o limiar da experiência artística em geral por ser, antes de tudo, o limiar da experiência pensante”, uma vez que a poesia, enquanto fruto da poíesis, é criação e, por isso, pensamento. Assim, a poesia só pode ser escrita e concebida pelo poeta porque, antes mesmo de tornar-se poesia em estrutura, prosa e verso, estava articulada à poíesis.

Por isso, Manuel Antonio de Castro (2006, s.p.) reforça que “a poíesis produz o poeta e os poemas”. Contudo, na Modernidade, ela foi renegada aos conhecimentos teóricos acerca das obras

literárias, o que encobre a poésis como fonte de criação e esconde o modo de ser da poética. Essa, como dimensão da existência, é a condição que viabiliza a própria obra, seja ela poesia ou qualquer outra obra de arte.

Sem a poésis, nada se cria, nem a vida. Por isso Benedito Nunes (1986) e Manuel Antonio de Castro (2006, s.p.) remetem a poésis a um fazer de criação fundante, sem o qual não haveria nem poeta nem poemas, nem escultores nem esculturas, nem mesmo o humano. Essa poética está mais relacionada à “essência do agir como poésis” (Castro, 2006, s.p.), que se refere à criação como fazer e aos espaços onde as criações emergem.

Assim, Antônio Jardim (2007, p. 5), estudioso da poética e discípulo de Manuel Antonio de Castro, nos convida a restituir a poética como “todo e qualquer fazer que produza o encanto de transformar algo que não é no que este algo virá a ser”. Nesse sentido, a poética se refere ao “agir e sua energia, pela qual tudo se cria, se produz, se faz manifestação, acontece” (Castro, 2009b, p. 17). Nesse espaço poético, não basta conhecer as informações técnicas sobre as obras de arte: “em poética não basta sentir. É necessário ser o que se sente” (Castro, 2011, p. 178). O que se expressa como poética é, nesse sentido, um fazer de transformação que nos provoca a habitar o mundo de outros modos por meio das experiências que temos com as obras de arte, que não representam as coisas como elas são, imitando-as, mas mostram como elas podem ser.

Para Martin Heidegger, as obras de arte não são produções quaisquer, meros objetos, nem são um produto da mente ou do talento dos artistas. Inclusive, como afirma Derek Whitehead (2003, p.1), “nem toda forma de arte é poética ou disposta a articular o poético”. No entanto, ao se relacionar com essa dimensão, as obras de arte nos provocam a habitar o mundo poeticamente e, como uma amálgama, a pensar e construir de outros modos.

Ao enunciar que “poeticamente o homem habita”, Martin Heidegger (2008c, p.165) acena para a relação entre habitar e poésis. Entre os diversos modos possíveis de habitar, é poeticamente que habitamos o lugar que ocupamos na Terra como humanos. Esse argumento é desdobrado pelo filósofo a partir de suas incursões sobre a poesia de Friedrich Hölderlin e se relaciona com o modo como a poética da poésis foi considerada anteriormente.

A poésis é uma força de criação que exige um fazer articulado ao poético. É impossível que a poésis emerja em um fazer articulado ao tecnicismo, que não abre espaço para nada que não seja repetição. Enquanto uma dimensão da existência, a poésis — assim como os humanos — toma a

Terra como o seu espaço de aparência, sendo esse o lugar em que essa força de criação viabiliza as obras poéticas, assim como os humanos realizam o seu destino.

Martin Heidegger (2008c, p. 169), em uma de suas passagens sobre a poesia de Friedrich Hölderlin, escreve que “a poesia não sobrevoa nem se eleva sobre a terra a fim de abandoná-la e pairar sobre ela. É a poesia que traz o homem para a terra, para ela, e assim o traz para um habitar”. Nesse sentido, o poeta habita poeticamente pois a sua poesia é aterrada: ela pertence à Terra como fonte de inspiração e criação. Trata-se de uma poesia que emerge na e da Terra e para ela se volta como uma resposta à provocação da poíesis, esse fazer de criação que instiga pensamentos, ações, sentimentos, obras e criações.

A poesia, portanto, traz o humano para um habitar pois o convida a retornar para a Terra e seus espaços transformados em poema, pintura, dança, romance ou outra obra de arte. A poesia, nessa relação não sobrevoa, mas aterrada. Ela tem os espaços da Terra como destino e, ao se aterrar, se faz topologia, se insere em meio às outras coisas do mundo e circula entre elas como obra, como coisa que convida a habitar poeticamente.

Nesse contexto, o habitar não se restringe à questão residencial, embora se relacione com ela. Habitar diz respeito a como somos e estamos na Terra, e por isso pode margear questões como a crise habitacional, a falta de moradia e os tipos de casa, mas também como nos relacionamos com as coisas que nos circundam e permanecemos junto a elas (Heidegger, 2008b).

Na realidade geográfica em que estamos circunscritos, habitamos um lugar entre “terra e céu, deuses e mortais” (Heidegger, 2008b, p. 129), de modo que não podemos nos furtar de ser e estar na Terra como condição existencial e destinação. Essa realidade é inalienável para todos os humanos, mas parece que somente alguns da espécie se atentam mais a esse fato, e também ao lugar que habitam enquanto terrestres. Esse é o caso dos poetas, e de todos aqueles que, articulados ao poético e à poesia da Terra, se aterram em sua situação existencial.

No entanto, articular os modos de habitar com a poética não é tão simples quanto parece. Isso envolve modos não instrumentais de se relacionar com as coisas que nos circundam, e também modos mais criativos de interpretar as topologias das coisas e como seus sentidos se entrelaçam nas realidades geográficas. Por isso, Martin Heidegger (2008c, p. 178) considerou que “[...] a poesia é um construir em sentido inaugural”, pois, em cada palavra escrita os poetas rearticulam coisas, sentidos e realidades para pronunciar o impronunciado, ou para pronunciar o já pronunciado de novos modos.

A poesia diz e inaugura mundos, e o mesmo pode ser dito sobre toda criação articulada com o poético, pois a obra poética, em seu fazer de criação, carrega a essência da imagem, “deixar ver alguma coisa” (Heidegger, 2008c, p. 177). As obras articuladas com o poético suscitam imagens e constroem janelas pelas quais algo pode ser sentido, pensado, construído e habitado. Desse modo, elas abrem espaços para o habitar como permanecer, como ser e estar em algum lugar, possibilitado pelas imagens suscitadas na experiência das/com as obras.

Por isso, um álbum de fotografias pode nos fazer viajar; uma música pode fazer lágrimas escorrerem dos olhos; uma folha de papel e um lápis podem fazer a criança sonhar; assim como até a pessoa mais ranzinza pode rir ao ler uma ironia. Isso porque, ao nos deixarem ver alguma coisa, as obras e as experiências poéticas nos fazem pensar e, portanto, construir e habitar suas imagens. Construir, habitar e pensar, nesse contexto, são verbos trigêmeos do mesmo fenômeno, existir.

É no texto “Construir, habitar e pensar” que Martin Heidegger (2008b, p. 140) explora a relação entre os três verbos e sua ligação com o modo como somos e estamos na Terra. O filósofo afirma que “construir e pensar são, cada um a seu modo, indispensáveis para o habitar [...] e sabem que tanto um como outro provém da obra de uma longa experiência e de um exercício incessante”. Construir, habitar e pensar constituem uma tríade fundante da experiência humana na Terra.

Para explicitar essa questão, Martin Heidegger (2008b) faz alusão à ponte de Heildelberg, cidade da Alemanha. Em seu exemplo, o filósofo explica que tendemos a pensar pessoas e espaço de forma dissociada, e incorremos em um erro. Em sua explicação, ele considera que, ao pensarmos na ponte de Heildelberg — ou qualquer outra ponte que conheçamos — “o que fazemos não é simplesmente representar [...] dentro de nós” (Heidegger, 2008b, p. 136). Ao contrário, “a partir desse momento em que pensamos, estamos juntos daquela ponte lá e não junto a um conteúdo de representação armazenado em nossa consciência” (Heidegger, 2008b, p. 136). Com isso, o filósofo conclui que não pensamos as coisas, construímos e só então as habitamos, mas que ao pensar nós já habitamos as coisas permanecendo junto a elas.

Pensar, nesse sentido, não é um ato distante ou meramente representacional, mas um modo de estar em relação. A ponte não é apenas um objeto externo que descrevemos mentalmente; ela reúne margens, caminhos, águas e passagens, instaurando um lugar que nos envolve e nos situa. Ao evocá-la no pensamento, já nos encontramos nesse espaço de relações que ela faz surgir. Nesse sentido, construir, habitar e pensar se relacionam com a poética da poíesis (Castro, 2006; 2009a;

2009b; 2011) à medida que, ao pensar as coisas, não as representamos, mas estamos junto das coisas pensadas e, mesmo que imperceptivelmente, nos tornamos o que habitamos.

Diante disso, todas as obras articuladas com o poético são relevantes, pois, como escrevi anteriormente, na educação, a poética da poésis não nos faz apenas sentir, mas ser o que se sente.

Além da poesia de Friedrich Hölderlin (Heidegger, 2008c), outras obras de arte também chamaram atenção de Martin Heidegger devido a sua articulação com o poético e com o fenômeno explicado a partir da ponte. Dentre elas, as esculturas de Paul Cézanne (Heidegger, 1973; 1992; 2008d), a pintura *Madona Sistina*, de Rafael Sanzio (Heidegger, 2001), e os sapatos da camponesa de Van Gogh (Heidegger, 2005). Enquanto obras de arte, essas criações são aterradas nas situações históricas e sociais nas quais foram construídas, e em seu acontecer de obra de arte, em seu deixar ver alguma coisa, provocam a permanecer nas janelas que abrem.

A descrição que Martin Heidegger (2005) faz dos sapatos da camponesa pintados por Van Gogh nos conduz ao encontro desse habitar poético. O filósofo se demora na pintura e a descreve atentamente, demonstrando que os sapatos no quadro não são simples objetos, mas em pintura o mundo camponês. Habitar as entranhas dos sapatos, nesse caso, é habitar o mundo inaugurado pela pintura; é tornar-se, em alguma medida, aquilo que se pensa. Ao pensar a obra em seu obrar, o filósofo habita a coisa não como uma imagem enquadrada ou como representação de algo, mas como o próprio mundo camponês que se revela pela potência da pintura, isto é, por seu caráter de imagem, por seu poder de fazer ver algo.

O habitar poético, nesse âmbito, carece de atenção, para que se possa relacionar de modo profundo com a obra poética; serenidade, para que se possa suspender as prescrições e permanecer nas imagens que a obra deixa ver; e permanência, para que se possa habitar o mundo mostrado e, com passividade, ser afetado. Aqui, ressoa o cerne do habitar poético como teorização curricular por meio de uma relação de tensão entre a poética da poésis, o habitar poético e a lida com as coisas, que faz a reflexão voltar às discussões de Ted Aoki e David Jardine.

Em seus trabalhos sobre poética, currículo e ecologia, David Jardine (2008c) retoma a leitura que Martin Heidegger fez dos sapatos da camponesa e, visando o habitar poético, reforça que ele não é como o habitar instrumental que lida com as coisas de modo técnico e utilitário. Pelo contrário, é preciso saber lidar com as coisas poeticamente, pois não somos educados para isso, e “leva tempo e prática para aprender a tratar bem as coisas. Leva um tempo para deixar as coisas repousarem” (Jardine, 2008c, p. 241, tradução nossa). Até porque, em meio a regimes de escassez

que controlam, regulam e constroem os sentidos que atribuímos às coisas, tudo aquilo que foge do legitimado pelo prescrito é tomado como desimportante, como várias expressões artísticas.

Se o habitar instrumental pensa as coisas de modo utilitário, o habitar poético é um convite a permanecer junto a elas e compreendê-las como “coisas que valem a pena que são experimentadas estando-em-si-mesmas” (Jardine, 2008c, p. 241, tradução nossa). David Jardine (2005; 2008a; 2008b; 2018) considera que na educação, sobretudo em ecologia, as coisas estudadas são currículos vivos, vividos e vívidos que já estão circunscritos no mundo antes mesmo de serem conceituados no currículo prescrito que estrutura a vida em tópicos curriculares para serem distribuídos em espaços educacionais.

Diante disso, o educador evoca o *currere* como o próprio curso das coisas — uma topologia relacional e mutual — em que as coisas se situam no mundo-da-vida, que evoca um sentido “[...] forte e intelectual e espiritualmente vital” (Jardine, 2008a, p.xiii, tradução nossa) para o currículo e nos provoca a pensar as coisas como entes relacionais e indivisíveis, em toda situação existencial e geográfica que os constituem. Em David Jardine (2008a; 2008b) isso se chama pensar o mundo em conjunto e o currículo como abundância (Jardine, 2005), e está relacionado profundamente com o habitar poético, porque “pensar o mundo em conjunto é uma forma de experiência íntima, uma forma de pensamento interpretativo, profundamente sensível e experiencial [...]” (Jardine, 2008a, p.xiii, tradução nossa) que nos convida a nos aterrar na situação inclusive para pensar como ela pode ser diferente.

Pensado assim, *currere* revela um curso abundante, indivisível, relacional e existencial em que as coisas estão inseridas em múltiplas realidades geográficas que, à luz de Eric Dardel (2011), são interpretadas por meio de diversas geografias — leitura e interpretação dos signos da Terra — que constituem as relações entre os humanos e a Terra, as suas geograficidades.

O habitar poético, em toda a sua multiplicidade de leituras e escritas da geograficidade, de certa forma evoca esse sentido de *currere* que pensa o mundo em conjunto e o currículo como algo abundante. Mas o faz por meio de grafias que escapam à linguagem enciclopédica, que em muitos materiais didáticos é o que ainda vigora. Nas múltiplas geografias que emergem desse diálogo a “escrita, tornando-se mais literária, perde clareza, mas ganha em intensidade expressiva, devido ao estremeamento da existência que é dada pela dimensão temporal restaurada” (Dardel, 2011, p. 4), que constantemente é apagada pelas textualidades instrumentais.

Isso nos faz retomar Ted Aoki e sua teorização curricular com base na criação de eventos metonímicos do currículo, que são experiências pedagógicas em que, durante o estudo, as coisas estudadas não são interpretadas unilateralmente, mas por meio de todos os modos de pensar que o corpo pode mobilizar para se relacionar com as coisas estudadas, sobretudo a imaginação. Porque os momentos metonímicos de currículo são acontecimentos em que a experiência emerge como um entre-lugar entre o planejado e o vivido, como um novo olhar, sentir e pensar que pode nos levar a habitar o mundo diferentemente. Segundo Ted Aoki (2005, p. 441, tradução nossa), “espaços onde me sentia atraído a permanecer por um tempo”, devido ao estremecimento da existência que é causado pela intensa expressividade que constitui o habitar poético.

É nesse meandro que Patricia Liu Baergen (2018; 2020) retoma a teorização curricular como habitar poético e o habitar poético como teorização curricular, pois ele é uma provocação a nos aterrarmos em nossa situação para habitá-la.

*Currere*, nesse sentido, não pode ser prescrito, porque é fluxo e movimento. Por isso é que o habitar poético como teorização curricular nos permite a reconexão com *currere*, porque como habitar ele nos aterra no acontecer da Terra, e não nas prescrições que prescrevem como a Terra deveria acontecer. “É nesse verdadeiro sentido que o currículo se torna um currículo vitae, relacionando-se com o curso de nossas vidas tal como as vivemos de fato” (Jardine, 1998, p. 83, tradução nossa). Isso não quer dizer ignorar todo o conhecimento geográfico sobre a Terra, mas não a restringir ao conhecimento já construído e as formas de conhecer já legitimadas, pois se ela é movimento constante, ainda há muito a se conhecer sobre seus signos, o que nos exige recorrer a outras formas de ler e escrever sobre a Terra e nossas geografidades.

Ao desdobrar essa perspectiva de *currere*, Christy Monroye (2010, p. 309, tradução nossa) reforça que, por meio dela, David Jardine nos leva ao “currículo verdadeiramente vivenciado, que aborda como os seres humanos vivem seu cotidiano. Ao estudar uma coisa, ele sugere, estuda-se todas as coisas; um currículo que abre portas para a complexidade e a vitalidade”. Sendo essa uma abertura para a própria realidade geográfica abundante e para a geograficidade como habitar.

Conceituando o habitar poético como teorização curricular, Patricia Liu Baergen (2020) retoma uma passagem de Ted Aoki presente no posfácio do seu livro de textos reunidos, editado por William Pinar e Rita Irwin. A autora se refere ao momento em que o educador, provocando seus leitores a pensar sobre a experiência vivida em currículo, os leva a um espaço de tensionalidade

— entre-lugar. Para isso, Ted Aoki (2005) mobiliza o ideograma chinês 道 para a palavra *Tao*, traduzida para o português como caminho.

Patricia Liu Baergen (2020, p. 157, tradução nossa) destrincha essa passagem e explica que o ideograma “mostra o sinal/cruzamento móvel (辶) envolvendo uma cabeça (首)”, e que por meio dele, Ted Aoki (2005) propõe uma releitura de caminho (道) que remonta “não apenas à relação entre a ‘cabeça’ e o ‘movimento’, mas também retrata um ir e um parar, um movimento rítmico e relacional” (Liu Baergen, 2020, p. 143, tradução nossa). Na leitura de Ted Aoki (2005, p. 450, tradução nossa), o ideograma para caminho remete a uma “pessoa em movimento, de certa forma um modo de ‘*currere*’”, que remonta ao fato de que, em educação, os caminhos — currículos — que percorremos são “da maneira descrita/não da maneira” (Aoki, 2005, p. 452, tradução nossa), ou seja, são uma possibilidade dentre várias outras, e não a única possibilidade.

No pensamento de Ted Aoki, isso traz a reboque o habitar poético e a sua crítica essencial à metafísica da presença, que centra o pensamento no dualismo presença/ausência, tomando como digno de pensamento aquilo que se apresenta objetivamente, desprezando a coisa ausente. Como se a ausência objetiva de uma coisa nos impedisse de pensar, construir e habitá-la, problema que já foi debatido com base no exemplo da ponte de Martin Heidegger (2005c).

Essa crítica é o cerne do pensamento poético de Ted Aoki, levando-o a pensar currículo com a metonímia, que ganha força no pensamento curricular do educador quando desloca o foco do ser (presença) e do não ser (ausência) para o espaço metonímico do “ainda não” (Liu Baergen, 2020). Nesse espaço se provocam “novidades no campo dos estudos curriculares” (Liu Baergen, 2020, p. 144, tradução nossa), pois se abrem uma gama de estudos que não pensam currículo como o que ele parece ser — diretrizes e metas — mas provocam a substituição dessa essência prescrita por outros termos e coisas que se relacionam com currículo profundamente, embora os regimes de escassez insistam em constrangê-los.

Mas o habitar poético, com toda sua polifonia e polissemia, pode estremecer os regimes de escassez de sentidos que empobrecem currículo pois, como William Pinar (2019, p. 3, tradução nossa) reforça sobre David Jardine, essas formas de habitar remontam à experiência humana, que é abundante, excede a nós mesmos e às tentativas de empobrecimento do currículo, e tem “o caráter de uma jornada... tornando-se alguém ao longo do caminho” (Jardine, 2006, p. 271, tradução nossa). Como já dito, em poética é preciso tornar-se o que se sente. Por isso, o habitar poético e as

várias denotações que currículo pode assumir nesse processo de teorização, revelam também uma certa política, pois desestruturam formas prescritas de se relacionar com a Terra.

É justamente por essa razão que o instrumentalismo curricular não abre espaço para a poética, pois, enquanto movimento de construir, habitar e pensar, o habitar poético pode nos abrir possibilidades de existência que subvertem as normas. A poética da poíesis, ao contrário, constitui um convite à construção de experiências que nos provoquem a pensar de modo distinto e, assim, a abrir espaços para outras vidas possíveis e a habitá-los, tornando-nos parte deles. Nesse espaço, a poética é devir, e tudo se faz possibilidade; nada mais pode ser regulado. Ela é, em toda a sua polifonia e polissemia, uma política do devir e da abertura ao possível.

## 2.2 A POÉTICA DA POÍESIS

A política da poíesis está imersa em muitas tramas, assim como a própria palavra trama não é invocada neste texto sem situacionalidade. Ao ser escrita, a palavra tinge o texto com cores que lhe dão vida, carnalidade, movimento, sabores e sons, e transforma tudo o que é dito em “palavras-mundo”: palavras grávidas de mundo, banhadas de sentido e situacionalidade (Freire, 1992; 2011), que carregam em si as tramas do tempo, de seus usos e desusos.

Embora Paulo Freire (1992, p. 33) tenha escrito que “carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura”, ele não acreditava que as tramas não pudessem ser desconstruídas. Pelo contrário, para o educador toda trama é passível de desconstrução. Esse é, aliás, o mote central de “Pedagogia do oprimido” (Freire, 2018): evidenciar que as palavras do nosso universo vocabular carregam histórias que nos oprimem e que trabalhar com as palavras, para liberá-las para sentidos mais justos, dignos e re/humanizadores, constitui uma possibilidade de superação da opressão.

No entanto, para que isso ocorra, é preciso estabelecer outras relações com as palavras que não sejam as que alimentam a opressão, como a repetição acrítica sem pensamento, autonomia, autenticidade e assunção das diferenças culturais (Freire, 2011; 2018). Cozinhá-las, sentar-se à mesa com elas para um café, namorá-las ou até se divorciar delas é uma opção, assim como escrevê-las por meio de grafias não convencionais, utilizá-las com outros sentidos e revirá-las de ponta a

cabeça, de modo que possamos ler, interpretar e habitar o mundo de outras maneiras. No entanto, descosturar as tramas opressoras que engendram as palavras não é tão fácil quanto parece.

Jeani Moura (2024) situa o desafio de lidar com as palavras e dizê-las de modo autêntico no ofício na/da docência e mostra como a linguagem acadêmica tradicional e rígida nos impõe uma relação instrumental com as palavras que circundam nosso universo vocabular. A autora recorre a múltiplas textualidades e práticas pedagógicas para pensar o ofício na/da docência fora da lógica instrumental, buscando praticar “uma educação sensível à situacionalidade do ser” (Moura, 2024, p. 53), com o desejo de pensar “a docência em situação e, por que não, de pensar a situação da docência e a situacionalidade dos docentes” (Moura, 2024, p. 80).

Desejo raro em um contexto em que o que importa é alcançar o caminho prescrito e cursar a trajetória imposta; em um contexto no qual o que se busca é tornar-se o resultado final de um projeto já posto, de ser menos (Freire, 2018). Trata-se de uma condição que caracteriza a opressão da existência humana ao apagar a sua vocação ontológica de ser mais, expressa na assunção de si e na busca pela re/humanização, ou melhor, pela possibilidade de vir a ser um projeto existencial próprio, ainda que profundamente embebido de história e coletividade.

Ao retomar algumas práticas pedagógicas que fazem parte da trama docente de cerca de 30 anos de trabalho na formação de professores e no ensino de Geografia, Jeani Moura (2024 p. 115-116) destaca o papel da expressão poética na docência, alegando que ela “[...] nos enleva a um outro patamar de (re)existência em nosso ofício”. Para a educadora, a expressão poética permite investigar e pronunciar aquilo que a gramática instrumental e a linguagem instrumentalizada não permitem, pois segundo elas há coisas que nem deveriam ser pensadas, quando mais ditas.

Como evidenciei antes (Aguiar, 2025, p. 142), as expressões poéticas mobilizadas por Jeani Moura (2024) reúnem “cartas imaginadas, expressões poéticas, abecedário da docência, rodas de literatura e rodas de conversa, oficinas pedagógicas, trilhas e caminhadas”, e as consideram modos de ser sensível a experiências docentes, uma certa fenomenologia do ofício na/da docência.

No entanto, expressar-se poeticamente não é uma tarefa fácil, até porque, as tramas do instrumentalismo que engendram as palavras por meio das quais pensamos o ofício docente, o currículo, a educação e as demais dimensões da vida escolar são fluídas e, assim como a história, acompanham os movimentos do tempo.

Daniel Streck (2006), ao explorar o sentido de trama nos escritos de Paulo Freire, ressalta que as tramas freireanas não são inertes como as redes e as roupas de crochê, mas relações fugidias

e dinâmicas. Indo além, Carlos Brandão (2010, p. 178) assevera que “tudo o que existe entre a pessoa, a pedagogia e a educação, constitui planos, conexões, fios e tramas do tecido complexo e sempre mutante de uma cultura”. Esse tecido que ora assume o caráter de trama, ora assume a imagem de uma água na qual estamos mergulhados, remete à situação existencial em que habitamos o mundo e, à nível mais pessoal, à situacionalidade, compreendida por Luiz Passos (2010) como a forma pela qual estamos circunscritos na situação histórica e social de cada tempo.

Assim, as tramas da práxis poética confundem-se com as tramas da própria palavra. Pensar a práxis poética implica pensar as tramas das palavras práxis, poética e da própria palavra. A situacionalidade desses termos abre caminhos para escavar seus sentidos, exigindo demora e atenção para que seus sentidos sejam fissurados, incendiados e postos em relevo, permitindo que as tramas que os engendram sejam provocadas, abrindo-os para novas significações.

Inclusive, é à relação entre palavra e trama que Paulo Freire (2018) recorre para trabalhar suas diversas pedagogias. Para o educador, a opressão se perpetua ao contaminar existencialmente o educando, a ponto de ele confundir o sentido de seu projeto existencial com a própria opressão; como se a vida se resumisse a perseguir o projeto de oprimido que se estende no horizonte existencial; como se não houvesse vida fora daquela situação. Diante disso, Paulo Freire (2018) nos ensinou que, as tramas nas quais estamos engendrados nos influenciam a repetir os sentidos já estabelecidos para as palavras, tornando a contestação um ato quase criminoso.

Na via oposta, a pedagogia da autonomia busca a libertação para o uso autônomo das palavras e dos sentidos que elas instauram, possibilitando a autenticidade e a ruptura com projetos existenciais impostos pela situação de opressão (Freire, 2011). Trata-se de aprender a “dizer a sua [nossa] palavra” (Fiori, 2018, p. 17), com autenticidade, fazer a palavra vir ao mundo como possibilidade de leitura, interpretação e ação, permitindo habitar o mundo de outras maneiras.

Nas tramas da palavra, o mundo aparece, tecendo uma relação dialógica e inexorável que permeia toda a discussão que Paulo Freire faz sobre a opressão, a autonomia e a educação. Esse é o ponto central de suas pedagogias: a indissociabilidade entre leitura do mundo e leitura da palavra.

Em “Pedagogia do Oprimido” (Freire, 2018), o educador critica a educação opressora por dissociar a palavra do mundo. Nela, o educador posiciona os educandos cada um em sua carteira e deposita em suas cabeças os conteúdos prescritos pelo currículo. Sentados e bem posicionados, os educandos recebem o material depositado pelos educadores como palavras vazias, sem correlação com a situação existencial que vivem. Assim, a opressão perdura pela impossibilidade de ler e

interpretar o mundo de forma situada, que conseqüentemente remonta ao modo como lemos e o que fazemos com as leituras que realizamos.

Essa crítica aparece em diversos trabalhos de Paulo Freire (1991; 2001; 2011; 2018) e pode ser relacionada, no contexto desta pesquisa, à leitura dos conceitos e categorias da Geografia, sua memorização e até sua aplicação de acordo com os moldes e convenções científicas, em detrimento da leitura do mundo. A crítica do educador, portanto, é ao modo como a palavra — o conteúdo programático — é lida e dissociada do mundo onde ela está situada como um fenômeno. Paulo Freire (2018) critica a leitura da palavra sem situacionalidade, a leitura que a destitui de sua trama para situá-la em uma outra, que vela a realidade geográfica que a compõe.

David Gruenewald (2003), ao dialogar com Paulo Freire, destaca que a leitura da palavra em situação implica necessariamente a leitura dos lugares. Na leitura de David Gruenewald (2003, p. 4, tradução nossa), “estar em uma situação tem uma dimensão espacial, geográfica e contextual; portanto, refletir sobre a própria situação corresponde a refletir sobre o(s) espaço(s) que se habita; agir sobre a própria situação muitas vezes corresponde a mudar a relação com um lugar”. Nessa interpretação, o chamado de Paulo Freire para a leitura de mundo é um chamado para ler o lugar, a situação existencial histórica e social expressada em nossa situacionalidade.

Por isso, “não devemos permitir que a escolaridade exclua aspectos fundamentais de nós mesmos, como lugar e experiência, pois isso corrói e desintegra a identidade e diminui a integridade de quem somos” (Aguiar; Moura; Lyle, 2025, p. 9). Isso porque a negação de lugar e experiência é a negação da nossa integridade, do ser que somos, independente do espaço em que a negação acontece.

Educação e lugar, nesse debate, remontam ao adensamento na nossa situacionalidade e, para nós, educadores, ao fato de que “somos chamados a considerar como os lugares que habitamos afetam as maneiras como nos envolvemos com o ensino e a aprendizagem”, como Lyle (2025, p. 172) nos ensina. Para a educadora, essa relação representa a pedagogia de lugar, que reverbera não só em quem nos tornamos ao habitar os lugares, mas como pensamos o nosso própria habitar, e as implicações disso em nossas práticas docentes.

Nas tramas de suas pedagogias, Paulo Freire já alertava para esse risco, por isso remontava a necessidade de restituir a educação de leitura de mundo. No entanto, isso não significa que ela deva ser recuperada em detrimento da leitura da palavra. Assim como Ted Aoki fez ao pensar os mundos do currículo, Paulo Freire (2001, p. 106) pressupõe “nem a leitura apenas da palavra, nem

a leitura somente do mundo, mas as duas dialeticamente solidárias”. Essa é a complexidade do ato de ler (Freire, 1991) revelada pela ambiguidade da alfabetização que ultrapassa o ato de escrever e, sobretudo, copiar (Freire e Macedo, 1990; Freire, 2001; 2018).

Paulo Freire (1991) frisou essa ambiguidade e enfatizou que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra. Por isso, quando aprendeu a ler a palavra “árvore”, na escola, ele já havia realizado inúmeras leituras de mundo que envolviam as árvores, já que no quintal de sua casa havia várias, e foi nesse lugar cercado de árvores que o educador fez suas primeiras leituras de mundo que consistiam em conhecer as plantas, tipos de poda, frutos, como plantá-las, a regularidade para regá-las e tudo que envolvia sua lida.

Nessa seara, Paulo Freire (1991) nos provoca a pensar que uma leitura potente não emerge só da palavra escrita, mas também do mundo, por isso que o seu método de alfabetização tem como premissa a pesquisa vocabular das palavras que fazem parte do mundo próximo dos educandos, a abertura dos círculos de cultura para compreensão das palavras pesquisadas e a leitura e discussão coletiva dos seus sentidos (Brandão, 2010b; Freire, 2018;).

O educador não propõe o abandono da leitura da palavra para valorizar a leitura de mundo, mas uma relação dialógica entre ambas (Freire, 1991; 2018), tanto é que o educador as considera *palavramundo*, grafadas em conjunto, pois as palavras são lidas em situação. Há uma relação explícita entre palavra e mundo, de modo que as palavras ao serem expressadas no lugar, também expressam o mundo que as possibilita existir.

Como Paulo Freire (1991; 2018) bem disse, elas podem viabilizar a libertação, e também a opressão, tudo depende de como as palavras são ditas, escritas, lidas, interpretadas e perpetuadas. Essa relação entre palavra, mundo e ação é o que surge como práxis no pensamento freireano.

Segundo Ricardo Rossato (2010, p. 574), estudioso de Paulo Freire, a práxis representa “um vínculo estreito entre pensar-dizer a palavra — e agir”, em que ao ler o mundo e as palavras que decodificam a sua situação existencial, os educandos reivindicam a possibilidade de dizer e, conseqüentemente, de agir no mundo, sendo assim, “a consciência se plenifica na palavra e na ação”, ambas integrantes do ato de ler. Trata-se de superar dicotomias clássicas — teoria/prática, ler/agir, ensinar/aprender — com a compreensão da práxis como reflexão e ação transformadora (Freire, 2018).

Nesse sentido, a *palavramundo* rigorosamente situada abre espaço para que os educandos pronunciem o mundo, denunciando as mazelas que os assolam e anunciando possibilidades de

mudança. Por sinal, anúncio e denúncia são duas palavras que desde outros textos estão entre o vocabulário de Paulo Freire, e alimentam sua caracterização do ato de ler. Disso descende a crítica que o autor faz à “palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo” (Freire, 2018, p. 86), apenas um dizer sem compromisso.

Em sua relação com situacionalidade e lugar, “a palavra é entendida, aqui, como palavra e ação [...] significação produzida pela práxis” (Fiori, 2018, p. 20), ou seja, palavra grávida de mundo aterrada na situacionalidade do leitor, que se torna autor ao abrir espaço de ação no mundo por meio do ato de ler. Práxis, portanto, remete à palavra e ação indissociáveis, que mais tarde foram transformadas pelo educador em um neologismo para que essa relação intrínseca fosse radicalizada: *palavração*.

Cristóvão Almeida e Daniel Streck (2010, p. 523), ao realizarem uma busca pelo conceito freireano, demonstram que “a palavra humana, tal qual a palavra divina, é criadora”. Assim também acredita Thiago de Mello (2010, p. 563), que investiga a poesia nos trabalhos do educador e conclui que “*palavração* conduz o homem à descoberta do seu próprio ser”.

Sendo assim, *palavração* é abertura da possibilidade de um outro mundo pelas vias do ato de ler, na medida em que possibilita aos educandos restituírem sua relação com as palavras, relação sistematicamente negada pelas pedagogias opressoras, que buscam bloquear o acesso às palavras. Porque elas significam possibilidade de denúncia das agruras do mundo e anúncio de um mundo diferente. É nesse sentido que palavra e ação é práxis, *palavração*.

É a capacidade criadora e criativa que a linguagem possibilita ao educador que o motivou a pensar *palavração* tanto como palavra de criação quanto como criação pela palavra, que é práxis de transformação e mudança (Mello, 2010; Almeida e Streck, 2010).

A radicalização da práxis como *palavração* não teve tanta penetração fora do Brasil devido a ser um neologismo da língua portuguesa, sendo a práxis que está em “Pedagogia do Oprimido” (Freire, 2018) o conceito de maior circulação. No entanto, há um esforço de vários autores em radicalizar o que se propõem como teorizar a prática e praticar a teoria — práxis — tanto na formação de educadores quanto na formação de educandos.

Nesses trabalhos, há a retomada significativa das expressões poéticas como radicalização desse movimento, o que, de certa forma, move Paulo Freire na criação do neologismo *palavração*.

Nos textos de Ted Aoki (2005), por exemplo, há um apelo às expressões poéticas como provocação curricular que são capazes de fissurar sentidos estabilizados e abrir possibilidades para

outros modos de habitar os espaços pedagógicos e mobilizar a transformação social. Nesse ínterim, a práxis freireana é pensada como radicalização da teorização na/da prática e a prática na/da teoria (Liu Baergen, 2018; 2020).

O mesmo ocorre em Ellyn Lyle (2018; 2023; 2024), que busca radicalizar o sentido de práxis por intermédio de narrativas (auto)biográficas, fotopoéticas e videopoéticas que promovem a desestabilização dos sentidos que educadores atribuem à docência e ao currículo, visando superar perspectivas e identidades impostas hegemonicamente fissurando as imagens que os docentes tem de si, provocando também um movimento de práxis transformadora.

Em Maxine Greene, considerada pelo curriculista William Pinar (2005; 2010) uma das maiores intelectuais públicas estadunidenses do século, e uma das principais filósofas da educação e curriculistas dos estudos curriculares norte-americanos, encontra-se uma interlocução teórica de grande densidade sobre práxis, experiência estética e libertação. Como ressaltado por William Pinar (2005; 2010) e Janet Miller (2021), o diálogo e a apropriação do pensamento freireano está imerso em meio à erudição da educadora e seu forte diálogo com o existencialismo, literatura, fenomenologia, estética, educação e currículo.

É no artigo “*Curriculum and consciousness*” que Maxine Greene (1971) se apropria de Paulo Freire mais propriamente. Esse artigo foi republicado algumas vezes em revistas científicas ou como capítulo de livros. Nele, assim como em Paulo Freire, Maxine Greene (1971) acredita que a leitura das palavras escritas em um texto está intimamente relacionada à trama existencial — à situacionalidade — do leitor, tanto para libertá-lo quanto para oprimi-lo.

Para a educadora, essa relação dialógica entre leitor, leitura, palavra e mundo emerge na literatura como possibilidade de abertura de novos horizontes de compreensão do mundo-da-vida. Nesse sentido, a literatura liberta a imaginação do educando, obstruída pela pedagogia opressora, abrindo-lhe novos caminhos para a existência alheios aos determinados pela pedagogia opressora. Esse processo é o que Maxine Greene (1971) interpreta como a conscientização promovida pela leitura de mundo que a literatura pode proporcionar.

Em outros trabalhos, Maxine Greene (1971; 1977; 1978; 2000; 2001) demonstrou que esse processo não se resume à literatura, mas é vivido por algo que viabiliza a própria literatura, o que ela denomina experiência estética, que pode emergir do (des)encontro com as obras de arte de inúmeras ordens, tipos, gêneros e materialidades.

No livro *“Variations on a Blue Guitar: The Lincoln Center Institute Lectures on Aesthetic Education”*, Maxine Greene (2001) reuniu as palestras que realizou ao longo de 25 anos de estudos e atuação no Instituto Lincoln Center, em Nova York. A obra reúne não só as palestras da educadora, mas alguns de seus argumentos, conceitos e perspectivas que fundamentam outros de seus livros. Nesse texto, a experiência estética é conceituada em conjunto com a própria educação estética:

A educação estética, portanto, é uma empreitada intencional concebida para nutrir engajamentos apreciativos, reflexivos, culturais e participativos com as artes, permitindo que os aprendizes percebam o que está ali para ser percebido e deem vida às obras de arte de modo que possam compreendê-las com seus diversos significados. Quando isso acontece, novas conexões são feitas na experiência: novos padrões são formados, novas perspectivas se abrem. As pessoas veem de forma diferente, ressoam de forma diferente; como Rilke escreveu em um de seus poemas, elas são capazes de prestar atenção quando uma obra de arte lhes diz: “Você deve mudar sua vida (1940/1974, p. 93) (Greene, 2001, p. 6, tradução nossa). [...]

Pode ser chamada de educação estética; pode ser chamada de educação para estar presente, pessoalmente presente como seres que imaginam, sentem, percebem e pensam diante de obras de arte. E, por causa dessa presença alcançada, isso também pode significar uma capacidade ampliada de entrar em contato com a aparência das coisas, o som, o cheiro e o tato das coisas no mundo sensível e aberto. (Greene, 2001, p. 203, tradução nossa).

Nesse contexto, a experiência estética é entendida como o (des)encontro que temos com as obras de arte que, por meio da percepção, provoca a transformação. William Pinar (2010, p. 6, tradução nossa), ao investigar a educação e a experiência estética em Maxine Greene (2001) aponta que: “a observação de Greene é pertinente: a experiência estética possibilita experiências extraordinárias das quais não saímos ilesos”. Emergir de forma distinta, estranhar o ordinário, vir a ser outro, abrir-se ao devenir: esse é o caráter da experiência estética que permeia os trabalhos de Maxine Greene (1977; 1978; 2000) e culmina, aqui, na articulação entre a experiência estética, obras de arte e educação estética.

Indo além, William Pinar (2010, p. 3, tradução nossa) aproxima a experiência estética em Maxine Greene do entre-lugar em Ted Aoki, considerando a experiência estética como um acontecimento de tensionalidade por meio do qual o sujeito é “interrompido pelo excesso do momento estético”. Nesse processo, “o indivíduo habita um terceiro espaço entre a arte e a subjetividade”, e, nesse espaço, “a experiência artística nos insere no mundo, refratando-o através da nossa subjetividade” (Pinar, 2010, p. 3, tradução nossa). Assim, habitamos esse espaço de

tensionalidade aterrados em nossa situação existencial e, ao mesmo tempo, excedidos e refratados, nos engajamos tanto com o *self* quanto com o social.

A educação estética proporciona experiências estéticas, mas também estimula as pessoas a encontrarem seus próprios modos de lidar com os deslocamentos que elas provocam. Como Maxine Greene (1971) advertiu, novos horizontes interpretativos do mundo-da-vida podem surgir da experiência estética, e por isso as artes podem libertar o ser humano aprisionado à situação de opressão.

No entanto, a autora não aponta para um projeto de conscientização definido — o que poderia fazer seus argumentos recaírem no instrumentalismo, risco também abordado por William Pinar (2010) —, mas deliberadamente se afasta dessa perspectiva.

A conscientização mencionada por Maxine Greene (1971), em diálogo com o pensamento freireano, pode ser compreendida como o fenômeno do amplo-despertar (*wide-awakeness*), conceito que emerge em suas obras a partir de sua apropriação do pensamento do fenomenólogo Alfred Schutz.

Em Maxine Greene (1971; 1977; 2000), a experiência estética libera a imaginação e torna possível esse amplo-despertar, no qual sujeitos, tocados pelas obras de arte, veem seus projetos existenciais estremecerem e são chamados a reler o mundo-da-vida a partir dos horizontes que tais obras inauguram. Essas obras podem, parafraseando Paulo Freire (2018), denunciar as mazelas do mundo e anunciar novos mundos por meio do trabalho com a palavra e com a leitura. Assim, tece-se uma relação entre experiência estética, conscientização e libertação.

A consciência oprimida não consegue se imaginar fora de uma situação opressora e, por vezes, chega a temer viver fora dela. Liberar a imaginação, nesse contexto, é despertar amplamente para o mundo-da-vida, lendo a situacionalidade por meio das obras de arte e abusando do excesso da experiência estética para nos aterrar no lugar e, então, restituir a relação existencial que a pedagogia opressora tenta destituir (Gruenewald, 2003; Lyle, 2025; Aguiar; Moura; Lyle, 2025).

Ao trabalhar com a experiência estética, “não podemos prever o que acontecerá” (Greene, 2001, p. 68, tradução nossa). A docência e a educação, assim, são compostas por “momentos de improvisação” (Greene, 2001, p. 142, tradução nossa), nos quais, no máximo, podemos habitar o espaço de tensionalidade em que a situação pedagógica se constitui e nos colocar na posição de provocadores, interessados em instigar a pensar e, conseqüentemente, construir e habitar. Como

lembra Maxine Greene (2001, p. 45, tradução nossa), “estamos interessados em avanços e novos começos”, ainda que não saibamos que novo começo será esse.

A apropriação que Maxine Greene (1998) faz da experiência e da educação estética como caminho para a liberação da imaginação e para uma leitura de mundo imaginativa nos leva a um horizonte incerto, a algo que não está dado, nem definido e tampouco tem data e forma para ocorrer. Para a educadora, a experiência estética remete ao horizonte do “ainda não”, no qual a imaginação aparece como um espaço de possibilidade, como abertura para um acontecimento que ainda não ocorreu, mas está por vir.

Em minha leitura, esse horizonte novamente remonta a Paulo Freire, tecendo um diálogo (proposital ou não) com a utopia e com o inédito-viável (Freire, 2001; 2018; Freire, 2010): um evento possível que permanece em nosso horizonte como possibilidade e, conseqüentemente, como uma constante.

Se a imaginação provocada pela experiência estética nos mobiliza em torno de algo que ainda não aconteceu, mas está por vir, é porque ela nos toca, provoca, convoca, aloca e desloca. Transformarmo-nos é uma de suas possibilidades, ao mesmo tempo, um ponto de embate entre a pedagogia que oprime e a que liberta.

Se, em Paulo Freire (2018), a opressão se perpetua na sociedade pelo empobrecimento do sentido das palavras e pela destituição das palavras de mundo, isso é porque ela nos destitui também da possibilidade de imaginar, minando o desejo de viver o mundo de outra forma. Até porque, sem imaginação não poderíamos divagar sobre o porquê o mundo é como se mostra, supor que poderia ser diferente e pensar por quais motivos ele permanece igual. Sem imaginação, não há chance de pensar o mundo diferentemente.

Por essa razão, em “Pedagogia da autonomia”, Paulo Freire (2011, p. 27) aponta a estética como saber necessário à prática educativa, e afirma que “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”.

Como reiterado em todo o texto, isso não se alcança com a instrumentalização curricular. Pelo contrário, para promover esse caráter estético e formador é preciso criar, e não reproduzir; provocar, e não prescrever; fluir, e não cristalizar; imaginar, e não copiar.

Com cópias e prescrições se mata a imaginação, e não a liberta. Palavração é criação, não reprodução bancária; é palavra e ação, a própria palavra como obra de arte e a lida com ela como

experiência estética, que é afetação, estilhaçamento e transformação. Sendo assim, é preciso saber lidar bem com as palavras, pois se elas são palavração, como Paulo Freire (2001) as considera, elas são práxis e, por isso, estão em constante releitura.

As tramas da práxis poética envolvem, além da palavra, da situacionalidade e do lugar, um elemento que considero crucial para o modo como tenho habitado a docência: sua essência instável e mutável. Esse elemento está intrinsecamente ligado à palavração e constitui, a meu ver, o pano de fundo da aproximação que Ted Aoki fez da práxis situacional e do entre-lugar da docência, que Ellyn Lyle faz da práxis como devir do ser do educador, que Maxine Greene fez do “ainda não” como possibilidade da imaginação e que Paulo Freire fez por meio do inédito-viável como utopia, possibilidade e esperar. Trata-se de uma essência instável, pois sempre supomos o que deve ser a docência, mas ela nunca é da forma como supomos, ela está em constante transformação.

Instabilidade e mutabilidade são as duas dimensões que demonstram como a práxis poética se desdobra na docência, discutidas por Jeani Moura (2024) como a dialética do começo, recomeço e novo começo.

Ao dissertar sobre uma educação sensível à experiência, Jeani Moura (2024) conceitua que pensar a docência fenomenologicamente é pensá-la em seu caráter mais ordinário, nas miudezas que compõem os cotidianos do ofício e o ofício cotidiano. As expressões poéticas — já discutidas aqui — permitem o estranhamento do ordinário, de modo que se possa suspender os sentidos que já estão sedimentados na vida cotidiana e se possa reemergir na docência que a cada dia recomeça.

Pensar a docência como possibilidades de reemergir no ofício por meio de uma estranheza do mundo-da-vida da educação, é proposto por Jeani Moura (2024, p. 9) como a “fenomenologia da experiência docente [...] em um movimento dialético de começo, recomeço e novo começo”. Dialética que se amálgama em começar, recomeçar e novamente começar para dizer que a docência e os desdobramentos do ofício nunca se findam, seja para a libertação e para a opressão.

Em um diálogo com diferentes pensadores da educação, como Michel Serres, Paulo Freire e Jacques Rancière, Jeani Moura (2024) circunscreve essa fenomenologia da experiência docente como um modo de teorizar e praticar o ofício na/da docência. A partir de Paulo Freire, a educadora nos lembra que somos seres inconclusos, projetos existenciais em movimento e possibilidade de transformação, e que a inconclusão e a falta de destino são a nossa condição existencial. Isso possui desdobramentos na teoria e na prática curricular pois, se somos projetos inconclusos, e estamos em processo de vir a ser, não podemos nos contentar em ensinar o mesmo conteúdo programático com

o mesmo método e explicar a mesma coisa do mesmo jeito em todas as situações pedagógicas. Por isso a poética, pois ela é a constante reemergência do conhecimento e dos modos de conhecer. É nesse ínterim que, “nesse processo de formação, vamos nos amalgamando no movimento dialético de começo, recomeço e novo começo” (Moura, 2024, p. 24).

Por ser dialético, isto implica conflito e tensionalidade, o entre-lugar da docência evocado por Ted Aoki que possibilita a produção da diferença e a reemergência de uma outra identidade docente, em que a formação acontece como uma fusão de experiências conflituosas de começar, recomeçar e novamente começar. Jeani Moura (2024) retoma Paulo Freire (2020, p. 25), que afirma que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Em outras palavras, esse sentido de práxis remonta ao ato de ler o mundo-da-vida, para então pronunciá-lo de outros modos, denunciando suas opressões e anunciando a necessidade e a possibilidade de transformação. Mas não há estabilização nesse processo. Até porque, as opressões sempre buscam se reestruturar. Por isso é preciso reler, reinterpretar, denunciar e anunciar de novo e de novo. Por isso é preciso provocar, e não prescrever.

Voltando a Paulo Freire (2001; 2011; 2018), enfatizo que a práxis poética, mobilizada pela experiência estética, é simultaneamente um saber estético e político, pois é via de palavração e, assim, provoca o ser-docente a dizer o jamais dito, o não-dito e o inaudito. Em regimes de escassez em que currículo parece não poder ser nada além do dito, e o mundo se apresenta como um poço de inércia, a práxis poética surge como resposta curricular potente à realidade educacional.

Como resposta curricular, esses regimes se empenham cada vez mais em fornecer respostas prontas, métodos e metodologias “inovadoras” que prometem ensinar mais em menos tempo e, de modo milagroso, fazer os alunos aprenderem tudo que está prescrito. Nesse contexto, penso ser necessário fazer um caminho contrário a toda e qualquer forma de instrumentalização, pois as suas consequências já são bem conhecidas por nós, educadores. Navegar contra essa corrente, com múltiplos métodos, vozes e sentidos é a política da poética, que alimenta a palavração como força e potência do habitar poético como teorização curricular.

### 2.3 A POLÍTICA DA POÉTICA

A práxis poética nos impõem algumas questões que merecem ser pensadas. Algumas delas, relativas a sua conceituação e aos seus desdobramentos ontológicos e epistemológicos, já foram apresentadas. No entanto, ainda é preciso apresentar como a práxis que se constitui poética se faz política, sobretudo no contexto do debate curricular em que termos como políticas de currículo, políticas curriculares, entre outros, são mobilizados de forma recorrente.

Constantemente nos referimos à política de currículo para falar sobre as políticas criadas para organizar currículos municipais, estaduais e nacionais. Já o termo política educacional é usado para designar políticas mais amplas, e se refere à educação como um todo, não só ao currículo. Ainda no cenário educacional, políticas de currículo é um termo evocado para se referir à produção curricular por meio de processos culturais, como ocorre nas perspectivas discursivas de currículo (Lopes; Macedo, 2011).

Discutir a política da poética, nesta tese, é relevante para entender o que a poética visa no contexto político em que se insere, e como se articula politicamente ao mundo-da-vida no âmbito do debate curricular, já que, desde o princípio, parece fazê-lo de maneira distinta.

O contexto político no qual a poética se insere como práxis de palavração é aquele em que a educação é aprisionada ao sentido de instrução, criticado por Elizabeth Macedo (2013; 2017) e Carlos Skliar (2023), e representado pela leitura instrumental de currículo que vigora em teorias curriculares prescritivas críticas ou tecnicistas (Lopes; Macedo, 2011).

Elizabeth Macedo (2013) descreve essa situação como um cenário em que currículo é lido no sentido instrumental que concebe a escola como lugar de ensino e instrução. A autora apresenta que, nos últimos anos, tanto as políticas curriculares quanto algumas teorizações têm apostado no currículo como sinônimo de conteúdo e, conseqüentemente, na docência e na discência como um reflexo de ensinar o conteúdo prescrito da forma correta.

Indo além, Elizabeth Macedo (2013) acrescenta que, mesmo as teorias curriculares ou as políticas que deslocam o estudante do lugar de quem é ensinado, e o re-centralizam como o sujeito da aprendizagem, permanecem instrumentais, pois concebem o conhecimento como “externo ao sujeito que, uma vez apropriado, pode fazer dele um trabalhador, um cidadão, um sujeito crítico” (Macedo, 2013, p. 724). Assim, continuam conferindo privilégio à educação bancária, já criticada nas seções anteriores.

Esse argumento, inclusive, coincide com os apontamentos já realizados sobre a perspectiva curricular que vigora nos discursos defensores do raciocínio geográfico, e também é reflexo da

teorização curricular como prescrição (Costa; Lopes, 2022; Costa, 2018; 2023) de conteúdos, de conceitos, de categorias ou de habilidades e competências. Ainda que tenham boas intenções, eles refletem a lógica instrumental de apropriação do conhecimento, mesmo que partam da imagem de construção do conhecimento e não do depósito.

Em outro trabalho, Elizabeth Macedo (2017, p. 539) retoma esse contexto e, a partir da pergunta “mas a escola não tem que ensinar?”, reflete sobre como as teorias curriculares se apoiam em projetos de reconhecimento e violentam as diferenças ao conceber a educação como ensino e a escola como lugar de instrução. Ainda que essa prescrição projete um sujeito autônomo, cidadão, emancipado e solidário, ela permanece inscrita na lógica da normatização que prescreve, regula e constrange os sujeitos da/na educação.

Elizabeth Macedo (2017, p. 550) critica o conhecimento é sido significado como “restrito à repetição do que permite a ordem representacional e regulatória — uma ficção que a teoria curricular ajuda a sancionar”, que não pode ser sustentada, a não ser pelo falho e violento processo de regulação e produção curricular. Como se à escola coubesse ensinar um conhecimento único e capaz de permitir que os estudantes se reconhecessem no mundo como parte de uma comunidade e, no projeto de reconhecimento imposto como currículo-prescrito, solucionasse os problemas do mundo que foi educado para tornar um lugar melhor.

Nesse contexto, conhecimento pode ser sinônimo de conteúdo. No entanto, com a BNCC (Brasil, 2018), o conhecimento é representado pelas habilidades e competências alocadas como as metas para a criação de sujeitos competentes capazes de resolver os problemas cotidianos.

Como já apontavam Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2011), e como reverberam trabalhos seus mais recentes (Lopes, 2025; Macedo, 2017), esses projetos curriculares possuem um risco, a opressão e o solapamento das diferenças que são negligenciadas toda vez que se luta para significar currículo “de uma vez por todas”, encerrando a possibilidade de significação da palavra e apoiando todas as suas interpretações em um único sentido, o currículo-planejado, mote central da situação de instrumentalização curricular.

Porém, esse problema é mais amplo, pois se liga a crises sociais que reverberam na escola, como a crise da Modernidade. No processo de standardização da educação norte-americana e da promoção da cultura de testagem, Ted Aoki (2005) associa a crise moderna da técnica à crise do sentido de ser, que reverbera no currículo, no qual “parece que estamos presos a um significado singular da palavra currículo” (Aoki, 2005, p.113, tradução nossa). Em meio a isso, os educadores

são considerados “instaladores do currículo” (Aoki, 2005, p. 160, tradução nossa), cabendo-lhes apenas implementar as estratégias definidas pelos desenvolvedores dos currículos oficiais, para que os caminhos prescritos sejam bem-sucedidos e instruem os sujeitos da educação a como ser e estar no mundo regulando, assim, seus projetos existenciais imprevisíveis e fluídos.

Em decorrência disso, é necessário que a regulação e o controle das vidas nas e das escolas sejam reforçadas a tal ponto que o próprio currículo não possa sequer ser colocado em dúvida — quanto mais provocado. Como resposta a isso, surgem inúmeras formas de regulação e de controle sob os nomes política curricular e política educacional.

Alice Lopes (2005; 2006) demonstrou que o discurso das políticas curriculares busca criar uma autorregulação dos sujeitos da escola, para que sua performance seja controlada pelos sistemas de ensino, garantindo a sua permanência, em um processo de retroalimentação. Contudo, a autora também considerou que há instabilidade em toda prática discursiva — “deslizamentos de sentidos” (Lopes, 2005, p. 61) —, que tornam qualquer discurso passível de desconstrução e rearticulação.

Alice Lopes (2014; 2015; 2025) tem investigado o fundamento das práticas curriculares por meio do currículo como prática de significação, que vem se desenvolvendo a partir de textos anteriores (Lopes; Macedo, 2011; Lopes, 2005; 2006) que teciam uma relação entre a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e a perspectiva de currículo pós-estruturalista. Para a curricularista, há uma “impossibilidade de um fundamento final” (Lopes, 2014, p. 49) nos significantes evocados em nossas práticas curriculares, que impede que, por mais que os sistemas de regulação de sentidos sejam ferozes, currículo seja significado em apenas um horizonte interpretativo. Porque todas as tentativas de significação são precárias, contingentes e respondem a um contexto momentâneo, e após a desconstrução desse contexto, novas significações precisam ser feitas, ainda que buscam uma hegemonia discursiva parecida.

Por isso é que os sistemas de ensino aprimoram suas práticas de obstrução de sentidos cada vez mais, pois constantemente se deparam com um deslizamento de sentidos (Lopes, 2005; 2025) e, diante dessa constatação, criam uma tática de regulação mais intensa, e assim por diante.

No entanto, como abordei ao evidenciar o instrumentalismo curricular que paira sobre o raciocínio geográfico no primeiro capítulo, teorizações curriculares críticas instrumentais também recorrem a políticas de controle e regulação, ainda que seja para garantir que os conhecimentos ideais para a justiça social e para a vida digna sejam ensinados. Desse modo, acabamos nos tornando

“produtores das políticas que nós criticamos” (Costa, 2020, p. 149), porque propomos combater a instrumentalização curricular tradicional por meio de instrumentalizações críticas.

Isso, porque, no cerne de muitas críticas às teorias de currículo tradicionais, está a crítica ao conteúdo prescrito, e não ao ato de prescrever como teorização curricular. É como se em nome do bem comum e do combate às mazelas do mundo, a instrumentalização curricular e a educação bancária fossem aceitas, e até prescritas como a saída para os problemas da escola.

Assim também conclui Hugo Costa (2024), em “Como combater políticas educacionais nefastas? currículos nacionais, formação de professores e educação em Geografia”, texto em que o pesquisador aponta que, mesmo que bem intencionados, acabamos propondo outras políticas que podem ser igualmente prejudiciais, já que também se apoiam na “fé na normatividade e no aumento da prescrição como possibilidades de assegurar horizontes que negam o que é produzido nas escolas” (Costa, 2024, p. 22). Nesses casos, trata-se de retomar a normatividade e confiar em seus regimes de escassez de sentidos para o bem comum, mas isso não exclui os efeitos desses sistemas.

Esse risco, no entanto, é acompanhado do prescrever como verbo de teorização curricular e da adoção do conhecimento como única resposta curricular (Costa; Lopes, 2022; Costa, 2018; 2023), que toma a escola como seu lugar de transmissão (Macedo, 2013; 2017). Mas o problema é mais complexo, o contexto de instrumentalização curricular também requer formas específicas de conhecer, ensinar, aprender, aferir e corrigir que, ao constatar um conhecimento ou uma forma de conhecer diferente do que o currículo-planejado prescreve, deve diagnosticá-la e corrigi-la, até que ela possa ser inserida no fluxo planejado novamente. Assim, um lugar de instrumentalização é também um lugar de opressão e desumanização, de negação da diferença.

Diante dessa situação e do risco de recair na instrumentalização, Alice Lopes (2015; 2025) chamou a atenção para a ideia de um currículo sem fundamentos, que não investiria em projetos curriculares prescritivos comuns, mas assumiria “que diferentes negociações de sentidos produzem traduções no/do currículo” (Lopes, 2015, p. 460), em que o próprio sentido do currículo pode ser deslocado e estranhado, desestabilizando o próprio fenômeno (currículo), e não necessariamente os tópicos curriculares selecionados em uma disciplina.

Relacionando essa afirmação com Ted Aoki (2005), se pode dizer que em negociações ou traduções novas, o próprio currículo pode se tornar outra coisa, como ele propõe com a criação de movimentos metonímicos em currículo.

Buscando se aproveitar dessa característica da significação de currículo, a política da poética é promover novas traduções no/do currículo, que renegociem não só o sentido da palavra, mas os caminhos para se investigar currículo, os temas investigados, os métodos de investigação e o que o currículo pode e deve fazer em educação.

Cabe lembrar que, para o habitar poético como teorização curricular, a poética da poíesis vigora na práxis de palavração que não obstrui a palavra currículo, mas a libera para um horizonte de significação polifônico e polissêmico que é vigorado por momentos metonímicos. Eventos em que currículo é falado por inúmeras vozes que não só as dos planejadores, ou dos educadores; que currículo é interpretado por sentidos que escapam à normatividade; que currículo inclusive pode parecer ser outra coisa, e não currículo.

A política da poética, nesse âmbito, é mover a palavra para outras possibilidades de sentido, que podem nos chamar a pensar diferente, que remete a habitar diferente, que quer dizer construir outro mundo para ser habitado. No entanto, para isso, não se pode mais assumir o prescrever como teorização curricular, pois os seus riscos já são sabidos.

Janet Miller (2014), Janet Miller e Elizabeth Macedo (2018) e Elizabeth Macedo e Janet Miller (2022) são enfáticas ao dizer que as teorias de currículo não têm a prescrição como meta. Se as teorias curriculares instrumentais buscam fixar normatividades e performatividades para os currículos, “às teorizações curriculares cabe apenas a tentativa de intensificar esses agenciamentos que rompam com a normalidade” (Macedo; Miller, 2022, p. 14), fazendo que toda tentativa de se regular, controlar e constranger currículo seja enfraquecida, para que novos sentidos surjam desse enfraquecimento da prescrição normativa.

As teorizações curriculares não o fazem por meio de novas prescrições, mas de um fluxo de sentidos que aparece como possibilidade após o esgarçamento do horizonte interpretativo em que a palavra currículo é lida e interpretada. Assim, a teorização curricular é evocada como “[...] um movimento de deixar acontecer o excesso irreduzivelmente porvir” (Miller; Macedo, 2018, p. 962) em toda experiência viva que se tem em educação, pois o vivo extravasa e esborda o planejado e até mesmo o vivido, como já foi discutido.

É em decorrência desse movimento que é possível, no âmbito desta tese, tratar de geografia a partir de outros modos de pensar. Porque as práticas poéticas esgarçam os horizontes de sentido e, como experiências metonímicas, convocam o que excede a prescrição para o debate curricular,

como ocorre com a presença/ausência debatida por Ted Aoki (2005). Essa, aliás, é a diferença dos sentidos de teoria e teorização curricular discutidos por Janet Miller (2014, p. 2045):

Tendo participado do movimento americano conhecido como Reconceptualização curricular, na segunda metade da década de 1970, eu ainda prefiro falar de [e participar em] uma “teorização de currículo” — onde a palavra “teorização” é escolhida conscientemente para assinalar o processo sem fim de pensar, imaginar, propor, reconsiderar, reinterpretar e rever várias concepções situadas e contingentes de currículo e suas óbvias e invariavelmente imbricadas relações com ensino e aprendizagem. Sou obviamente influenciada pelo trabalho da Reconceptualização que pensou a teorização como uma tarefa intelectual criativa ao invés de uma base para prescrições ou para um conjunto de princípios e relações testáveis e mensuráveis.

Falar em teorização curricular como a curricularista propõe, permite retomar Jeani Moura (2024) e a fenomenologia da docência como começo, recomeço e novo começo, como uma práxis de estranhamento dos modos ordinários de existir no ofício na/da docência, que nos provoca a repensar a docência e suas dimensões sempre. Esse processo sem fim é a própria fenomenologia da docência, que a cada experiência pede por uma nova interpretação, e por isso nega a prescrição como teorização de currículo.

Diante disso, me reencontro novamente com o habitar poético de Ted Aoki (2005) e suas várias contribuições aos estudos curriculares polissêmicos e polifônicos. Em texto comemorativo aos desdobramentos das ideias de Ted Aoki, Erika Hasebe-Ludt e Carl Leggo (2016) reforçam a pluralidade de pesquisas que se originaram dos deslocamentos epistemológicos e ontológicos que o Currículo sofreu no Canadá devido às ações do educador. Dentre as várias contribuições, estão o chamado de Ted Aoki para inspirar currículo, apostando em outros verbos:

Convidamos educadores a provocar os estudos curriculares, atendendo às múltiplas denotações de provocar: estimular, despertar, induzir, excitar, acender, gerar, instigar, incitar, picar, cutucar, enfurecer, enlouquecer, irritar, agitar e inflamar (Hasebe-Ludt; Leggo, 2016, p. 1).

Em profunda ressonância com o convite, considero que essa é a política da poética: abrir os horizontes interpretativos da palavra e provocar novos sentidos, deixando o caminho aberto as outras novas significações que possam surgir. O **provocar** como verbo de teorização nos instiga a **estimular** um pensamento curricular que vise **despertar** educadores e educandos para a vida que é vivida dentro e fora das escolas, e com diversas práticas **excitar** questionamentos sobre o mundo-da-vida e os **instigar** a se relacionar com as coisas de outros modos. Para isso, é preciso **cutucar** os

modos como já habitamos. É preciso **incitar**, **enfurecer** e **irritar** o habitar imposto para que se possa **agitar** nossas consciências e **inflamar** nosso ser a reemergir na Terra. Mas para reaprender a habitar a Terra — e a educação —, é necessário **ascender** um fósforo e **queimar** as teorias que insistem nas prescrições como tábua de salvação, **induzir** currículo a se tornar outra coisa, e isso começa com o provocar como teorização.

A política da poética, nesta tese, traz a reboque uma outra dimensão do que está sendo investigado, a experiência geográfica. Porque o que se provoca — e qualquer outra denotação do verbo — é a experiência geográfica como uma experiência da abundância da realidade geográfica. Com o habitar poético, experiência e realidade geográfica são expressadas por múltiplas formas e textualidades, como poesia, fotografia, dança e literatura. Por isso, a política da poética reside em sua possibilidade infinita de significação, e leva a pensar que, se é possível falar em poética em meio a tantas geografias, há algo de poético na experiência geográfica e suas formas de manifestação, interpretação e escrita.

#### 2.4 A POÉTICA DA EXPERIÊNCIA GEOGRÁFICA

Se o habitar poético nos faz habitar o mundo diferentemente, ele se constitui como provocação: por meio das imagens poéticas que emergem da lida com obras articuladas com o poético, instiga-nos e convoca-nos a pensar o mundo de outro modo, fazendo-nos demorar nesse pensamento, ou seja, habitá-lo.

O habitar poético, nesse sentido, se revela como teorização curricular na medida em que constrói, habita e pensa currículo por meio da poética da poésis, ou melhor, dos fazeres articulados com a criação. Desse modo, a poética se insere em uma trama de currículo, palavra e provocação, na qual, ao se articularem, articulam-se também as situacionalidades das quais emergem como palavras grávidas de mundo, carregadas de sentido e contexto. Trata-se, portanto, da palavra no lugar, ou mais precisamente, do lugar da palavra.

Sendo assim, o habitar poético, no campo do currículo, abre espaço para uma poética geográfica, pois as práticas poéticas que nos provocam a habitar poeticamente emergem da lida com a experiência geográfica de lugar, a qual, no âmbito da poética, se manifesta na trama entre palavra, currículo, situacionalidade e lugar.

Por isso, assim como o habitar poético exige de nós uma outra postura frente ao que se habita. Como foi demonstrado em diálogo com Ted Aoki e David Jardine, os regimes de escassez tendem a dominar a experiência e a controlá-la pelos seus regimes de verdade, reduzindo a experiência ao que é passível de ser interpretado à luz das prescrições científicas, e não da poética — compreendida como um fazer de criação que nos provoca —, portanto, nos instiga a ser de outro modo.

Em termos de Geografia, articulo esse fazer interpretativo às geografias fenomenológicas, que reverberam o que tenho chamado de habitar poético como teorização curricular, a poética da poíesis como modo de fazer ciência e a política da poética como modo de responder às questões curriculares.

Na tentativa de ler e legitimar esses conhecimentos a Geografia Humanista Cultural emergiu como um campo no interior da Geografia no qual as geografias fenomenológicas — nas quais me ancoro onto-epistemologicamente — são apenas uma, entre várias perspectivas (Holzer, 2008; 2010; 2011; 2014; 2016; 2024; Marandola Jr., 2010; 2013; 2020a; 2020b; 2021; 2024).

Ao narrar a história intelectual do campo, Werther Holzer (1996; 2003; 2005; 2008; 2011; 2016; 2024) registra que, já nos anos 1950, alguns geógrafos começaram a se incomodar com a leitura positivista da Geografia, inclusive a Geografia Cultural mais tradicional. Tal perspectiva permanecia ancorada no substrato material das paisagens e na materialidade do espaço geográfico como forma de representação de mundo, deixando de lado aspectos da experiência geográfica, como valores, percepção, estética, dimensões que, assim como a materialidade, constituem a nossa situação existencial.

David Lowenthal (1982), John Wright (2014), Yi-Fu Tuan (2012; 2013), Eric Dardel (2011), Anne Buttner (1985; 2015), Edward Relph (1976; 1979) e David Seamon (2013; 2019) são parte desse coletivo humanista que se angustiou com a leitura instrumental da Geografia e buscou, em diálogo com as fenomenologias e com outras áreas do conhecimento, reumanizar a ciência geográfica.

Para os geógrafos que ficaram conhecidos como humanistas, reumanizar significa recolocar o humano e sua situação existencial no centro do debate geográfico. Isso, contudo, não implica a existência de um entendimento homogêneo acerca do que se compreende por humano, experiência, existência ou Geografia. Há, nesse campo, divergências, discordâncias e confluências.

As geografias fenomenológicas são um caminho coletivo, caminhado com os pés de muitos: são leituras, e não uma leitura; experiências, e não uma experiência; grafias, e não uma grafia.

Ao narrar a história intelectual da Geografia Humanista Cultural brasileira com base em sua trajetória, Eduardo Marandola Jr. (2013) considerou fenomenologia, pós-estruturalismo, estruturalismo e a psicologia comportamentalista como alternâncias de um movimento coletivo da Geografia Humanista, que surgiu no Hemisfério Norte no século anterior.

Werther Holzer (2016) também retomou essa história e apontou que a fenomenologia esteve presente sobretudo nos trabalhos de Yi-Fu Tuan (1971; 1976; 2012; 2013), os quais mantêm, igualmente, um diálogo com o estruturalismo e com a psicologia (Pádua, 2013).

Em Anne Buttimer (1974; 1985; 2015), a fenomenologia se desdobrou principalmente por meio das apropriações que a autora fez de Edmund Husserl e Martin Heidegger, com destaque para as noções de habitar, consciência, intencionalidade, horizonte e espaço.

David Seamon, orientando de Anne Buttimer, se dedicou ao estudo da experiência de lugar e de espaço (Seamon, 2013; 2019; Buttimer; Seamon, 2015), dialogando com Edmund Husserl, Maurice Merleau-Ponty, Martin Heidegger e outros, para discutir fenômenos como mobilidade e lugar, a relação entre espaço e lugar, bem como o próprio estatuto da Geografia humanista.

Publicado originalmente em 1957, o livro “O homem e a Terra: natureza da realidade geográfica”, reconhecido como a primeira obra em geografia fenomenológica, evidencia que Eric Dardel (2011) foi influenciado pelas fenomenologias de Emmanuel Lévinas (Lima, 2018), Martin Heidegger (Holzer, 2010; Marandola Jr., 2012; Dal Gallo; Marandola Jr., 2015) e Gaston Bachelard (Gratão, 2006). Essas influências refletem diretamente em sua noção de lugar, mundo circundante, paisagem, habitar, Terra e nos diversos espaços e geografias que sua obra aponta.

Edward Relph (1976; 1979) retomou a obra de Eric Dardel em 1970, recolocando-a no centro dos debates na América do Norte. Entre as referências de Eric Dardel, Edward Relph foi influenciado particularmente por Martin Heidegger, incorporando as noções de autenticidade e inautenticidade para pensar os sentidos de lugar, sobretudo a partir dos conceitos de *placeless* e *placelessness*.

Esses autores compõem o coletivo que deu protagonismo à fenomenologia no que veio a ser conhecido como Geografia Humanista, um movimento forte de renovação daquela Geografia Cultural tradicional que buscou trazer o humano para o centro das preocupações da Geografia. Se, entre 1950 e 1990, esse movimento esteve em efervescência no Norte Global, é a partir de 1990

que, no Brasil, emergem estudos preocupados com as particularidades da realidade nacional. Esses movimentos formam uma alternância em relação ao norte-americano e passam a ser reconhecidos como Geografia Humanista Cultural (Holzer, 2016; Marandola Jr. 2013; 2020a; 2024; Moura, 2024, p.84).

Apesar do coletivo ter caminhado junto, cada autor apezinhoou esses caminhos com seus próprios passos, até porque esse grupo foi pioneiro que, mesmo depois de estruturado, não se assentou em um projeto fenomenológico único, nem no Brasil nem no campo anglo-saxão.

John Pickles (1985) está entre os geógrafos que criticaram a falta deste projeto radical na Geografia, principalmente a partir de Edmund Husserl. O autor acreditava que isso fez o campo anglo-saxão não radicalizar os seus fundamentos, restringindo a fenomenologia a uma renovação de conceitos. Rafael Ferreira (2020) corroborou a afirmação de John Pickles (1985) e apontou situação semelhante no contexto brasileiro.

Ao retomarem a história do campo, Eduardo Marandola Jr. (2013; 2020a; 2024) e Werther Holzer (2016) narram que, naquele momento, a demanda do coletivo era reumanizar as leituras da ciência geográfica. Por isso, a fenomenologia surgiu como renovação de conceitos e categorias sem muitas reverberações ontológicas, restringindo-se mais à discussão acerca de como se produz o conhecimento geográfico.

A narrativa de Eduardo Marandola Jr. (2013) traz a fenomenologia como alternâncias e como projeções. À época de sua escrita, a Geografia Humanista Cultural brasileira se apresentava como um conjunto de alternâncias em relação ao campo anglo-saxão, mas, ao mesmo tempo, tinha projeções particulares, enraizadas na situacionalidade brasileira.

Inclusive, observa-se que, enquanto na década de 1990 a Geografia Humanista sofria um declínio no Norte Global, no Brasil emergiam as primeiras teses e dissertações que se apropriavam da fenomenologia no campo da Geografia, como os trabalhos de Werther Holzer (1998), Amélia Nogueira (2001) e Lúcia Helena Gratão (2002). Sem contar os trabalhos de mestrado e doutorado que já tinham sido orientados por Livia de Oliveira na UNESP, em Rio Claro-SP.

O declínio da Geografia Humanista Cultural no campo anglo-saxão ocorreu devido ao surgimento da Nova Geografia Cultural, mais uma alternância que reconheceu como tendências e projeções algumas das confluências abertas pelos geógrafos humanistas. Nesse movimento, esses autores passaram a se reconhecer novamente como geógrafos culturais (Holzer, 1993; 1996; 2003; 2016; Marandola Jr., 2013; 2020c; 2024). Somam-se a isso as novas demandas relacionadas à raça,

gênero e sexualidade, classe e a intensificação das geotecnologias, fatores que contribuíram para o enfraquecimento dos estudos humanistas naquele contexto (Smith, 2020).

Esse momento é de extrema importância para a Geografia Humanista Cultural no Brasil e, nessa esteira, para as geografias fenomenológicas, porque, enquanto para o Norte Global a Geografia Cultural se consolidava como horizonte interpretativo dominante na Geografia, para o Brasil esse horizonte mostrou-se insuficiente. Isso impulsionou a retomada das fenomenologias e a sua revisão já nos anos 1990, tensionando as estruturas tradicionais da fenomenologia e propondo aberturas aos estudos de demandas brasileiras, que hoje culminam na abertura para o estudo de temas de gênero e sexualidade, educação, raça, espaços urbanos, espaços rurais, povos originários, identidade e alteridade, entre outros (Marandola Jr. 2020c).

No campo anglo-saxão, essa retomada foi mais tardia, a partir dos anos 2005, e tem se identificado como geografias pós-fenomenológicas (Smith, 2020; Ash; Simpson 2016; 2019; Simpson; Ash, 2020; Gibas 2019; Lea 2009; 2020). Trata-se de um movimento de renovação que tem crescido no Norte a partir do movimento cultural, preservando inúmeras características da Nova Geografia Cultural que se popularizou entre os geógrafos nos anos 1990, como o foco em estudos de paisagem e espaço. Esse aspecto marca uma diferença relevante em relação às geografias fenomenológicas brasileiras, que se fortaleceram, sobretudo, nos estudos de lugar.

As geografias pós-fenomenológicas anglo-saxãs têm buscado uma fenomenologia em diálogo com as geografias culturais pós-estruturalistas e não-representacionais (Ash; Simpson 2016, 2019; Gibas 2019; Lea, 2009; Kinkaid, 2021a; 2021b; Simpson, 2017). No entanto, Tom Roberts (2019, p.4, tradução nossa) lembra que elas não são “uma escola ou tradição claramente definidas”, apesar da quantidade de cientistas que têm se reconhecido na abordagem e nela centralizado seus textos. Como Jennifer Lea (2009) e Eduardo Marandola Jr. (2013) já haviam anunciado, trata-se mais de alternâncias do fazer geográfico do que de uma cristalização dele.

Jennifer Lea (2009; 2020) considerou as geografias pós-fenomenológicas um movimento albergado pelas filosofias da diferença pós-estruturalistas e pelos estudos em ciência da tecnologia. Nesse sentido, muitos de seus questionamentos estão relacionados às transformações propostas por John Ihde (2008), principalmente no que diz respeito ao estatuto do sujeito fenomenológico frente ao mundo-da-vida tecnológico.

Muitos desses trabalhos têm a tecnologia como foco, sobretudo na criação de métodos de pesquisa, como em James Ash et al. (2018) e James Ash e Paul Simpson (2019) que apresentam os

conceitos de ressonância, atração, unidade, vibração e tom como caminho para pensar a experiência geográfica para além da centralidade do sujeito.

De certo modo, esses conceitos incentivam a desconstrução da intencionalidade fenomenológica que, em alguns casos, foi tomada como sinônimo de sujeito. Trata-se de um equívoco, uma vez que revisar a intencionalidade implica, necessariamente, desconstruir a própria noção de sujeito.

Apesar de as geografias pós-fenomenológicas não se restringirem a esse debate, elas foram fundamentais para deslocar noções antigas de sujeito, mundo e experiência, já que “uma abordagem pós-fenomenológica foca em como o espaço aparece para todas as entidades (sejam humanas ou não humanas) como entidades” (Ash, 2020, p. 182, tradução nossa).

Uma das principais transformações na leitura dessas geografias consiste em ler as entidades não-humanas “sem reduzi-los... [a eles]... à forma como eles aparecem aos seres humanos” (Ash; Simpson, 2016a, p. 60, tradução nossa). Essas transformações são relevantes porque o abandono da subjetividade e da dimensão pessoal foi o motor para a emergência de uma Geografia Humanista Cultural, pois, os modos clássicos de pensar humano, sujeito, experiência e subjetividade não atendem plenamente as demandas do mundo contemporâneo.

Questionar, duvidar, suspender e provocar os sentidos de fenomenologia e de seus correlatos é um movimento que ocorreu não só no campo anglo-saxão, mas também no Brasil (Holzer, 2024; Marandola Jr.; Batista; Holzer, 2023; 2024). Em ambos os contextos, esse movimento se deu como reflexo da própria atitude fenomenológica, que visa suspender os sentidos sedimentados nos fenômenos para escavar o não dito e provocá-los.

Em outras palavras, questionar a fenomenologia e os modos pelos quais ela se sedimentou ao longo do tempo é exercer a fenomenologia pensada fenomenologicamente: um modo de habitar o mundo-da-vida que permanece sempre em abertura. Mudar. Transformar. Se tornar outra coisa. Verbos de movimento que mostram que a fenomenologia não é a ferramenta que se recalibra, mas o próprio gesto de desmontar os instrumentos de leitura, até aqueles que a própria fenomenologia construiu.

Nesse contexto, algumas críticas têm sido dirigidas às geografias pós-fenomenológicas anglo-saxãs, pelo modo como interpretam o mundo contemporâneo. Em vez de complexificar a noção de sujeito tradicional da fenomenologia à luz do mundo tecnológico, muitos estudos têm

abandonado os sujeitos em suas leituras, deslocando o foco quase exclusivamente para os objetos e para as entidades não humanas.

Eden Kinkaid (2021a; 2021b) alerta para o risco de que esses estudos acabem por eclipsar o corpo e o sujeito ao privilegiarem leituras que operam exclusivamente pela via do mundo não-humano.

Eden Kinkaid (2021a) analisou o trabalho de James Ash (2019) e sua abordagem de espaço, poder e forma nas interrelações de produção, consumo e circulação a partir de um pacote de biscoito em uma prateleira de um supermercado. Esse texto de James Ash (2019) expressa sua tentativa de levar a cabo a tarefa de “[...] afastar-se de uma abordagem centrada no sujeito para a experiência” (Ash; Simpson, 2019, p. 53, tradução nossa), mas, ao fazê-lo, corre o risco de centralizar a experiência nos objetos e torná-los sem relacionalidade.

James Ash e Paul Simpson (2016a) apontaram semelhanças nas geografias denominadas pós-fenomenológicas como a radicalização do corpo como carne, como em Maurice Merleau-Ponty; a problematização da (inter)subjetividade como cópia do sujeito apriorístico, deslocado pela noção de alteridade e pelas críticas dirigidas a Edmund Husserl; a revisão do conceito de objeto, que deixa de ser tratado como coisa — historicamente tratado pelo materialismo — para ser compreendido como dotado de certa independência nas formas como se relaciona conosco e com os outros objetos; e, por fim, a reelaboração do social, abordado a partir de outras metáforas além do chão — recorrente em expressões como “chão da escola” ou “chão da fábrica” —, mas também incorporando o ar, como na crítica de Luce Irigaray (1999).

Na crítica de Luce Irigaray (1999), em específico, desloca-se o humano como sujeito e centro da experiência, mas também o sentido locacional de sujeito que surge em diversas leituras materialistas ancoradas na metáfora do chão. Nesses enquadramentos, voltar-se para o chão é o mesmo que voltar ao sujeito autocentrado e não-relacional, ou seja, ao lugar em que o sujeito está, onde ele se ancora.

Na leitura criticada por Luce Irigaray (1999), o sujeito não aparece apenas como entidade, mas como modo de pensar — um modo que pode, inclusive, ser estendido aos objetos. Portanto, descentralizar o sujeito implica desestabilizar o modo de pensar que acompanha a busca pelo sujeito da experiência ou pela experiência do sujeito. Para isso, busca-se topologias não-representacionais que estão para além do chão — entendido aqui como ponto de localização, objeto de referência,

fundamento materialista e suporte da representação —, abrindo o caminho para outras formas de se pesquisar em Geografia.

Para Jennifer Lea (2009; 2020), a principal diferença entre as geografias fenomenológicas e as geografias pós-fenomenológicas reside em como elas compreendem as experiências para além do mundo humano e não-humano:

Isso permite que o foco analítico seja descentralizado e estendido além do corpo humano, abrangendo o inumano (incluindo, por exemplo, a agência de animais ou objetos) e o não humano (a ‘atração’ do mundo). A experiência não ocorre apenas dentro do corpo, confirmando nossos limites e corporalidade, mas é uma força criativa distribuída entre corpos e mundos (todos os tipos de ‘coisas’ – objetos, eventos, lugares, espaços importam aqui, tendo força performativa e constitutiva) (Lea 2009, p. 374, tradução nossa).

Com base nessa afirmação, Jennifer Lea (2009) enfatizou que essas transformações não significam o abandono da fenomenologia, mas sua revisão, cujo objetivo é ultrapassar suas barreiras históricas e manter o caminho aberto para outras transformações.

Mais tarde, Jennifer Lea (2020) apontou que uma das principais características desses estudos é entender os objetos como dotados de certa autonomia e sensibilidade, imaginando “[...] como objetos encontram outros objetos” (Lea, 2020, p. 3, tradução nossa). A isso se somam a desconstrução do sujeito e da potência que lhe foi dada em detrimento dos outros seres e objetos; um novo olhar para a emergência, a alteridade, a passividade e para a intersubjetividade; bem como a reformulação do conceito de mundo, que não é mais refletor ou reflexo do sujeito, mas possui autonomia dele, emerge em abundância e corresponde à circunstancialidade de sua emergência.

Assim, Jennifer Lea (2020) corrobora a caracterização feita por James Ash e Paul Simpson (2016a), com os quais dialoga, retomando e aprofundando considerações já esboçadas em seus trabalhos anteriores (Lea, 2009), quando o campo ainda não estava estruturado como agora.

Eden Kinkaid (2021a; 2021b) critica as geografias pós-fenomenológicas. Em sua leitura, elas falham em transformar os conceitos que balizam as geografias fenomenológicas, pois, ao tentar descentralizar o sujeito da experiência, apagam a possibilidade de leitura dos corpos como historicamente sedimentados. Para Eden Kinkaid (2021a; 2021b), a fenomenologia crítica já havia feito essa descentralização de modo consistente com Frantz Fanon, Simone Beauvoir e Sarah Ahmed, que de certo modo realizaram uma revisão de conceitos fundamentais da fenomenologia para pensar a diferença social.

As críticas vão além do risco de transformar as coisas em objetos sem relationalidade, agora trata-se do risco de despojar “[...] a existência e o significado de formas corporificadas de diferença social como raça, gênero e sexualidade” (Kinkaid, 2021a, p. 11, tradução nossa).

Cabe lembrar que decentralizar os sujeitos da experiência não é o mesmo que apagá-los das abordagens. O que se coloca como desafio é complexificar nossas leituras causando rupturas, para pensarmos para além da própria fenomenologia, para além dos próprios fundamentos dela e dos conceitos e categorias nos quais nos asseguramos durante anos.

Eduardo Marandola Jr. (2013; 2020c) descreveu a situacionalidade das geografias fenomenológicas brasileiras, e demonstrou que o campo brasileiro, apesar de ter sido inspirado nas geografias anglo-saxãs, passou a se diferenciar significativamente delas a partir dos anos 1990, principalmente porque não se afastou da fenomenologia, como ocorreu no Norte Global. O que o campo brasileiro viveu como alternância representa uma revisão crítica das possibilidades de um pensar fenomenológico para as geografias humanistas culturais. Assim, o campo no Brasil também repensou conceitos-chave, mas continuou sendo intitulado como geografia fenomenológica — e não pós-fenomenológica —, ainda que tenha temas, referências e objetos de pesquisa em muitos aspectos convergentes.

Em diversos trabalhos do grupo de pesquisa NOMEAR – Fenomenologia e Geografia, que é liderado por Eduardo Marandola JR., conceitos tradicionais da fenomenologia são intensamente revisitados, principalmente o de experiência. De modo que, revisitá-lo implica rediscutir o sujeito entendido como sujeito do conhecimento, que se faz por meio da experiência.

Eduardo Marandola Jr. (2020a), por exemplo, criticou o sentido de experiência urbana e questionou se ainda é possível considerar a ideia de um fim da experiência urbana, como fizeram geógrafos críticos ao considerar o desenvolvimento das cidades modernas um sinal do fim da cidade. Sua crítica é fundamentada em uma crítica do sujeito autoconsciente que, com base em abordagens tradicionais da Geografia, viveria a experiência da cidade moderna de forma padronizada, marcada por rotinas de repetição fabril.

O autor propõe que, mesmo na rotina e na repetição, pode haver uma experiência no sentido evocado por Martin Heidegger (2007) e Jorge Larrosa (2019), em que experiência nos faz remeter aos verbos atropelar, irromper e padecer, e que isso pode nos ocorrer mesmo nas cidades modernas e em suas estruturas capitalistas. Nesse sentido, a experiência permanece central para

pensar as cidades, na medida em que a experiência urbana pode fazer com que os cidadãos reflitam sobre a cidade a partir do que os atropela, irrompem e os faz padecer.

Assim, Eduardo Marandola Jr. (2020a) propõe não pensar o fim da experiência urbana, mas considerar os modos pelos quais as experiências urbanas continuam emergindo como modos de habitar. Para isso, seria preciso se entregar à experiência por completo, permitindo que seja a própria experiência a nos fazer pensar, e não a leitura científica que analisa as vidas nas cidades.

Há, nessa perspectiva, o movimento de pensar a experiência para além do sujeito e sua agência, que busca a precariedade e a vulnerabilidade, e não só a atividade dele. Isso acena para o que acontece além do sujeito, que talvez não esteja ao seu alcance e também é legítimo. Essa leitura foi praticada em outro trabalho de Eduardo Marandola Jr. (2021), no qual o autor se debruçou sobre a precariedade, vulnerabilidade e literatura (crônicas) para ler diversas experiências de lugar nas metrópoles brasileiras marcadas por situações de risco ambiental, como enchentes e tremores urbanos.

Nesse trabalho, é evidente que a escrita em crônicas permitiu o autor (Marandola Jr., 2021) a escrever e a pensar as experiências urbanas de modo que a escrita tecnicista e cientificista da Geografia talvez não possibilitasse. Principalmente porque essas leituras valorizam alguns aspectos do acontecimento, e não outros. Uma escrita tradicional buscaria ler a experiência por meio dos conceitos e categorias científicas e, com elas, decifrar o que ocorreu. Já a perspectiva do autor não distingue teoria, escrita, experiência e interpretação. Pelo contrário, à medida que se escreve a experiência é interpretada à luz da teoria tensionada pelo que é próprio da experiência pensada. A escrita é a culminância dessa geografia como expressão do mundo-da-vida, e não o contrário.

A querela da experiência tem levado esses estudos a decentralizarem métodos, objetos e até mesmo os sentidos mais sedimentados, como os de casa.

Tiago Moreira e Eduardo Marandola Jr. (2022), por exemplo, se debruçaram sobre a casa a partir da náusea sartreana, pelas vias da vulnerabilidade e da passividade, tensionando o sentido de lar como identidade, mesmidade e seguridade, tradicionalmente concebido como o lugar de alicerce do sujeito. Em seu estudo sobre habitar a casa na Pandemia de Covid-19, os autores demonstram que, nauseada, a casa teve seus sentidos remexidos, passando a concentrar funções e sentidos ambíguos: trabalho, lazer, perigo, cuidado, saúde e doença. Ambiguidades intensificadas pela náusea causada pela pandemia, que abalou os sentidos até então fortemente sedimentados no espaço doméstico.

Também sobre os estudos urbanos, Mayra Sebinelli e Tiago Moreira (2023) analisam o enlutamento no Largo do Arouche, na cidade de São Paulo, e a comunhão LGBTQIAPN+ em atos públicos de resistência. Os autores retomam as teorias de gênero e sexualidade, sobretudo Judith Butler, e pensam como a resistência dos povos oprimidos emerge da comunhão em espaços de assembleia, nos quais o sofrimento, o luto e a vulnerabilidade se transformam em força política coletiva. Nesse caso, a cidade, que em leituras tradicionais tenderia a separar as pessoas, assume um papel importante na luta política ao ser espaço de reunião para o exercício do luto e para a reivindicação de uma vida digna. Nesse contexto, surgem ações coletivas e resistentes, mesmo diante de uma tentativa de isolamento e individualismo causados pela estrutura e pela dinâmica urbana.

Mais uma vez, a vulnerabilidade e a precariedade constituem o ponto de partida para pensar a própria resistência. Isso reflete a premissa de Eduardo Marandola Jr. (2020a; 2021) de pensar a experiência para além do sujeito, demonstrando que para isso é preciso percorrer outras vias que não sejam as da agência e da atividade, abrindo espaço para a passividade como dimensão constitutiva da experiência.

A vulnerabilidade também foi o ponto de partida de outros trabalhos, como fizemos eu (Aguiar, 2024) e Tiago Moreira (2024), que pensamos a experiência na pesquisa e na docência em Geografia pelas vias de gênero e sexualidade. Com narrativas, pensamos os atravessamentos nos espaços pedagógicos e como essas experiências na docência e na pesquisa compõem quem somos e, simultaneamente, como são compostas por nós. Assumir a vulnerabilidade e a precariedade, nesse caso, nos levou a pensar a experiência pelos caminhos da passividade, que nos influenciou a narrar as nossas experiências por meio de outras óticas que não são as do sujeito pleno de si.

Sendo assim, não descrevemos a experiência tal como ela foi percebida pelo sujeito, mas a experiência que o sujeito viveu em decorrência da ação de outras pessoas e coisas. Para isso, não é preciso narrar o que o sujeito sabe, mas retomar toda a situação vivida e, miudamente, narrar aquela experiência a partir de vários olhares, que não partem do sujeito para si, mas de outras coisas ou de outras pessoas para o sujeito, ou dele para outras coisas e pessoas que não si mesmo.

Revisar a experiência é revisitar o próprio sujeito da experiência, como fizeram Larissa de Oliveira e Jeani Moura (2021), Larissa de Oliveira (2022) e Larissa de Oliveira, Jeani Moura e Eduardo Marandola Jr. (2023) ao proporem o abandono da noção de experiência ativa dos sujeitos da educação para pensar os atravessamentos como experiência hermenêutica de um sujeito igualmente

passivo, aberto ao que o irrompe, mesmo que não queira. Nesse sentido, aquela Geografia que se renovou trazendo a dimensão mais pessoal para os estudos geográficos passa agora a enfrentar o problema de centrar viciosamente as suas abordagens no sujeito, reduzindo suas investigações e interpretações a essa única dimensão.

Desse modo, a crítica à experiência entendida como atividade se estende também à própria subjetividade. É preciso pensar para além do sujeito, do humano e dos horizontes interpretativos que ambos tradicionalmente nos oferecem. Outras tantas geografias são possíveis quando lemos o mundo por outros caminhos, deslocando esses sentidos sedimentados para provocar ontologias e epistemologias que escapam à centralidade do sujeito.

Esse foi o desafio também permeou Efigênia Silva e Jamille Lima-Payayá (2024a; 2024b), que realizaram uma leitura da geograficidade dos sertanejos baianos por meio do uso de plantas medicinais e alimentos como uma geografia situada, tendo como ponto de entrada a intersecção corpo-terra-espiritualidade, e não mais o sujeito. As autoras se debruçam sobre como corpo, terra e espiritualidade compõem um corpo geográfico indivisível onde até mesmo a relação sujeito x objeto não pode ser interpretada nos moldes clássicos da Geografia. Para as autoras, o alimento ao ser plantado, cultivado, colhido, cozido, comido e digerido é a própria Terra circulando no corpo. Do mesmo modo, a planta medicinal utilizada para tratar doenças não é apenas uma cura, mas a Terra alimentando e cuidando do corpo, é a grafia da espiritualidade.

Nesse contexto, o sujeito não explica tudo. Na verdade, como categoria explica quase nada e, quando explica, não consegue abarcar a dimensão que o corpo, a terra e a espiritualidade têm na situação pesquisada. Corpo-terra-espiritualidade abarca a complexidade desses modos de habitar, enquanto categorias mais reducionistas podem ofusca-las.

Isso desvela uma tentativa de pensar em conjunto um mundo que foi reificado na história da Geografia. Werther Holzer (2024), com base na ecohermenêutica e ecofenomenologia, chama atenção para a relacionalidade das experiências geográficas e aponta essa dimensão como uma das contribuições das perspectivas fenomenológicas aos estudos geográficos. Um pensar que reúne, relaciona e integra, que entende as coisas em sua ecologia própria, ou seja, em sua relacionalidade constitutiva.

Um dos caminhos pelos quais esses estudos têm buscado a relacionalidade é o da geopoética e da imaginação, que compreendem até mesmo os fenômenos locais em relação e conexão com a Terra, concebida como abundante e intrépida.

Com várias expressões artísticas e textualidades, as perspectivas geopoéticas radicalizam o ato de ler, principalmente porque ao articularem a poética aos seus modos de pensar, fazer, imaginar, escrever e experienciar, remexem os fundamentos sobre os quais se assentam as leituras tradicionais, causando, inclusive, a sua desconstrução.

Por exemplo, as pesquisas de Lúcia Helena Gratão (2002) sobre a poética do Rio Araguaia. Influenciada por Gaston Bachelard e sua imaginação material e imaterial, Lúcia Helena Gratão (2002) escreveu sobre os rios e pensou as geografias das águas a partir de projetos de educação ambiental voltados tanto à Educação Básica quanto ao Ensino Superior. Nesses projetos, as águas de banhar, beber e benzer (Gratão; Moura, 2022) emergem como expressões dos rios na vida e dos rios das nossas vidas, provocando a pensar geografias que não localizam as águas no espaço só, mas localizam as águas na/da existência por meio da imaginação geográfica, que abre diversos caminhos para se pensar como nos relacionamos com a água,

A relacionalidade e o pensar reintegrador também reverberou em seus projetos de trilhas ecológicas e percepção da paisagem. Lúcia Helena Gratão (2023) buscava desconstruir as cisões entre os sujeitos e paisagens e, por meio da percepção e da expressão artística, tentava reintegrar essas dimensões da existência geográfica.

Já em seus trabalhos sobre sabor e paisagem, o alimento ganha um foco geográfico e o sabor é interpretado como sabor geográfico, uma expressão da paisagem da Terra plantada, colhida, preparada, cozinhada e comida (Gratão, 2024). Comer é um ato para com a paisagem que, como sabor, invade o corpo. Ao mergulhar em um certo sabor, o corpo viaja pela imaginação e pode vir a pensar e habitar inúmeras imagens poeticamente, problematizando diversas questões a partir do ato de saborear.

Os trabalhos de Lúcia Helena Gratão (2006; 2012; 2013; 2018; 2024), assim como os de Danieli Araujo (2022), Danieli Araujo e Jeani Moura (2021; 2024) e Jeani Moura e Danieli Araujo (2019), buscam na geopoética uma forma de descrição fenomenológica que reintegra os fenômenos geográficos à Terra pela linguagem poética. Esses trabalhos retomam Kennet White (1992; 2021a; 2021b) e entendem a geopoética como uma relação de entrega e passividade que brota entre nós e a Terra, “um estado de comunhão com o mundo que nos permite experienciar a Terra em sua plenitude” (Araújo; Moura, 2024, p. 9).

A geopoética se desdobra em uma série de expressões artísticas que são modos de reler, reinterpretar e reescrever as grafias das nossas relações com a Terra, das nossas geograficidades

(Dardel, 2011). Nesse sentido, a experiência do sujeito se dissolve na Terra e ganha relacionalidade e mutualidade, convertendo-se em uma intersubjetividade radical que não é mais entre humanos e humanos, mas entre a Terra e tudo que está nela. Desconstrói-se, portanto, o sujeito da experiência ao mesmo tempo em que se complexifica a experiência geográfica, que passa a significar algo para além do sujeito que, em abordagens tradicionais, detinha o aval exclusivo para enunciá-la.

O questionamento da experiência reverbera no questionamento do sujeito, do mundo e também das noções de identidade e alteridade, movimento que tem sido impulsionado sobretudo pelos estudos em Emmanuel Lévinas. Pela via da alteridade radical, esses estudos vêm tensionando as dimensões constitutivas da existência geográfica.

Nessa perspectiva, Jamille Lima (2019a; 2019b; 2018) refletiu sobre o sentido geográfico da identidade do povo indígena Payayá em diálogo com alteridade e lugar, de modo que o outro assumisse centralidade e geograficidade em suas elaborações. Para a autora, o outro é a alteridade radical que nunca estará ao alcance do sujeito. Assim, cabe ao pesquisador se permitir ser fraturado por essa alteridade, reconhecendo, no campo das pesquisas geográficas, o outro como geográfico que é dotado de uma existência geográfica própria que não coincide com a do pesquisador, não se resume a ela e por ela não pode ser decifrada. Diante disso, resta ao pesquisador se entregar ao outro que não é ele, e se despir até mesmo de seus conceitos e categoriais mais seguros.

Dentre as várias reverberações desse movimento na pesquisa geográfica, Jamille Lima (2020a; 2020b) e Jamille Lima-Payayá (2021; 2023) enfocam a Terra como um outro geográfico e radicalizam o sentido de casa por meio do pensamento indígena do Sul Global, lendo a Yby (terra onde moramos) e a Gameleira como alteridades radicais. Tratam-se de expressões da alteridade Payayá que acolhem, abraçam e oferecem sombra, enquanto alimentam a ancestralidade, cuidam e sustentam o povo e os ensinam que o lugar onde moram não é uma posse, mas uma partilha com seres humanos, não humanos e mais-que-humanos.

Indo além, essas leituras deslocam o sentido de espaço e experiência espacial. Porque o que se imagina como espaço em leituras ortodoxas dificilmente englobaria essas dimensões como água e ar como constitutivas da experiência espacial para além da interpretação delas como recurso a ser explorado. Para isso, é preciso abrir caminho para outras grafias.

A descentralização do sujeito leva ao questionamento da identidade e, de certo modo, do espaço garantido ao sujeito na Geografia e nas geografias fenomenológicas. Essa questão reverbera em Marjana Vedovatto, Jamille Lima-Payayá e Eduardo Marandola Jr. (2024), que recolocam a

questão do singular (Eu) e do plural (Nós) com o sentido de nostridade. Esta não é nem um nem outro, mas um pensamento radical no qual a nostridade diz respeito à alteridade radical que habita em nós, ou melhor, que nós habitamos. Assim, falar em nostridade não é se referir a soma de sujeitos individuais, mas à comunhão radical onde não se pode falar no eu sem tocar no outro. Isso é muito mais do que o coletivo, pois pressupõe a existência de um nós inevitável, de um modo de se entender sempre em relação em todos os tipos de decisão, até mesmo naquelas que parecem individuais.

Esses tensionamentos demonstram que, o movimento coletivo iniciado com a necessidade de criar horizontes interpretativos para trazer o humano para o centro das pesquisas geográficas, hoje, passa a questionar o próprio sentido de humano e de humanismo. Trata-se de uma das críticas mais contundentes que as geografias fenomenológicas vêm formulando no interior da Geografia Humanista Cultural, já que questiona o próprio campo do qual emergiram como alternância, colocando em xeque a sua própria essência, demonstrando a necessidade de repensar tudo aquilo que parecia ser um alicerce ontológico e epistemológico seguro.

Eduardo Marandola Jr. e Jamille Lima-Payayá (2023, p. 537) alertam que, diante disso, é preciso “ir além de reconhecer os limites do(s) humanismo(s) ou apontar seu caráter fraco enquanto orientação filosófica de nossas investigações”. É necessário revisitar os humanismos para que se entenda como eles se enraízam em nosso fazer geográfico com a devida complexidade, para então, refletir sobre suas implicações, fraturas e possibilidades de reconstrução.

Os autores também enfatizam que romper com o humanismo, sobretudo a partir do sentido ético da alteridade radical, é um gesto necessário. No entanto, isso não implica destituir o humano de seu lugar na pesquisa, “[...] mas envolve reposicioná-lo em um lugar humilde, de passividade, entre” (Marandola Jr.; Lima-Payayá, 2023, p. 539), um lugar de relacionalidade com todos os seres e coisas da Terra. Mais uma vez, trata-se de despossuir o sujeito de sua topologia autocentrada e pensar a experiência para além dele.

Novamente, a questão reverbera no sujeito e em sua existência topológica, entendida como uma “topologia relacional que em sua presentificação acontecimental não se delinea a partir de uma anterioridade histórica, mas de um acontecer” (Marandola Jr., 2020d, p. 10). Com isso, quero dizer que essa topologia existencial não se realiza como uma descrição cristalizada do sujeito da experiência ou da experiência do sujeito, mas como acontecimento. Essa topologia não se alcança com uma escrita que descreve o que o sujeito viveu no espaço, que é extensiva, mas que é mais-que-

extensiva, que não se “[...] constitui a partir de sujeitos e objetos, mas de emergências, as quais entrelaçam de maneira essencial espaços, lugares e entes em ato” (Marandola Jr., 2020d, p. 10).

Pensar na emergência requer pensar que a realidade geográfica é experienciada como um acontecimento toda vez que nos voltamos para ela, ou seja, todo ato de pensar uma determinada experiência é sempre um novo acontecimento daquele tipo de experiência. Por isso, as abordagens em geografia fenomenológica têm se alinhado ao que Eduardo Marandola Jr. (2016b) chamou de geografia do porvir, que pensa a realidade geográfica como experiência e a experiência como um acontecimento, e todo ato de interpretar como um novo acontecer da experiência, como uma busca dos seus sentidos para a existência.

Eduardo Marandola Jr. (2016b) enfatiza que a geografia do porvir é uma busca. Enquanto fenomenologia, essa busca visa desvelar os sentidos das experiências geográficas a partir de dentro da própria experiência não como experiência do sujeito, mas como um fenômeno que aparece em um determinado acontecimento, que não é “nem antes (como no idealismo), nem depois (como no empirismo)” (Marandola Jr., 2016b, p. 457), mas a própria interpretação, que é irruptiva.

Há algumas críticas a essas geografias das emergências, como as de Eden Kinkaid (2021a; 2021b) que as acusam de apagar as diferenças sociais ao pensá-las como porvir, como se a única forma de investigá-las fosse por meio de leituras materialistas. Essas críticas alegam que, ao pensar a experiência da diferença social como emergência pode-se cair no erro de apagar as histórias de opressão e violência que constituem as diferenças sociais. Como isso poderia acontecer? Em Eden Kinkaid (2021a; 2021b), assim como em outros críticos materialistas, é apontado o risco de que as geografias fenomenológicas e seus enfoques na experiência, ainda que intersubjetiva, possam fazer as questões históricas e coletivas serem ofuscadas pelo subjetivismo e pelo individualismo. Como se o trabalho com a experiência fosse o trabalho com o indivíduo isolado do coletivo e do mundo, como se a experiência se reduzisse ao sentimento do sujeito isolado da história.

Porém, a exploração de alguns trabalhos em geografia fenomenológica brasileira mostrou que o descentramento do sujeito, da experiência, do conhecimento, do indivíduo e outras esferas que perpassam a construção do conhecimento geográfico, aperfeiçoaram as abordagens. Inclusive, os trabalhos demonstram que a recentralização dessas categorias de pensamento só aperfeiçoou as suas interpretações inclusive da diferença social, como gênero e sexualidade.

O que se propõe como geografias do porvir, nesse contexto, não é o conceito ou a categoria como chave de decodificação da experiência geográfica, mas a interpretação como experiência e a

experiência como um acontecimento irrepetível em que toda experiência é nova e, portanto, carece de uma nova interpretação. Nesse movimento, articula-se também a uma renovação de métodos, de metodologia, de ontologia e, por que não, de epistemologia. Afinal de contas, se a experiência geográfica é algo que nunca se repete, toda experiência nos diz algo novo sobre o habitar. Se não nos diz, é porque estamos presos às ideias que criamos, e não ao mundo em movimento.

Nessa direção, as geografias fenomenológicas que mobilizo na tese se unem à teorização curricular como habitar poético possibilitado pela palavração como práxis poética, que instiga a poética das experiências geográficas quando provoca o conhecimento geográfico e as formas de conhecer em Geografia por meio de diferentes experiências estéticas.

Em suas incursões fenomenológicas em educação e currículo, Maxine Greene (1971; 1977; 1978; 2000; 2001) buscou diálogo com Paulo Freire (2011; 2018) para enfatizar que a educação estética, a arte e a poética são dimensões importantes para a educação libertária. Juntas, compõem uma tríade existencial na qual o encontro com as obras de arte nos atravessa de tal modo que a experiência estética pode nos provocar por momentos de epifania, o que a pensadora nomeia como amplo-despertar.

Para a autora, a poética das obras de arte está no fato de que a experiência estética pode nos fazer pensar diferentemente, desestabilizando os sentidos que comumente atribuímos às coisas. Em diálogo com Paulo Freire (2011; 2018), Maxine Greene (1971; 1977; 1978; 2000; 2001) sinaliza que essa é a política da experiência estética: pensar diferente. Nessa direção, pensar diferente nos leva a interpretar, ler e escrever de outro modo; a abrir caminhos para entender o mundo a partir de dentro das situações existenciais; a pensar diferente e habitar o pensado, ou seja, a reconstruir o mundo-da-vida.

No dilema de evidenciar a política e a poética que coexistem em sua prática de geografia fenomenológica, Eduardo Marandola Jr. (2024) reforça que a poética é crítica e profundamente engajada com o mundo-da-vida e com a realidade geográfica. As várias práticas poéticas que fazem a experiência geográfica ser expressada tem como fundamento “reconhecer que o sentido não está pronto, como um dado, mas precisa simplesmente ser trazido para a superfície para ser aprendido” (Marandola Jr., p. 74-75). Em termos metodológicos, implica dizer que um fenômeno geográfico até pode ser tomado como um dado, mas a investigação da experiência geográfica não dependa da aplicação de uma explicação prescrita, que foi retirada de outra realidade, mas de uma leitura da experiência específica de modo que os sentidos desta experiência sejam evocados à interpretação.

A poética articulada à poíesis e à palavração como práxis transformadora nos abre um vasto horizonte de possibilidades de provocar, interpretar e expressar experiências geográficas trazendo todas as suas particularidades e idiosincrasias. Até porque, não há limites para o que as expressões artísticas podem dizer, sendo elas um caminho potente para redescobrir as mazelas do mundo e, por meio de experiências de amplo-despertar, redescobrir novas formas de luta e combate de tudo que nos oprime em nossas realidades geográficas.

Trata-se de provocar o caráter geográfico dos acontecimentos, e não de prescrevê-los. É nesse horizonte que se inscrevem as práticas poéticas de ensino, pesquisa e extensão que realizei durante esta pesquisa. A poética da experiência geográfica, nesse sentido, refere-se a como aquilo que é vivido geograficamente emerge como acontecimento abundante por meio das várias formas de habitar a Terra poeticamente. Assim como essas formas de habitar provocam novos modos de ser em educação e, tomando currículo como abundância por meio da geograficidade, nos instigam a pensar a realidade geográfica e as experiências diferentemente, fora dos regimes de escassez de sentidos. Extrapolando as amarras desses regimes de significação nos possibilita habitar os espaços de outros modos apenas porque nos convida a pensar-los de outras formas e, como já dito, construir é habitar, pensar é construir e esses três verbos constituem o modo como permanecemos na Terra.

### 3. POÉTICAS GEOGRÁFICAS: CAMINHANDO PELOS SENTIDOS DE CURRÍCULO

Na articulação feita no segundo capítulo, concluí que as coisas representadas como tópicos curriculares ou como conteúdos disciplinares são entes vivos no mundo-da-vida. Antes de serem cristalizados pelos regimes de significação escassos do instrumentalismo, eles já fazem parte da realidade geográfica, estando circunscritos na Terra em uma topologia ecológica que caracteriza a sua situacionalidade.

Assim, David Jardine leva a pensar que *currere* possui um sentido ecológico e, por isso, topológico; enquanto Ted Aoki sugere que a tensão entre o planejado e o vivido faz emergir o vivo, constituindo um momento metonímico do fenômeno currículo, que acontece não só nos espaços escolares, mas em todos os espaços em que os humanos percorrem em sua jornada de tornar-se o que se é, humano, em sua jornada de humanização (Freire, 2018).

Como já evidenciei, os regimes de escassez que controlam, constroem e regulam currículo nos espaços escolares são opressores e tendem a se reeditar sempre para que possam controlar os fenômenos, atualizando-se de modo a constroer cada novo sentido que emerge nas situações pedagógicas. Diante disso, o mundo-da-vida escolar mostra-se longe de ser o único ou mesmo o melhor lugar para provocar sentidos geográficos de currículo. Como concluí em outros trabalhos (Aguiar, 2021; Aguiar; Moura, 2024), os entre-lugares da formação docente e discente promovem muitos deslocamentos ao tensionar as concepções pedagógicas com o que é vivido fora da escola e da universidade, as identidades disciplinares com a realidade vivida fora da sala de aula e os modos de habitar dos educadores (Oliveira; Aguiar; Moura, 2024).

Nesse contexto, apostei em práticas poéticas para promover a tensão no currículo e fazer com que sentidos geográficos outros fossem provocados a partir de vários lugares, de modo que as múltiplas experiências, textualidades, vocalidades e lugaridades emergissem em meio às práticas e fissurassem os regimes de escassez que controlam, regulam e constroem currículo. Essas práticas foram planejadas para criar condições que Aoki denomina momentos metonímicos do currículo, situações em que o vivido tensiona e desloca o planejado, provocando outros modos de habitar a/em educação por meio de traduções no/do currículo que questionam não só o conhecimento que comumente é organizado pela prescrição curricular, mas o próprio sentido de currículo.

Esses são momentos em que, como metonímia, o deslocamento de sentidos não acontece pela similaridade e pela comparação, mas pela substituição do termo por outro com o qual mantém relação lógica, contiguidade ou proximidade de sentido, fazendo pensar “e se...?”.

As **práticas de ensino** foram desenvolvidas em espaços pedagógicos institucionais, tanto na universidade quanto em articulação com a escola, e constituíram um primeiro campo empírico da pesquisa. Nelas, a abertura de espaços liminares — entendidos como entre-lugares do currículo — possibilitou que o habitar poético fosse praticado como processo formativo, ético, estético, político, ontológico e epistemológico.

Entretanto, a investigação não se restringiu à esfera do ensino. Foi igualmente necessário engajar-me em **práticas de extensão**, já existentes ou em construção, incorporando nelas o habitar poético. Essas práticas ocorreram em espaços não institucionais e ampliaram o campo da pesquisa para espaços além da escola, permitindo provocar e observar sentidos geográficos de currículo em situações outras do mundo-da-vida.

Do ponto de vista metodológico, tanto as práticas de ensino quanto as de extensão funcionaram como **situações de pesquisa**, uma vez que produziram experiências, deslocamentos e narrativas que passaram a compor o corpus analítico da tese. Assim, ensino, extensão e pesquisa não se constituíram como dimensões separadas, mas se atravessam, retroalimentam e reverberam mutuamente no processo formativo vivido.

Estabeleceu-se, desse modo, a tridimensionalidade acadêmica que Jeani Moura (2021) considera um princípio estruturante da investigação geográfica.

As experiências vividas fora das escolas, no âmbito da extensão, passaram a tensionar e renovar o que se pode fazer no espaço escolar; experiências vividas no ensino institucional, por sua vez, reverberaram em práticas extensionistas; enquanto a pesquisa se constituiu como o eixo capaz de recolher, interpretar e teorizar essas experiências em sua complexidade geográfica, temporal e formativa.

Assim, a pesquisa se constituiu como “capaz de acolher a tridimensionalidade acadêmica como forma de renovação do fazer científico atrelado ao pedagógico” (Moura, 2021, p. 326), que é uma “forma de recuperar a palavra-ação, a capacidade de articulação política e do agir, enfim das nossas práxis” (Moura, 2021, p. 342).

Retomando Paulo Freire (2018), a palavra-ação anunciada por Jeani Moura (2021) pode ser lida como palavração, como a radicalização da práxis freireana que, enquanto denuncia as mazelas do mundo, anuncia a possibilidade de questioná-las e a esperança da transformação.

As práticas desenvolvidas ao longo da investigação articulam-se ao que conceituei como práticas poéticas que, ao partirem do habitar poético como teorização curricular, se nutrem da poética da poésis e da política da poética nas investigações das experiências geográficas que, por meio de várias formas de expressão, revelam modos de habitar a Terra, geograficidades.

Ao longo deste capítulo, apresento o caminhar como método e espaço de práticas poéticas, conceituo os diferentes modos de caminhar praticados durante a pesquisa, descrevo algumas experiências vividas com esses caminhares para, posteriormente, escrever os sentidos geográficos de currículo que foram provocados durante esses caminhares.

### 3.1. O CAMINHAR COMO EXERCÍCIO DO HABITAR POÉTICO

Habitar poeticamente a realidade geográfica aponta duas questões. A primeira é o caminho da poética, que remete ao caminho pelo qual a poética nos vem ao encontro, sendo o mesmo caminho que percorremos para encontrá-la. A segunda é que, para fazer o caminho da poética, é preciso estar a caminho dela; não se percorre esse caminho estando preso ao instrumentalismo e ao tecnicismo.

Martin Heidegger (2008a) dissertou sobre a essência da técnica e os riscos da tecnicização da vida e alertou que, na Modernidade, a técnica se tornou métrica de todas as coisas, tornando-as meros instrumentos destinados ao uso técnico.

Na esteira dessa tecnicização, Byung-Chul Han (2017) destaca a sociedade do cansaço, que já não se relaciona com o mundo de modo contemplativo, mas apenas técnico, gerando uma vida exaustiva com as coisas, todas avaliadas pelo cumprimento de alguma tarefa. Nesse contexto, o sentido utilitário passa a mensurar a importância das coisas, de modo que aquilo que não possui um uso direto de nada serve. Essa é a conjuntura da vida moderna: o tempo da técnica (Heidegger, 2008a).

No entanto, o caminho da técnica não coincide com o caminho da poética. Não podemos nos colocar a caminho da poética com a técnica como medida das coisas; precisamos “voltar ao básico” de todas as coisas (Jardine, 2008a; Jardine; Clifford; Friesen, 2008), aquilo que constitui seus topos e sua ecologia, seu lugar e sua topologia, as paisagens relacionais e mutuais nas quais as coisas emergem.

Isso requer que olhemos as coisas desinteressados pelo seu sentido utilitário. Trata-se de percorrer os caminhos que elas podem nos revelar, caminhos esses inacessíveis quando tomamos a técnica como medida, e que apenas se mostram quando habitamos o próprio tempo das coisas.

Em seus textos, David Jardine (2008c; 2008b; 2008c; 2018; 2021; 2022) problematiza que o curso das coisas não é necessariamente o que planejamos; elas têm uma topologia própria, independentemente da nossa vontade. Para o autor, é justamente isso que caracteriza *currere* em um sentido ecológico, e exige de nós um outro modo de pensar e habitar.

O pensamento técnico e o meditativo se diferenciam profundamente. O técnico acredita em tudo saber. Quando não sabe, aplica o saber dos manuais curriculares, que são, nas palavras de David Jardine (2021, p. 48, tradução nossa), “um guia ruim que insiste em lhe dizer apenas mais uma coisa para que você não tenha que ir e ver por si mesmo”.

O pensamento meditativo se difere completamente desse. Ele pode até não gerar poesia, mas requer atenção, demora, pensamento e cuidado para com a coisa pensada. É um habitar que convoca o caminhar pela poética das coisas, a meditar sobre elas e demorar-se em sua proximidade, ou seja, a verdadeiramente habitá-las.

Para Martin Heidegger (2005; 2008b; 2008c), esse é o caminho para o habitar poético como fazem os poetas, pintores e escultores: meditar sobre as coisas mais básicas com serenidade, sentar-se diante delas e dar vazão à poética por meio de diferentes obras de arte. Esses artistas não são fazedores instrumentais; são pessoas que sabem habitar e deixar as coisas emergirem em sua força de criação. Eles não são os donos das obras, apenas deixam que a arte ganhe presença por meio delas. São veículos da arte, caminhos pelos quais ela se manifesta.

Esse modo de habitar nos reconduz a nossa condição existencial, “no sentido de um demorar-se dos mortais sobre esta terra” (Heidegger, 2008b, p. 129), e nos leva a relacionar-nos com o que nos cerca de maneira não utilitária. Assim, deixamos de refletir sobre para que as coisas servem e passamos a escutar o que elas nos dizem acerca do nosso habitar e de como se vinculam à nossa existência, ao nosso sentido de ser.

Para a dançarina e curricularista canadense Celeste Snowber (2016, p. 6, tradução nossa), esse habitar convida a “retornar à humildade onde o húmus, os humanos e o humor nascem e saborear o mistério e a beleza sob nossos pés e barrigas”. Em outras palavras, convida a habitar a Terra e seus espaços humildemente, exercendo aquilo que nos faz humanos, possível por nossa condição existencial e que se realiza em atos simples de cheirar, tocar, saborear e perceber.

Celeste Snowber (2022, p. 16, tradução nossa) reforça essa dimensão ao afirmar que o habitar instiga a buscar as “conexões entre húmus, humildade e humor, onde tudo o que surge está conectado ao corpo e à Terra”. Se, como provoca Celeste Snowber (2016), tudo o que surge está conectado ao corpo e à Terra, não é diferente com currículo pensado como *currere*, que remete à abundância da Terra e pode ser aberto e revelado por meio da geograficidade.

O corpo que Celeste Snowber (2016; 2022) chama atenção é um corpo inteiro, relacional e poroso, que se deixa afetar pelo mundo circundante e, ao mesmo tempo, o afeta. Esse é um corpo poético, em constante criação, sempre percebendo, sendo percebido e se tornando vivido. Como dançarina e criadora de performances ecológicas situadas, ela mostra que esse corpo emerge ao voltar-se para as suas partes básicas — pés, pélvis, cílios e boca — e, ao habitar esses lugares

poeticamente, faz pensar em todo o redor. É o *currere* do próprio corpo, que convida a habitar a Terra por meio de cada espaço do seu corpo, e com ele escrever poesia.

Nos livros “*Embodied Inquiry Writing, Living and Being through the Body*” e “*Dance, Place, and Poetics Site-specific Performance as a Portal to Knowing*” (Snowber, 2016; 2022), a autora descreve algumas de suas práticas poéticas de pesquisa que articulam dança, currículo e arte com base no corpo como saber. Parte central de sua prática diária é a caminhada, nelas leva apenas um caderno para registrar pensamentos, palavras, acontecimentos, lembranças e outras coisas que experiencia. Esses registros são revisitados depois, habitados profundamente e transformados em poemas, textos ou performances poéticas situadas, nas quais recita poemas enquanto dança sua poesia<sup>1</sup>.

Ao tratar o corpo como portal para o saber, Celeste Snowber (2022) nos provoca a refletir sobre como temos habitado nosso próprio corpo, pois nem toda relação que estabelecemos com ele nos permite conhecê-lo plenamente, o que afeta também a forma como nos conhecemos. O tipo de relação que ela nos incentiva a cultivar com o nosso corpo chama-se *bodyfulness*, que, em contraponto ao *mindfulness* — popularizado como treino da mente para estar em algum lugar ou situação com muito envolvimento —, refere-se ao “currículo incorporado e vivido, que abrange os componentes mental, emocional, físico e espiritual do que significa ser humano” (Lyle; Snowber, 2021, p. 15, tradução nossa) e habitar a Terra.

O conceito de *Bodyfulness* conecta-se diretamente ao *currere*, mas a um sentido que deriva, e se diferencia daqueles já discutidos com base em Ted Aoki e David Jardine: refere-se ao currículo incorporado e ao corpo que vive o *currere*, no sentido ecológico e fenomenológico discutido por David Jardine, mas também na dimensão do vivo de Ted Aoki.

O corpo poético que Celeste Snowber (2016; 2022) cultiva é o *currere* em um sentido espiritual: ele diz respeito à própria formação humana, aos caminhos percorridos para se tornar quem hoje é e à trajetória que continuará a percorrer para se tornar quem vislumbra ser. *Currere*, nesse sentido, faz referência à própria ontologia do corpo e seus caminhos.

Mas como esse sentido se relaciona com os outros já apresentados e como ele emerge nos estudos curriculares? Para explicitar esses pontos, retomo um pouco da história do termo *currere* e

---

<sup>1</sup> Os trabalhos e performances de Celeste Snowber podem ser acessados em seu site oficial: <https://www.celestesnowber.com/>

situo essa perspectiva curricular nos estudos curriculares canadenses, que possuem uma tradição marcada pela interface entre *currere*, pesquisas artísticas e caminhadas como prática de ecologia.

Assim como nos sentidos abertos por Ted Aoki e David Jardine, esse modo de entender *currere* é uma das sendas abertas no campo do currículo na América do Norte durante o movimento de reconceptualização do currículo. Para William Pinar (1979; 2013; 2019; 2013), esse movimento caracterizou a pluralidade de alternativas de teorização e teorias de currículo que emergiu nos anos 1960, com forte crítica ao instrumentalismo que, ao longo desta tese, tenho problematizado. É nesse contexto, inclusive, que surgem as perspectivas fenomenológicas e hermenêuticas como as de Maxine Greene, Ted Aoki, David Jardine e outros.

Apesar da pluralidade de sentidos de currículo que se consolidou — e ainda continua a se expandir —, há uma similaridade: a busca pela raiz etimológica do termo como possibilidade de desobstrução de sentidos para a palavra. É isso que justifica curricularistas de perspectivas teóricas diferentes utilizarem *currere* em seus trabalhos, pois remete à raiz latina e à ideia de movimento e percurso como vivência formativa.

Os primeiros trabalhos que se debruçaram sobre o termo, como Ted Aoki (1999; 2005), William Pinar (1974) e William Pinar e Madeleine Grumet (1976) indicaram que, no latim, *currere* remete a percorrer um curso, diferentemente do sentido tradicional de currículo, que remete a uma pista de corrida ou um curso pré-determinado a ser percorrido. Portanto, enquanto currículo faz referência a um texto a ser lido ou a uma pista a ser corrida, *currere* remete ao ato de percorrer.

Mas correr e percorrer são dois verbos característicos do instrumentalismo que paira sobre o mundo-da-vida escolar, impedindo inclusive que *currere* seja experienciado. Rita Irwin (2006) realiza essa constatação e propõe que o sentido da palavra seja rasurado de novo, e que pensemos *currere* como “caminhar o curso” (Irwin, 2006, p. 77, tradução nossa), e não simplesmente correr ou percorrer.

Retomando o sentido de *currere*, entendemos que ele se refere ao percurso vivido, à experiência formativa em movimento, e não a um trajeto pré-determinado ou à execução mecânica de tarefas. Trata-se de um percurso que integra corpo, experiência e contexto, abrindo espaço para que o currículo seja vivido e sentido de modos diversos, em diálogo com o mundo e com a própria experiência do educador e do aprendiz.

No mundo-da-vida escolar a experiência cotidiana frequentemente nos coloca “correndo” para cumprir tarefas ou lidar com a burocracia, de modo que, mesmo quando nos esforçamos,

sentimos que deveríamos correr ainda mais. Assim, Rita Irwin (2006) propõe “caminhar o curso”, que se aproxima da experiência poética e corporal de Celeste Snowber (2016; 2022) e Ellyn Lyle e Celeste Snowber (2021), permitindo habitar o currículo de modos mais atentos, cuidadosos e formativos, mesmo em ambientes educacionais aparentemente rígidos ou resistentes à mudança.

É nesse contexto que caminhar emerge como potência na reconceptualização do currículo e como possibilidade de experienciar *currere*. Enquanto um modo de habitar, ele nos restitui as relações existenciais entre corpo e Terra e permite que estejamos aterrados no caminho e em tudo que nos cerca, ou seja, na própria realidade geográfica abundante.

Como Ellyn Lyle e Celeste Snowber (2021, p. 17, tradução nossa) consideram, caminhar como *currere* é uma “[...] oportunidade de nos familiarizarmos com os nossos contextos atuais e com nós mesmos dentro deles” (p. 17).

Outros autores também dialogam com essa perspectiva. No volume especial da Revista da Associação Canadense de Estudos Curriculares (JCACS), nomeado “Caminhar: Sintonizando-se com um Currículo Aterrado” (*Walking: Attuning to an Earthly Curriculum*), organizado por Ellyn Lyle, Jodi Marie Latremouille e David Jardine (2021, p. 3, tradução nossa), o dossiê nos provoca a refletir sobre o caminhar como prática formativa e experiencial do currículo:

Estar em sintonia física e espiritual com o mundo ao nosso redor forma o tear no qual tecemos nossos entendimentos curriculares, e cada trama é nova e ancestral ao mesmo tempo. Aqui, individual e coletivamente, nos esforçamos para encontrar o extraordinário no ordinário e abrir espaço para uma maneira integrada de vivenciar o currículo. Mais do que uma abordagem para a pesquisa, consideramos essa forma de ser como uma presença profunda e disciplinada no mundo que habitamos. É uma maneira de habitar também as salas de aula, de ensinar, de aprender. É uma maneira, portanto, de fazer da Terra, em todos os lugares e sempre, um local de encontro pedagógico e acolhimento.

Em meio a um mundo rápido e exaustivo, o caminhar tem emergido nesses estudos como modo de conhecer os tópicos curriculares vivos e de desacelerar o ritmo das nossas corridas, que permite caminhar em sintonia com o que nos cerca, dentro e fora das escolas.

Lesley Tait (2016, p. 21, tradução nossa), educador indígena canadense, nomeia essa prática de “caminhar de uma forma boa”. Com base em sua pedagogia indígena, Lesley Tait (2021) destaca que caminhar bem não é apenas traçar um caminho, mas estar em sintonia com o percurso e seus elementos, como ocorre quando caminha pela floresta evocando saberes que advêm da topologia do caminho, que exigem atenção, admiração e sintonia.

Esse sentido é compartilhado por outros educadores, como Lee Beavington (2021), para quem o caminhar possui uma pedagogia própria, a pedagogia caminhante, que reconhece que “caminhar não é visto como tempo perdido, mas sim como tempo ganho para uma aprendizagem envolvente e que promove a conexão entre os participantes” (Beavington, 2021, p. 165, tradução nossa), além de com o mundo-mais-que-humano que os circundam.

Lee Beavington (2021) ressalta que a pedagogia caminhante possibilita os estudantes se engajarem com o mundo pelo corpo, e não só pela mente, como ocorre em uma aula tradicional. Estar profundamente em sintonia com o mundo circundante implica recorrer à observação, ao uso dos sentidos, fotografia, anotações, conversas e narrativas como modo de reconexão. Com essas práticas, o educador acredita que “um currículo que privilegia exclusivamente a mente também desvaloriza, por sua omissão, as formas de conhecimento corporais, emocionais e espirituais” (Beavington, 2021, p. 165, tradução nossa).

De modo similar, Dwayne Donald (2021) discorreu sobre o caminhar como prática de provocar a imaginação para ensinar relacionalidade e ancestralidade, por meio de caminhadas em terras indígenas canadenses. Para o educador, caminhar não é apenas um deslocamento físico, mas um gesto pedagógico que reativa histórias e saberes ancestrais, permitindo que o educador se reconecte com a terra e evite o esquecimento ou o encobrimento de narrativas colonizadoras. Como ele enfatiza, “caminhar não é visto como tempo perdido, mas sim como tempo ganho para uma aprendizagem envolvente e conectiva” (Donald, 2021, p. 56).

Vicki Kelly (2021, p. 148, tradução nossa) corrobora as ideias de Dwayne Donald (2021), lembrando que um bom caminhar nos conecta com a expansão da vida, e não com a sua contenção. Trata-se de um caminhar “[...] com gentileza, honrando nosso parentesco com toda a Criação”, um caminhar de ressonância e veneração da terra onde se caminha, quase uma oração.

Como dançarinas, Carolina Bergonzoni (2017; 2021) e Celeste Snowber (2016; 2021; 2022) aproximam o caminhar da dança, e a dança para o campo do caminhar, o que conflui em um movimento vivo e vívido do corpo no lugar. Caminhar, assim, é como perambular, um verbo que nos faz sair do lugar e nos mover, ainda que não tenhamos um trajeto definido. Não se trata de chegar a este ou àquele lugar, mas de mover-se, de colocar-se a caminho. É menos sobre o ponto final da caminhada e mais sobre lançar-se no percurso, habitar o trajeto. Nesse movimento, o caminhar se revela, novamente, como *currere*.

Carolina Bergonzoni (2021, p. 194, tradução nossa) escreve que “quando caminhamos, nunca estamos sozinhos: caminhamos em relação com/no ambiente; caminhamos com conceitos, escritores e leituras, caminhamos com nossos professores e alunos; e caminhamos conosco mesmos”. Caminhamos, assim, em uma trama complexa de tudo que somos, tudo que queremos nos tornar, tudo que de fato podemos ser e o mundo no qual tudo isso acontece. Caminhar, nesse sentido, é estar vivo no mundo e de modo vívido habitá-lo, é uma geografia em ato, para retomar Eric Dardel (2011).

Essas considerações ressoam Rita Irwin (2006), que provoca *currere* como um sentido espiritual que remete ao caminho do humano em humanização, ou seja, um ser que ainda não é, mas está sendo, que não ainda não chegou, mas está a caminho, como também aparece em Jeani Moura (2024) como ser-sendo, Paulo Freire (2018) como projeto inconcluso e Martin Heidegger (2012) como laço inalienável entre Ser e tempo.

Essa perspectiva se reforça na afirmação de Celeste Snowber (2012, p. 55, tradução nossa) de que “nós não temos corpos; nós somos corpos”, e, se esse corpo caminhante está inconcluso e aberto a transformações, nós também. Assim, quando o corpo caminha, é o próprio ser que se põe a caminhar; é o nosso ser caminhante que se lança mundo afora toda vez que fazemos um caminho.

Como insistem Ellyn Lyle e Celeste Snowber (2021, p. 15, tradução nossa), ao vagar e divagar, “[...] estamos aprendendo a prestar atenção às nuances dos lugares que habitamos”, aterrando-nos nas realidades geográficas nas quais estamos circunscritos.

Em termos curriculares, o caminhar nos lança no mundo-da-vida e nos convoca a pensar e habitar geografias em ato, provocando nosso corpo e nosso ser a se aterrar na realidade vivida e a tentar interpretar as grafias da Terra e suas múltiplas textualidades. O que nos tornamos com as provocações das caminhadas é mudança, transição e transformação, é possibilidade de mudança e, portanto, educação.

### 3.2. CAMINHAR PELO TEMPO

Caminhar pelo tempo não pode ser confundido com caminhar pelos fatos, embora os englobe na caminhada. Não se aprende a caminhar pelo tempo com receitas prontas; trata-se de um exercício que exige tempo, dedicação e cuidado. Esse tempo não é o do biógrafo e de suas

perguntas, nem o do sujeito a ser biografado, tampouco aquele regulado pelos prazos editoriais de confecção das biografias. O tempo ao qual me refiro aqui é o próprio tempo vivido, tal como se experimenta no curso da vida, e não suas formas de mensuração.

O educador canadense, curricularista e fenomenólogo Max van Manen (1990), em seu livro *“Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy”*, reforça que, na pesquisa com experiências vividas – e vivas –, os dados não são compreendidos como fatos previamente conhecidos e dados como certos. Em sua raiz latina, a palavra dado — *datum* é a forma plural — significa “aquilo que é dado” (OED, 1989). Complementando essa ideia, o autor escreve que “nossa experiência nos é ‘dada’ na vida cotidiana” (van Manen, 1990, p. 54), estando sempre situada em um contexto histórico, político e social mais amplo.

Assim, pesquisar com a experiência implica considerar as várias formas pelas quais ela se dá cotidianamente, ou ainda, as múltiplas formas de um certo dado aparecer por meio da nossa experiência. Ao tratar a experiência de maneira estritamente objetiva, é possível compreendê-la apenas parcialmente. Interpretar os dados apenas pelo que está dado de antemão, sem maiores escavações, constitui um erro, pois a experiência, muitas vezes, nos engana.

Para a filósofa Dulce Mara Critelli (2012, p. 11-12), os sentidos não são dados da realidade disponíveis à primeira vista; ao contrário, “[...] eles somem de nossas vistas e até mesmo parecem ter se constituído à nossa revelia”. Os sentidos nos contrariam, desafiam e titubeiam. Exigem de nós um trabalho árduo de compreensão da história pessoal, onde a memória atua como elaboração do tempo vivido para que aquilo que se dá na experiência possa ser escavado e interpretado, permitindo-nos, inclusive, distinguir o que verdadeiramente é nosso daquilo que nos foi imposto pelos outros.

No livro *“História pessoal e sentido da vida: Historiobiografia”*, Dulce Mara Critelli (2012) resgata anos de prática em orientação existencial e escuta fenomenológica, conceituando-a como uma atividade de escuta e interpretação que busca recuperar como as pessoas constituem suas histórias pessoais nas vidas que viveram, “[...] através das narrativas nas quais os indivíduos, plurais e singulares, condicionaram, preservaram, salvaram e projetaram sua existência pessoal e seu destino e na qual escreveram o sentido da vida” (Critelli, 2012, p. 101).

Essa busca é constante e não se faz com o apanhado de meia dúzia de fatos e episódios que vivemos, pois são lembranças — manifestações concretas e situadas da memória — que irrompem como cenas a serem interpretadas. Como Dulce Mara Critelli (2020b, p. 123) nos conta em outro

texto: “falo de narrar nossa existência com o objetivo de procurar nela aquele fio, escondido e insuspeito, que liga nossas vivências e lhes fornece sentido”. Esse fio não é uma resposta definitiva às questões existenciais nem como uma fórmula para resolver nosso sofrimento, mas um caminho possível para que possamos entender quem somos na vida que vivemos, enquanto ela está em curso.

Diante disso, retomo Dulce Mara Critelli (2020a, p. 62) para lembrar que “o equívoco comum, é o de imaginarmos que a resposta a essas perguntas vitais estejam fora de nossa própria vida, fora da história que nós mesmos vivemos”. Que perguntas são essas? O sentido da vida, o porquê estou aqui e não em outro lugar, o que o destino nos reserva e a todas as questões que nos assombram às 18h30, quando chegamos do trabalho ou por volta das 23h, antes de dormir. São perguntas que nos tornam sensíveis à experiência, porque duvidam dos dados que se mostram objetivamente na experiência vivida e nos provocam a pensar o sentido das coisas (Critelli, 2020a; 2020b; 2020c).

Esse mesmo convite é feito por Jeani Moura (2024, p. 53), para quem “uma educação sensível à experiência é uma educação sensível à situacionalidade, ao modo como habitamos o mundo”. Mas como nos fazemos sensíveis à experiência? Esse é um desafio torrencioso para aqueles que trabalham com fenomenologia.

Como Eduardo Marandola Jr. (2024) nos instiga a pensar em sua obra, se a fenomenologia perpassa a interpretação dos sentidos do que se sente, devemos assim, perguntar também, se podemos ensinar a sentir. Assim, questiona: “como ensinar Fenomenologia se não se constrói uma escuta atenta que acolhe a passividade e a precariedade? A experiência não é apenas uma busca volitiva, envolve também a paciência do estar junto a” (Marandola Jr., 2024, p. 166).

De certa forma, Jeani Moura (2024) responde esse dilema e corrobora Max van Manen (1990) e Dulce Mara Critelli (2012; 2020a; 2020b) ao dizer que respostas às “grandes perguntas” da vida não estão fora dela. Para a educadora, essas respostas estão nas miudezas que circundam o ofício na/da docência: lições, chamada, mesas de professor, carteiras, aula, sinal, agenda, quadro de giz, entre outros elementos aparentemente banais do cotidiano escolar. Ao pensar sobre esses elementos e sua situacionalidade, a autora acaba reforçando o alerta de Max van Manen (1990), de que, na escrita fenomenológica, os dados emergem na/da experiência vivida, e as formas de interpretação e de textualidades evidenciam o caráter árduo e rigoroso do trabalho hermenêutico.

A narrativa por meio de relatos, histórias e historietas como Dulce Mara Critelli (2012; 2020a; 2020b) conceituou constitui apenas uma das possibilidades interpretativas da experiência

vivida. Há outras, como as anedotas de Max van Manen (1990) e as cartas pedagógicas de Jeani Moura (2024). Essas práticas interpretativas convergem com a reflexão de Eduardo Marandola Jr. (2024, p. 74), que, em *Fenomenologia*, o sentido está sedimentado em camadas variadas de outros sentidos que historicamente atribuímos às coisas, o que nos exige um exercício eterno de interpretação e reinterpretação, se quisermos nos posicionar autenticamente no mundo.

Caminhar pelo tempo e as práticas pedagógicas mobilizadas nesse fazer se relacionam com essas demandas e perspectivas e, no ato de caminhar, buscam provocar experiências estéticas que nos permitam estranhar as concepções cotidianas que atribuímos às coisas que surgem como temas geradores de debates, conversas e pensamentos durante a caminhada.

Caminhar pelo tempo requer alguns cuidados que todo caminhar exige. O primeiro deles diz respeito à escolha de um espaço para se andar. Esse espaço pode ser amplo, aberto, fechado, particular ou comunitário, mas precisa ser, sobretudo, acolhedor. O tempo, em sua complexidade e em seu caráter enigmático, pode ser assustador, por isso, ao caminhar por ele, buscamos uma certa segurança.

Por isso, boas companhias são sempre bem-vindas ao caminhar pelo tempo, inclusive a própria companhia. Há pessoas que atravessaram tempos tão duros que já não conseguem caminhar consigo mesmas, tampouco na companhia de outros; há encontros que ferem, interrompem ou inviabilizam a caminhada. Por isso, caminhar pelo tempo exige discernimento quanto a quem caminha conosco, e se caminha.

Outro aspecto essencial desse modo de caminhar é dar tempo ao tempo, permitindo que o vivido possa assentar-se na memória, sem a urgência de nomeá-lo ou resolvê-lo imediatamente. Trata-se de um trânsito delicado entre passado, presente e futuro, uma complexa amálgama de pessoa, experiência, história e narrativa, que não se deixa apressar. Caminhar pelo tempo requer calma, disponibilidade e a suspensão da urgência que costuma governar nossos modos ordinários de viver.

Caminhar pelo tempo implica seguir as veredas do próprio tempo em sua completude e serenidade própria. Não se trata de responder perguntas previamente formuladas, de medir a duração da caminhada, com a gravação das conversas, com a transcrição das falas, com o trabalho árduo de editoração de uma biografia ou qualquer outro tipo de trabalho editorial. Caminhar pelo tempo não se submete à lógica do produto, mas à ética do encontro. Exige, sobretudo, respeito pelo tempo e serenidade para habitá-lo.

Nascemos em um certo tempo, crescemos no decorrer dele e, em questão de tempo — curto ou longo — morremos. Com isso, nossa história com esse tempo se finda, nosso projeto existencial se conclui. Assim, para caminhar pelo tempo é preciso aceitar que nem sempre a caminhada nos leva onde nós queremos, tudo depende do tempo.

O tempo, com todo o seu mistério, por vezes nos golpeia, nos impacta e nos abala, desestruturando aquilo que fomos durante todo esse tempo. O recomendado, nesses momentos, é sentar-se no banco, no chão ou até mesmo se deitar, é preciso descansar para depois continuar a caminhar.

Talvez uma das dimensões mais importantes sobre caminhar pelo tempo seja não ter pressa de dizer nada e saber dizer cada coisa em seu devido momento. Estamos sempre no tempo e, por isso, não é preciso correr.

Caminhar pelo tempo é uma experiência que exige serenidade e calma para que possamos pensar, autenticamente, quem somos no tempo que existimos, buscar o sentido de ser no tempo, como Martin Heidegger (2012) provocou ao afirmar que ser é tempo. Essa é uma experiência de descanso que nos faz distanciar de tudo que nos distrai do tempo e nos convida à demora do caminhar e não à urgência do correr.

Caminhar pelo tempo, tal como compreendo e exercito, é transitar pelo tempo vivido, permitir que ele seja elaborado pela memória e acolher as lembranças que emergem como cenas, imagens e afetos situados. Não se trata de um percurso linear, mas de um exercício contínuo de habitar passado, presente e futuro em sua tensão própria. É nesse caminhar que a experiência se torna pensável e que o sentido pode, lentamente, vir à tona.

É no tempo vivido que a memória se elabora, e é por meio das lembranças que esse tempo se manifesta de forma situada. Em meio ao tempo de aceleração, caminhar pelo tempo é um convite para a pausa, para habitar e demorar-se.

Esse caminhar é perigoso e enganoso, porque as lembranças e o sujeito que lembra são uma verdadeira bagunça. A subjetividade não é tão organizada quanto nós costumamos pensar ao enxergá-la por meio das óticas da identidade, como Chantal Cassie e Ellyn Lyle (2022) escrevem. O ato de lembrar, inclusive, pode desestruturar a identidade por meio da bagunça de uma certa organização subjetiva que, ao se lembrar de algo, nunca se faz o mesmo diante da lembrança.

Para William Pinar (2023) e Ellyn Lyle (2023; 2024), enfraquecer e fissurar as identidades disciplinarmente constituídas permite uma atividade constante de desconstrução e reconstrução

subjetiva, que questiona o que se apresenta como identidade e convoca a diferença. Lembrar, para ambos os curriculistas, é a possibilidade de vir a ser diferente devido à fissura da lembrança que, em cada rememoração, acaba fazendo algo ser diferente do que aparentava.

Essa é uma experiência de descanso que nos faz distanciar de tudo que nos distrai do tempo e nos convida à demora do caminhar, e não do correr.

### 3.2.1. Caminhadas pelas lembranças das infâncias

A lembrança é um dos caminhos que podemos fazer. Caminhamos pelas lembranças para voltar a um tempo vivido com alegria, tristeza ou saúde, mas também para voltar a um lugar vivido de forma desagradável, relembrando a experiência ruim para não a viver de novo. As lembranças são um caminho que recorrentemente fazemos por diversas razões.

É possível dizer, ainda, que sempre que caminhamos estamos nos lembrando de algo, mesmo que seja não lembrar de nada e manter o corpo livre de preocupações. Assim, o ato de lembrar é em si um caminhar, e conversar com as lembranças é fazer os caminhos que elas nos apresentam como horizontes interpretativos da experiência.

As lembranças da infância são um dos caminhos possíveis, mas também podemos andar pelas lembranças da adolescência, da escola, da cidade, do trabalho e todas aquelas que compõem a nossa história. Cada uma dessas situações nos remonta experiências que são pessoais e históricas, nos abrindo caminhos para escavar o caráter geográfico das nossas lembranças.

~

Passo a passo. Um pé na frente do outro. Aos poucos se fazia o caminho. Jardim Botânico era o nome do lugar em que caminhávamos; paisagem era como se chamava o que se abria diante de nós: céu, árvores, plantas e pássaros. Era isso que nos situava no lugar em que estávamos e geograficamente nos dizia que onde estávamos era muito mais do que podíamos ver, até mesmo sentir.

Éramos cerca de 30 caminhantes: licenciandos e bacharéis em Física, Geografia, Educação Física, Zootecnia e Matemática, graduandos e graduados, educadores e educandos. 30 pessoas

diferentes que, divididos em grupos menores, compunham os grupos PET UEL. O que esse grupo diverso buscava é simples: caminhar, conversar e conhecer.

Entre os grupos PET UEL, as atividades de integração são comuns há tempo, sendo essa caminhada de 18/03/2024 a primeira integração do ano.

Conversávamos enquanto caminhávamos, integrando participantes de diferentes projetos. Assim, nos conhecíamos enquanto conhecíamos o jardim.

Criava-se, portanto, a tríade caminhar-conversar-conhecer.

Caminhávamos por um lugar conhecido com pessoas desconhecidas, ou por um lugar desconhecido com pessoas conhecidas. Conhecíamos pessoas novas ao mesmo tempo que conhecíamos novas coisas sobre pessoas já conhecidas. Assim como também nos re/conhecíamos por meio das descobertas da caminhada e das conversas que fluíam durante o caminho feito. Assim, mais ou menos um e outro ia chegando a algum lugar.

Os caminhos do jardim nos levaram à sombra de uma árvore onde nos reunimos em círculo, olhando nos olhos uns dos outros, rodeando um espaço de encontro que se formava no centro do círculo.

Figura 1 – O círculo de lembranças



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Algo preenchia o círculo de conhecidos e desconhecidos. Algo que não podia ser mensurado, mas podia ser visto nos corpos que se olhavam com atenção e empaticamente estavam lá uns para os outros: confiança e acolhimento. Com confiança e acolhidos nesse espaço seguro,

continuamos a caminhar, não mais em linha reta, mas em círculo, fazendo a palavra circular entre nós enquanto seus sentidos preenchiam o círculo e nos integravam uns aos outros.

Nesse círculo seguro, continuamos a caminhada e a conversa com o propósito de nos conhecermos mais. Agora, porém, caminhávamos pelas lembranças de nossas infâncias, partilhando com o grupo uma memória que algum elemento da trilha nos evocara. Seguíamos:

“Essa experiência de hoje, principalmente a entrada na mata, quando a gente sente aquela mudança de clima, para um clima mais úmido e fresco, me fez lembrar a minha infância. Eu fui criada pelos meus avós, meus antepassados eram agricultores e tinham um pedaço de terra. Eu lembro quando entrava na carroça do meu avô, eu era menininha, e a gente entrava na mata. Eu tive essa mesma sensação, então fiquei bastante feliz com a experiência.”

~

“Me lembrou da época em que eu e meu pai montávamos arapuca para pegar passarinho no mato. Lógico que a gente soltava depois, mas me trouxe essa lembrança familiar.”

~

“A memória que eu tive foi que, mesmo com essa cara de ‘boyzinho’, eu era da roça. Então lembrei da época em que morava lá e brincava na lama com meus primos. Sempre que venho aqui e tenho essa reconexão com a natureza, eu não gosto muito. Não gosto de mosquito, não gosto de bicho, mas tenho essa lembrança da infância.”

~

“Fazer a trilha me lembrou de uma vez, quando eu era criança, que fiz a minha primeira trilha, algo que me marcou muito. Também me fez pensar na Eloiza quando era pequena e agora, nessa percepção da marginalização do espaço, dessa questão do sucateamento. Lembrei de um lugar da minha cidade também, eu não sou de Londrina, então me veio essa lembrança daquela época.”

“Estar aqui hoje me lembrou a minha infância, porque eu vinha bastante aqui quando era criança. Eu vinha com meu pai e com minha irmã, e a gente brincava bastante por aqui. Estar aqui hoje me relembrou esses momentos.”

~

“Uma lembrança que eu tive foi da minha infância, porque meus pais costumavam trazer muito eu e meu irmão aqui para brincar. Acho que é isso.”

~

“Também me fez lembrar da minha infância, porque, quando eu era mais novo, gostava de ficar caçando lagarto. Aí eu escutei que tinha cobra, que tinha jararaca, e fiquei tentando procurar para achar. Então me fez lembrar da minha infância.”

~

“A primeira memória que me veio foi quando a gente entrou no bambuzal. Eu morava em um sítio, tinha uns quatro ou cinco anos, e lá tinha uma plantação de bambu. A minha avó colhia o broto de bambu para fazer conserva. Também, na minha cidade, eu sou de Ourinhos, tinha um parque ecológico que me lembrou bastante aquela parte da ‘pontezinha’ que a gente passou. Foi bem legal.”

~

“Primeiro, eu queria agradecer o PET Geografia, porque foi uma experiência muito gostosa, de confraternização. Amei o lanche. Acho que a gente deveria até adotar essas frutas que todo mundo está comendo com tanto gosto, porque, no dia a dia, a gente fala: ‘ah, fruta não, eu quero coxinha’.”

~

“Também me lembrou a minha infância, principalmente quando passamos pelas araucárias. Eu sou do interior de Santa Catarina, uma região de serra onde tem muita araucária. Me deu uma mistura de felicidade, por lembrar da infância, e de tristeza também, porque, quando pensei em fazer Agronomia, eu queria viver a vida rural, que era uma vida bucólica. Era ir à casa dos meus avós no sítio, colher uva, figo, maçã, tinha galinha, porco, tinha mata, tinha rio, tinha cachoeira. Hoje, você vai ao meio rural e é soja até dentro da casa, não se vê nenhuma árvore. Quase não existe mais esse meio rural bucólico, mais diversificado, virou tudo uma monocultura. É algo de que eu, como agrônoma, não gosto, nunca foi o meu jeito. Então me deu uma mistura de felicidade por estar com vocês, compartilhando um momento agradável em um lugar agradável, mas também uma melancolia ao ver o quanto mudou, o quanto o mundo mudou. Isso que estamos vendo é a exceção, quando deveria ser a regra.”

Caminhar pelas lembranças da infância, no círculo, não é fazer um caminho reto, mas entrecruzar olhares, escutar múltiplas vozes, ficar em silêncio, imaginar como os outros viveram o que viveram e deixar ser atravessado pelas lembranças que preenchem o círculo.

As lembranças aqui compartilhadas não carecem de de/codificações como nome ou idade, como se fossem legitimadas pela pessoalização ou filiação delas a um ou mais de um sujeito. O foco é nas lembranças como caminhos possíveis, na conversa e no caminhar como modo de conhecer e no círculo como espaço acolhedor onde educadores e educandos cultivam empatia e segurança e, juntos, caminham para algum lugar, ainda que as lembranças se mostrem um caminho imprevisito com bifurcações e encruzilhadas.

Depois de encerrar a caminhada, desfizemos o círculo deixando que o material que preenchia o espaço entre nós se esparramasse círculo afora. Afinal, quais espaços não precisam de empatia, acolhimento e segurança? Sobretudo aqueles que visam trazer as lembranças à tona. Assim, o círculo foi desfeito junto com um convite para caminhar, mas dessa vez em direção ao futuro e aos caminhos que podemos abrir para as próximas gerações, aquelas que nos comprometemos a educar:

“Eu acho que tem algumas coisas que a gente pode pensar ao final dessa trilha. É interessante perceber, nas lembranças de cada um, que ninguém apareceu sozinho. A lembrança trouxe um monte de gente junto e um monte de outros lugares, sejam lugares da infância, pessoas que conviveram com a gente e já não estão mais aqui, ou pessoas que conviveram nesses lugares e ainda estão.

Eu acho que cabe a gente pensar o seguinte: quem nós seríamos hoje, nesse caso aqui do grupo, quem vocês e quem eu seríamos, se não tivéssemos vivido essas experiências que lembramos aqui? E, se tratando de uma discussão em que a gente já não ocupa mais o espaço público direito, ou não pode, ou não se sente seguro, ou não tem condição, ou isso já não é mais parte da cultura, quem as pessoas de hoje vão se tornar daqui a alguns anos, se elas já não ocupam esses espaços de convivência e se já não convivem nesses espaços, como a gente mostrou aqui, nas experiências que tivemos? Quem nossos educandos serão no futuro? São coisas para se pensar.”

Caminhamos juntos, conversamos, conhecemo-nos e nos integramos. No entanto, de que serve tudo isso se não pudermos abrir caminhos para os que virão depois de nós? Para que nos integrar, enquanto grupos de ensino-pesquisa-extensão, se não formos capazes de re/integrar, por meio de nossas lembranças, os caminhos que percorremos até aqui e, a partir deles, pensar quais outros caminhos podemos trilhar? Para que nos integraríamos se permanecêssemos desintegrados das tramas da história, das necessidades do presente e das possibilidades de mudança?

Integrar, nesse sentido, não é somente saber quem somos. É saber o que nos reúne em círculo e como podemos caminhar juntos. É levar para outros lugares o espaço de acolhimento, empatia e esperança que preencheu o círculo em volta do qual nos reunimos e relembramos. Foi nesse espaço que caminhamos juntos pelas lembranças da infância, para pensar as experiências geográficas que o Jardim Botânico nos faz remontar e como elas compõem quem somos hoje. Também divagando sobre quem nossos educandos serão se forem privados de experiências como essas, ou quem podem se tornar se as viverem. Divagando, assim, pelas lembranças do passado para presentificá-lo no círculo e esperar um futuro mais justo e digno para as próximas gerações.

### 3.2.2. Caminhadas pelas lembranças das paisagens

Paisagens podem surgir pelas lembranças, que não deixam de ser um trabalho da imaginação. É preciso imaginar para trazer à tona as experiências escondidas nos recônditos da memória. Se as palavras são grávidas de sentido, como já disse em diálogo com Paulo Freire, as lembranças são grávidas de mundo, lugar e paisagem. Retomá-las é abrir brechas em nossos corpos para que essas experiências geográficas sejam postas para fora e compartilhadas. Esse é um trabalho necessário para que se possa caminhar pelas lembranças e divagar pelas vias abertas pela imaginação que nos leva de volta aos espaços geográficos que vivemos.

~

Era circular o formato no qual sentamos todos, professores em formação inicial e formação continuada — se é que ainda podemos utilizar essas nomenclaturas —. Faz sentido que essa distinção exista se no ofício na/da docência estamos todos em formação, a caminho de um novo começo? Por falar nisso, caminhar pelas lembranças das paisagens é um dos modos de abrir veredas para novos começos e pensar para onde é possível caminhar a partir dali.

Sentados em círculo demos início a mais um encontro da disciplina optativa Introdução à Geografia Humanista de base fenomenológica do Departamento de Geografia (DGEO) da UEL. Com as carteiras postas de forma circular sentamo-nos todos em volta da cesta de coisas, enquanto fitávamos uns aos outros, e às coisas também.

Figura 2 – A cesta de paisagem.



Fonte: acervo pessoal, 2025.

Depois de rodear as coisas por alguns minutos enquanto relembávamos a discussão levantada no encontro anterior, começamos a caminhada pelas lembranças das paisagens: levantar, escolher uma das coisas na cesta e descrever — em múltiplas textualidades — a ou as paisagens que essas coisas remontam. Para isso, foi preciso escolher uma das coisas, depois de fitá-las por algum tempo e deixar que as lembranças nos levassem a alguma paisagem.

Em cada coisa um caminho que, a ser feito, poderia nos levar a inúmeros outros, a paisagens imprevistas, vividas, lembradas, imaginadas e rememoradas, a paisagens das coisas. Dentre várias coisas possíveis, foi ao guardanapo quadriculado azul e branco que me dirigi e foi com ele que caminhei pelas lembranças de uma paisagem caótica, mas que remonta a lar e casa em minhas lembranças.

O guardanapo me faz lembrar uma paisagem cheia de crianças, bicicletas, casas, asfalto, doces, carros e alegria... uma paisagem de festa, uma festa de paisagem.

Quadriculado, azul e branco, usado em festas, esse guardanapo me remete a uma paisagem comum do Rio de Janeiro, estado de onde sou nativo. Suas cores, seus formatos e seu uso em festas infantis me remetem aos dias 26 e 27 de setembro, quando o catolicismo e as religiões de matrizes afro-brasileiras celebram São Cosme e Damião. É dia de festa, de doces e de alegria.

Ao desdobrar o guardanapo, são Cosme e Damião que parecem sair do papel e ganhar as ruas no cortejo que crianças e adolescentes fazem para coletar, nas casas vizinhas, os doces dos santos. São os gêmeos que saltam do papel desdobrado, segurando a folha de palmeira e o bisturi — símbolos do martírio e da medicina. São essas mãos, medicinais e santas, que seguram o guidão das bicicletas das crianças cariocas e fluminenses, da cidade à roça, do asfalto à favela.

Santa é a mão que guia esse andar. Saem às ruas os santos, as crianças em suas bicicletas e a cidade inteira, com seus compromissos e afazeres. São as crianças e as bicicletas que enchem as ruas com saquinhos de doce em verde, branco e vermelho, listras e estrelas estampadas com a imagem dos irmãos médicos que cuidam e curam.

Saem à rua as crianças — santos guris em busca dos doces prometidos por fiéis e devotos em momentos de angústia, tristeza e miséria. São elas que comem e recolhem os doces comprados, organizados e distribuídos em nome da promessa. Comem a esperança em forma de bala, o amor em forma de pipoca doce, a fé cozida na jujuba.

Santos e cuidadores, Cosme e Damião percorrem as ruas velando pelas crianças enquanto os pequenos recolhem seus doces. Ao final do dia, são eles que as devolvem em segurança aos pais, reafirmando sua missão espiritual e a fé que sustenta a cidade nesses dias. São agentes urbanos de 26 e 27 de setembro. São eles que levam as crianças às ruas do Rio de Janeiro, arrancando-as das telas, fazendo-as caminhar, correr, conversar e acreditar em algo que não depende do deslizar dos polegares sobre telas sensíveis ao toque.

É de São Cosme e Damião a paisagem de movimento, fé, esperança e renovação. É dos santos gêmeos uma paisagem de doce, confiança e movimento. É deles a rua cheia de crianças e a cidade com sons, bicicletas e andanças.

Todo dia deveria ser dia de São Cosme e Damião. Vida longa aos santos. Que a folha de palmeira esteja sob nossas cabeças e a mão curadora sob nossas mãos. Viva aos santos e às crianças!

Seguimos caminhando, seguindo os passos das sementes de girassol.

Escolhi as sementinhas — as de girassol — porque elas me remeteram a um tempo muito específico da minha vida. Um dos meus tios era daqueles colecionadores de passarinhos, que mantinha cerca de trinta gaiolas, todas com anilhas. Cresci, portanto, em contato constante com

esses animais. Eu era responsável por cuidar deles, e foi nesse cuidado que se teceu uma relação mais próxima, feita de gestos cotidianos e pequenas responsabilidades.

Ao ver as sementes, veio-me à memória tudo o que aquela época guardava: o cheiro da ração, o toque leve das penas, o som dos cantos, o movimento inquieto nas gaiolas, até mesmo o gosto que, por curiosidade infantil, um dia experimentei. As sementes despertaram uma memória sensorial inteira — ver, tocar, cheirar, escutar.

E, ao final dessa lembrança, o que permanece é também o luto: não apenas pelos passarinhos, mas por um tempo que já não existe e por uma infância que, como as sementes espalhadas, ficou para trás.

Com as sementes de girassol os pássaros comem e as paisagens tornam-se voo liberto ou preso em gaiola. A paisagem se mexe, caminha, anda, voa, vira verbo e movimento.

Mas o copo me fez lembrar de confraternização, festa. A gente toma refrigerante no copo. Paisagens de festa e comemoração.

Paisagens e festa, de comemoração, de gente reunida. Lembranças de experiências vividas em conjunto de modo relacional, onde algo remete a outro algo.

Esse aqui vai lembrar todo mundo do mesmo lugar e da mesma paisagem. Impossível não lembrar da escola...

Como a gente vai tentar lembrar da questão, vou imaginar os lugares que eu já vivi na escola, e a grande maioria são lembranças boas; poucas são ruins.

Primeiro, é difícil separar lugar e paisagem: a escola como lugar e a escola como paisagem.

A primeira palavra que anotei relacionada à escola foi “aventura”. A primeira vez que pisei na escola, fugi de casa porque meus irmãos tinham levado uns brinquedos meus e umas coisas para a escola. Então, fugi de casa e apareci na escola, sozinho!

E também “insegurança”. Isso está relacionado à paisagem da escola. A primeira vez que você vai à escola, está um pouco sozinho; você está acostumado com a sua vida em casa, sozinho, e vai à escola onde se comporta de outro jeito, diferente.

E as atividades artísticas e de grupo que fazia na escola.

É interessante que a gente pega um objeto e, através dele, vai fazendo várias associações, e como vão aparecendo várias coisas quando a gente se volta para esses objetos.

Paisagens de aventura, paisagens do medo, paisagens dos pássaros, copos, escolas e festas. Paisagens organizadas, programadas, decoradas, animadas. Paisagens de tantas coisas.

Eu escolhi esse espantalho da festa junina porque é a época do ano que mais gosto. Me remeteu muito a uma festa junina que sempre tem, que gosto bastante. Acho que depois da pandemia, a gente já estava maior de idade e, com amigos, resolvemos fazer festa junina. Acho que em 2020. Agora, vai chegando o meio do ano e já perguntam sobre a festa junina; fazemos comida, doces, murais de fotos.

É o imaginário da festa. Lembro muito da felicidade, do cheiro da comida, da pipoca, do quentão. Eu escrevi: “a decoração se enamora em volta das vestimentas quadriculadas nossas”. Que me lembra as camisas xadrez, que eu tenho muitas e eu gosto. Eu fui em muitas festas este ano.

Lembro-me muito de outra coisa: cachorro-quente! Meus amigos pedem para fazer cachorro-quente nas festas juninas.

As lembranças, então, são um eterno remeter, fazer referência à experiência vivida aqui, lá ou acolá. Ao lembrar de coisas lembra-se de tudo junto, de paisagem.

### 3.3. CAMINHAR PELA IMAGINAÇÃO GEOGRÁFICA

A imaginação é um caminho que pode ser feito de diferentes formas. Ela nos leva à literatura, à pintura, às artes, à culinária e outros caminhos possíveis. Esses caminhos se revelam como “geografias poéticas [...] com intensa força imaginante e poetizante [...]” (Gratão, 2006, p. 170-171), e vão além de “[...] identificar elementos ‘reais’ na descrição das paisagens e dos lugares. Busca-se, antes, estabelecer um entrelaçamento de saberes que tecem fios de entendimento da espacialidade e da geograficidade” (Marandola Jr; Gratão, 2010, p. 9).

Nessa seara, John Wright (2014) instiga a pensar na relação entre geografia, imaginação e conhecimento. O autor lança mão do termo *terrae incognitae* para se referir, literalmente, às terras que não conhecemos. Ao fazê-lo, ressalta que “as mais fascinantes de todas as *terrae incognitae* são aquelas que ficam dentro das mentes e corações dos homens” (Wright, 2014, p. 18). Na dimensão

mais pessoal das pessoas, há uma espacialidade velada, como uma terra que é desconhecida, sendo ela a própria geograficidade. A imaginação geográfica e as produções imaginativas são formas de expressão — e de constituição — dessas geograficidades.

As relações entre humano e Terra se expressam por meio da imaginação geográfica que permeia inúmeras criações humanas, como os poemas, a música, as comidas e a literatura. Assim, a experiência de habitar a Terra circula em múltiplas textualidades. Tudo que o artista vive como habitante deste lugar constitui o ser que é, e, conseqüentemente, atravessa a obra criada e é expressado por meio das mais variadas poéticas.

Ainda que as criações artísticas não sejam um reflexo de uma consciência interior do sujeito, a mão que toca a criação, os olhos que veem as cores, os ouvidos que escutam seus sons e o nariz que sente os odores da criação são parte de um corpo que habita a Terra. Desse modo, não cabe questionar como uma obra está ligada à Terra, mas como uma obra pode não estar ligada à Terra e a imaginação geográfica que permite o artesão pensar com base em suas experiências, que essencialmente são geográficas.

À medida que entramos em contato com diferentes obras e com as geograficidades expressas nas criações artísticas, nossa própria geograficidade pode ser tensionada, provocada, instigada — pode ser incinerada, queimada, desgastada, destruída —, mas também refeita, reconstruída, reimaginada ou reforçada, solidificada. A imaginação geográfica, nesse sentido, pode ser despertada e posta em movimento, ainda que ninguém saiba ao certo o que esses caminhos nos reservam.

É comum durante uma caminhada que algo nos atravesse e nos faça imaginar. Nesses casos, as coisas que encontramos nas caminhadas instigam e provocam a nossa imaginação geográfica, de modo que sejamos mobilizados por meio do aguçamento de experiências geográficas que já vivemos e, de alguma forma, fazemos algo com o que nos foi provocado.

A multiplicidade de caminhos que a imaginação geográfica nos proporciona é “uma (com)posição que se (ex)põe [...] no sentido de ampliar os espaços de leitura e o seu papel na formação geográfica” (Gratão, 2018, p. 15). Por isso, é possível que se caminhe pela imaginação, andando pelos caminhos que as coisas nos abrem ao provocar a nossa imaginação geográfica.

Caminhar, de fato, e, durante o trajeto, ser provocado por algum encontro. Mesmo parado, voar, navegar, velejar, correr, morrer, viver e tantos outros gestos. Afinal, não é isso que faz a imaginação? Ela nos atravessa e nos provoca a agir diante de alguma experiência.

Para caminhar pela imaginação, assim como nos outros caminhares que abordei, é preciso imaginar outros caminhos e outros modos de caminhar.

### 3.3.1 Caminhadas pelos sabores geográficos

É a imaginação que se atíça com o sabor geográfico, tecendo uma “investigação que procura sustentar a ideia de que sabor, paisagem e cultura se conectam no universo de experiência e de existência humana” (Gratão, 2024, p. 22). A imaginação geográfica é convocada no ato de comer o alimento e sentir a sua textura. O que se come e se saboreia é geografia cozida, frita, picada, ralada, assada e temperada. O que se come e se saboreia é geografia preparada, é cozinha, sabor e alimento. É o acalento que a Terra dá ao corpo no ato de comer e saborear.

Os caminhos dos sabores nos levam para lugares além das cozinhas, ou melhor, de uma cozinha genérica. Diversos sabores ao serem experimentados nos levam para a cozinha de casa, onde conhecemos sabores que aprendemos a chamar de lar. Do mesmo modo, certos sabores nos causam repulsa ao nos lembrar de lugares que odiamos. Desses sabores buscamos manter distância.

Cozinhar, dependendo de como se cozinha, é um modo de saborear desde a escolha dos ingredientes, passando pelos sabores que carregam, até a composição final do prato. Caminhar pela imaginação, nessa perspectiva, é viajar para algum lugar já vivido ou para um lugar que se deseja viver. É isso que Celeste Snowber (2016a; 2016b; 2022) nos mostra em seus trabalhos sobre cozinha, poesia, currículo e ancestralidade. Neles, a pesquisadora utiliza a cozinha como modo de viajar pela imaginação e de viver sua ancestralidade armeninana, negligenciada pela perseguição nazista e reafirmada pela resistência do sabor ancestral.

Do mesmo modo, os odores nos fazem caminhar para lugares distantes ou nos enojar de lugares próximos. Ao caminhar por algum lugar há cheiros que nos lembram de lugares já vividos, que podem nos fazer querer continuar uma caminhada ou pará-la ali mesmo.

O sabor da comida é a Terra cozida. É a delicadeza da mão de quem plantou, o jeito de semear e aguar, o ar que anima a planta, o tempero da cultura que colhe e cozinha. É o gosto único de uma certa paisagem, a água de um determinado lugar, o telúrico que vem da terra que sustentou a semeada. É o crescimento e a colheita que, no fogão, culmina em sabor. Como Lúcia Helena Gratão (2024, p. 29) ressoa, cozinhar trata-se de “comida como cultura”.

Nesse contexto, sabor geográfico se revela como mistura de fogão, lugar, paisagem, espaço e região. É mistura cozinhada, cuidada pelas mãos de um cozinheiro. Mas também é fruta no pé, fruto colhido e guardado na cesta, ou fruta comprada e dada de presente, como as maçãs que estudantes levam para presentear as professoras. Sabor geográfico é o amor que sentimos ao comer a comida favorita, mas também a repulsa que toma conta da boca ao comer um alimento que nos lembra alguém ruim ou um trauma vivido. Pode ser o amargor que faz o corpo tremer ao comer algo desgostoso, mas também o enlevo de mastigar um doce com sabor de avó, casa e carinho. É a água que há em demasia nas torneiras de alguns, enquanto, em Gaza, as crianças morrem de sede. É o peixe contaminado com mercúrio que tem infectado populações indígenas brasileiras, e o metanol que contaminou pessoas em São Paulo. O sabor está sempre além do comer e da comida: é imaginação e também imaginário (Oliveira, 2025).

O sabor geográfico não se reduz a mastigar, saborear, engolir e saciar a fome. Ele extrapola o próprio ato de comer. É a situação em que se cultiva, planta, cuida, colhe, abate, vende, compra, cozinha e come. Por isso, constitui experiência da realidade geográfica; “o sabor [...] é expressão manifesta da paisagem” (Gratão, 2014, p. 8). É histórico e social e, antes de tudo, existencial.

Saborear é um ato de imaginação geográfica. É um terreno complexo e imprevisível. Popularmente, diz-se que as grandes decisões são tomadas no chá das cinco, para ironizar o fato de que é ao redor das mesas e de sabores que decisões políticas são feitas.

Decide-se enquanto se saboreia, e talvez essa seja a maior ironia dos sabores. As guerras, por exemplo, para alguns têm sabor de vinho, canapés e caviar, enquanto para outros tem sabor de sede e fome. Sabor, portanto, remonta a “uma relação de subjetividade (e de intersubjetividade), expressando, portanto, a relação do ser no mundo (vivido)” (Gratão, 2024, p. 49). Para além de pensar o que e como alguém come, o sabor geográfico aguça a nossa imaginação e nos provoca a pensar em quais lugares certos sabores são possíveis e a quais mundos esses sabores remontam.

Pensar com os sabores geográficos é pensar o mundo saboreado em seus amores, odores e amarguras, para então esperar mundos possíveis — mundos em que outros sabores possam dar o gosto da vida.

~

Estava posta a mesa de café da manhã, com sabores e olores brasileiros: pão de queijo, bolo simples, bolo de chocolate, café com açúcar, café amargo, suco, refrigerante, pão recheado, história, lembranças e memórias.

Estava posta a mesa de café e o convite para abrir o baú de memórias que, junto com Jeani Moura, Douglas Vitto e Jéssica Santos, carreguei para o minicurso chamado “Baú de memórias: histórias, pessoas e estudos em Geografia Humanista na UEL” oferecido na 39ª Semana de Geografia da UEL em 2023.

Figura 3 – A mesa posta.



Fonte: acervo pessoal, 2025.

Na sala 703 — Alice Yatiyo Asari, do DGEO — reunimo-nos com o objetivo de oferecer aos participantes do curso um cardápio saboroso de pessoas, memórias e lembranças da Geografia Humanista na UEL. Havia mesa farta, cardápio apresentado, sabores escolhidos, imaginação aguçada e geografias comidas — caminhos abertos para provocar o pensar.

Depois de comer, antes mesmo de arrumar a mesa e lavar a louça, juntos divagamos sobre os porquês de termos comido os sabores que comemos, mesmo diante de uma mesa farta, e sobre quais experiências geográficas esses sabores nos provocam a imaginar.

Figura 4 – Os sabores escolhidos.



Fonte: acervo pessoal, 2025.

Os sabores se juntaram em uma operação química, fermentando memórias que, em roda de conversa, foram sovadas, cuidadas e assadas como pão. Depois, passaram a ser saboreadas de outros modos. Nesse caso, por meio da imaginação, da fala, da escuta e da escrita. Um outro modo de saborear, que se difere da mesa posta e da refeição a garfo e faca.

Foi assim com o menino filho do taxista e suas lágrimas de café amargo.

“Eu escolhi café e pão de queijo. São duas coisas que me lembram a minha casa e a minha família. Nós gostamos muito de café e pão de queijo. Mas gostaria de compartilhar o motivo de ter escolhido o café para o meu banquete.

Café sem açúcar é algo que meu pai tomava quando éramos crianças. Ainda hoje ele toma, mas com menos frequência e em momentos diferentes. Quando eu era criança, meu pai era taxista e trabalhava todas as noites e madrugadas. Minha mãe era doméstica e se dedicava ao cuidado da casa e dos filhos.

O café fazia parte de um ritual matinal do meu pai. Todos os dias, bem cedo, enquanto eu e meu irmão acordávamos e nos arrumávamos para ir à escola, meu pai coava um café bem forte, sem açúcar, amargo, e o tomava antes de nos levar.

Durante muitos anos, não entendi esse ritual matinal.

Com o tempo, comecei a entender que o sabor do café amargo era muito mais amargo do que eu pensava. Após uma noite e madrugada de trabalho, meu pai chegava em casa e não dormia. Ele apenas bebia seu café amargo e nos levava para a escola. Depois, voltava para casa, ajudava minha mãe no que fosse preciso e só então dormia, para, poucas horas depois, recomeçar a rotina amarga de trabalho e cansaço...

Hoje, estudando Geografia e anos depois de assisti-lo em seu ritual amargo, entendo que...

[a voz do rapaz se cala]

[a boca se fecha]

[lágrimas escorrem dos olhos]

Entendo que o café é mais amargo do que parecia...”

Sabores e temores de uma rotina exaustiva.

### 3.3.2. Caminhadas pela literatura

A literatura é um dos modos de caminhar pela imaginação. Potente, criativa, poética e misteriosa, a literatura é uma expressão da experiência geográfica que nos leva a caminhar por vias imaginativas provocando experiências geográficas, e não só as representando à luz das obras literárias.

A relação intrínseca entre literatura, poética e geografia existe porque, “a rigor, toda obra humana, material ou não, possui uma dimensão espacial inerente e inalienável” (Marandola Jr.; Gratão, 2010, p. 9). Essa perspectiva corrobora Eduardo Marandola Jr. e Livia de Oliveira (2006), que já haviam afirmado que a espacialidade que a literatura evoca não é uma representação do espaço geográfico — uma cópia fidedigna do mundo real. Trata-se, antes, da própria realidade geográfica sendo expressa por meio das obras e ganhando sentido no mundo.

Nesse sentido, Livia de Oliveira (2025, p. 20 apud Malard, 1993, p. 48) relembra que “os espaços geográficos não são inventados porque são plantados em um ‘mundo mágico, mas numa Geografia Real’”. Por isso, a literatura é, muitas vezes, um caminho angustiante.

Caminhar com Clarice Lispector (1977), por exemplo, é como um soco no estômago. Os caminhos de Ariano Suassuna, por outro lado, são uma mistura de fé, alegria, esperança e sofrimento, principalmente em “O Auto da Compadecida” (Suassuna, 1980), em que narra a saga de João Grilo e suas desventuras pelo sertão. Tão importante quanto, mas menos conhecido, é “Vó Melinha – Cigana e Rainha”, de Elias José (2009). Esta obra narra a vida de uma velha senhora que, depois de viúva, resolve retomar a sua identidade cigana, abandonada pela vontade do falecido marido. Em todas essas obras literárias há algo similar, a realidade geográfica de cada espaço e de cada tempo escrita de modo particular e, diversas vezes, universal, provocando a imaginação das leitoras e dos leitores a pensar, sem preocupação com verdades ou fantasias. É justamente por isso que se mostra um caminho potente para o habitar poético como teorização curricular.

A literatura é um caminhar de muitos caminhos. Quanto mais bifurcações e encruzilhadas esse caminhar apresenta, mais potente ele se torna. Partindo de seu trabalho sobre currículo, conscientização e arte, Maxine Greene (1975, p. 3, tradução nossa) adverte que a obra literária “é uma obra que culmina na criação de algo pelo leitor — num ‘ir além’ do que ele já havia experimentado”. Isso revela a literatura como caminho imprevisível. Mesmo quando conhecemos uma obra, não podemos garantir aonde ela nos levará ao final da leitura. Revela-a também como poética, pois, devido ao fazer de criação das obras literárias, a experiência de leitura é sempre uma experiência de transformação, ainda que, por vezes, imperceptível.

Nesse sentido, a literatura é um caminho de mistério, pois nos faz ir, voltar, pular, voar, mergulhar, remexer o coração e, por vezes, até vomitar. É um percurso de despertar para as menores coisas que existem e, por isso, pode nos conduzir às grandes questões da existência.

~

Em torno desse debate, com o Grupo de Pesquisa Fenomenologia, Geografia & Educação e com o PETGeografia UEL, organizei o I WalkingRivers do Brasil, evento no qual, junto com 50 pessoas em Londrina e 4.000 pessoas no mundo inteiro, nos reunimos para caminhar no entorno, ao redor, próximo, pelos ou nos rios dos lugares onde moramos.

Em nosso caso, devido à interface Fenomenologia, Geografia e Educação, tínhamos uma demanda diferente com o evento, que era a de caminhar em consonância com a tríade ensino-pesquisa-extensão, buscando nos caminhos da geografia fenomenológica modos de provocar a educação durante a caminhada pelo rio. No entanto, essa não foi a preocupação de todos os grupos caminhantes, pois, como indicado no site do evento, o objetivo é “inspirar conexões com os rios locais” (CIREF, 2025, tradução nossa).

Para fortalecer a interface entre fenomenologia, geografia e educação, bem como a tríade ensino-pesquisa-extensão, buscamos na literatura caminhos para provocar a imaginação geográfica dos caminhantes e nos fazer pensar a nossa relação com o rio urbano Ribeirão Cambezinho, em Londrina, tendo a UEL como nosso ponto de partida.

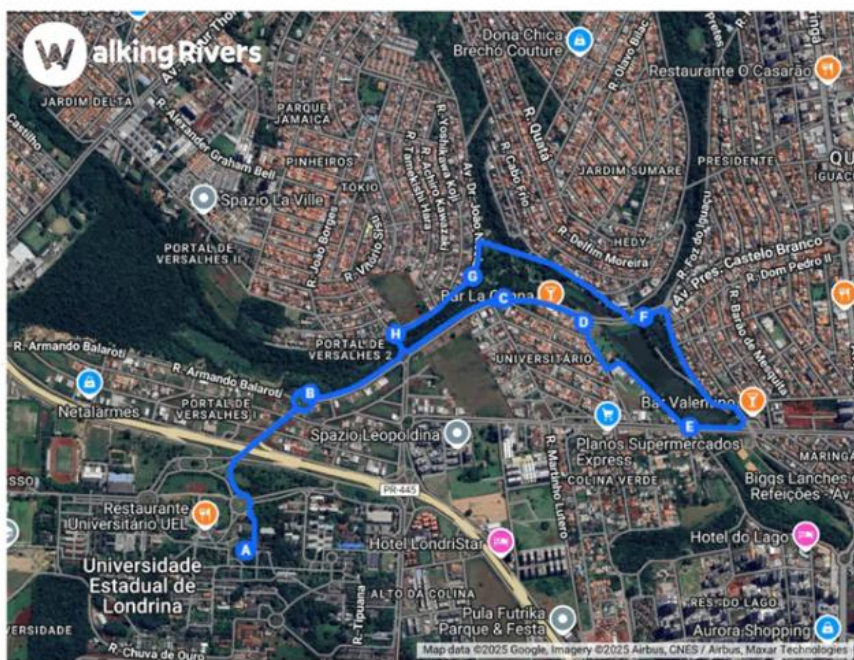
Figura 5 – O trajeto da caminhada.

## WalkingRivers 2025 - Rios Caminhantes de Londrina

### Trajeto da caminhada acompanhando o Ribeirão Cambé

No dia 17/05/2025 realizaremos uma caminhada de aproximadamente 6 km de extensão acompanhando as margens do Ribeirão Cambé, na cidade de Londrina, Paraná, Brasil.

O trajeto se inicia no estacionamento do Centro de Ciências Exatas - CCE/UEL, às 08h30 da manhã seguindo o trajeto indicado no mapa, que incluirá o Lago Igapó III e IV e retornará ao mesmo ponto de partida.



Organização: José Rafael Vilela da Silva (2025).

Fonte: José Rafael Vilela da Silva, 2025.

Diariamente, passamos pelo ribeirão, mas não o vemos e pouco o ouvimos. Da primeira margem do rio, mal avistamos a água. Do asfalto, vemos muitas árvores, algumas entradas de trilha e uma vegetação alta e um pouco densa, característica da Mata Atlântica.

Da segunda margem do rio avistamos um bambuzal, uma área de lazer com grama, algumas mesas e bancos de concreto e brinquedos infantis, como escorregas e gangorras. É um espaço onde

se pode ver a água e até tocá-la, ainda que as pessoas evitem esse contato devido à poluição do ribeirão.

Mas é a isso que o rio se resume? À primeira e à segunda margem e àquilo que somos capazes de ver ao caminhar por esses lugares e observar essa paisagem? O que está para além da primeira e da segunda margem do rio aquilo que não conseguimos ver, tampouco mensurar, e que, portanto, exige que sejamos provocados a pensar? Haveria algo além da primeira e da segunda margem de um rio?

Diante disso, coletivamente concluímos que, para provocar os caminhantes a pensarem sua relação com o Ribeirão Cambezinho, não deveríamos explorar apenas como se relacionam com a primeira ou com a segunda margem do rio, pois isso eles já conhecem. Deveríamos, então, provocá-los a pensar sua relação com uma margem ainda não existente: a terceira margem do rio.

Portanto, inspiramo-nos em Guimarães Rosa (1994) e em seu conto “A terceira margem do rio”. Nele, o autor narra a história de um homem que, certo dia, à revelia de toda a família e conhecidos, construiu uma jangada, lançou mão de seu remo e roupas simples, abandonou sua família e passou a habitar a terceira margem do rio. Trata-se de um lugar que ninguém sabe exatamente como é, mas que descrito como “espaços do rio, de meio a meio” (Rosa, 1994, p. 9). A terceira margem do rio não é nem a primeira, tampouco a segunda, mas um lugar diferente de ambas ali mesmo, no curso do rio.

Em nossa caminhada de reconhecimento da área, percebemos que a primeira margem é facilmente identificada ainda a partir do caminho que fazemos pela avenida Castello Branco, por onde diariamente passamos e, por vezes, ignoramos o ribeirão. Nessa margem, o curso d’água encontra-se encoberto pela mata da trilha, o que impossibilita sua visualização, mesmo estando a menos de 15 metros da avenida, caminho cotidiano para a UEL.

Além disso, a falta de manutenção da trilha dificulta o acesso ao ribeirão. Mesmo as pessoas que se aventuram por esse percurso chegam à margem e se deparam com desafios para se reconectar com a água, como a presença de lixo, mosquitos e a intensa poluição da área. Isso nos fez, em alguns momentos, sinalizar a trilha, coletar resíduos sólidos e colocá-los nas lixeiras próximas.

Figura 6 – Trecho da primeira margem.



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Figura 7 – Sinalização da trilha.



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Já na segunda margem do rio, outra paisagem se revela.

Figura 8 – Segunda margem do Rio.



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

O espaço é mais tratado pelo poder público e cuidado pela comunidade para as famílias frequentarem. Há espaços que são planejados para o lazer, com gramado, bancos, bebedouros, sombras debaixo de árvores e alguns brinquedos para crianças, como escorregas e gangorras.

A partir do que nomeamos como segunda margem, é possível ver a água e até se aproximar dela, embora a poluição seja intensa. É importante destacar que, tanto a primeira quanto a segunda margem, tratam do mesmo curso d'água.

E como caminharíamos em direção à terceira margem do rio? Ela não é nem uma, nem outra, mas um lugar diferente que ocorre ali mesmo. Como é diferente, somos impossibilitados de chegar à terceira margem fazendo o mesmo caminho e do mesmo jeito. Assim, inspirados pelo conto, caminhamos pela imaginação geográfica para abrir caminhos que nos levassem até a terceira margem do rio, que era o lugar que ainda não conhecíamos, mas queríamos indagar.

A caminhada em busca da terceira margem do rio durou cerca de quatro horas. Teve como ponto de partida o estacionamento do Centro de Ciências Exatas (CCE) da UEL e como ponto de chegada o Lago Igapó III, onde encerramos com o plantio de duas mudas de pitanga e grumixama — plantas nativas da Mata Atlântica — e um café coletivo.

Devido a nossa intenção, selecionamos pontos de parada na primeira e na segunda margem do rio, onde realizamos práticas pedagógicas baseadas na geopoética como modo de escrever as relações entre nós e a Terra, utilizando experiências estéticas para abrir caminhos para a terceira margem do rio, divagando sobre como poderíamos chegar a esse lugar. Dentre elas, a prática “Vozes do Rio”.

Após entrar na Mata Atlântica nativa, coletar resíduos sólidos espalhados pelo chão, caminhar até a primeira margem e ver a água intensamente poluída, divagamos sobre quais afetos aquela paisagem nos mobilizava. Listamo-los. Engolimos as palavras uns dos outros para que fluísse no rio do corpo e seguimos caminhando, mas em silêncio, para que os afetos compartilhados fluíssem por todos nós e tornassem-se correntezas de pensamento.

Caminhamos. Saímos da mata fechada e sentamos à sombra das árvores, entre o rio e o asfalto.

Figura 9 – Vozes do rio.



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Ali, nessa posição de estar entre, depois de tocar a poluição com os olhos, nariz, boca e ouvidos, nos questionamos “Se o rio pudesse falar, o que ele nos diria?”. Diria o rio:

“Me dê mais atenção.”

“Eu sou você. Eu sou água. Eu sou Terra. Eu sou gente. Eu sou vida.”

“Eis-me aqui!”

“Eu sou o caminho para alguns destinos. Levo vida, mas também carrego o que me dão – puro ou sujo. Só gostaria que me ouvissem, antes que tudo vire silêncio!”

“Ainda estou aqui.”

“Socorro!”

“Aproveitem, mas não acabem comigo!”

“Sou ancestral, carrego histórias, memórias, sonhos... sou vivo assim como você!”

“Deixe-me correr!”

“Preciso de ajuda para ajudá-los.”

“Eu faço parte de você.”

“Eu tenho voz, você é que não me escuta!”

“Pare, olhe e escute. Eu sou o rio que te banha!”

Caminhando pelas margens do Ribeirão Cambezinho, ao mesmo tempo em que caminhávamos pela imaginação geográfica provocada pela literatura de Guimarães Rosa (1994), não nos atemos à questão de saber se o rio fala ou não, e, se fala, qual linguagem utiliza. A literatura aguçava o olhar e a escuta, enquanto o próprio *topos* do rio nos atravessava sensorialmente. O rio é água, espaço aquático em fluidez e fruição. O rio é vida (Gratão, 2002), e suas águas servem para banhar, beber e benzer (Gratão; Moura, 2022). O rio é vivo, isso que importa. O rio fala. Não cala.

Aliás, em tempos de atrocidades e de um mundo indecente, é necessário lembrar sempre que quem cala consente, como diz o ditado. Na falta de palavras, falemos com o vocabulário das águas, que, nas vozes do rio, nos gritou o que precisava. Precisava nos levar a um lugar que não conhecíamos e, caminhando como de costume, não podíamos conhecer; precisávamos caminhar de outros modos para acessá-lo imaginativamente.

Mas que lugar é esse? Como Guimarães Rosa (1994) diz, é uma pausa no movimento, e não é nem a primeira nem a segunda margem. Mais angustiadamente, é um lugar que só o velho senhor pôde ocupar, pois quando ofereceu ao seu filho que viesse e o tomasse para si para que ele voltasse à família — assustado e temeroso — o primogênito correu sem olhar para trás e abandonou o pai na terceira margem do rio. Que não é nem a primeira, tampouco a segunda, mas um lugar que cada um conhece e ocupa, e que não pode ser acessado com caminhos tradicionais.

#### 3.4. CAMINHAR PELA PERCEPÇÃO GEOGRÁFICA

A percepção geográfica “[...] se manifesta pelos sentidos”, como Livia de Oliveira (2025, p. 14) provoca a pensar. Para a geógrafa, “o espaço geográfico afetivo não é apenas superfície” (Oliveira, 2025, p. 20), mas é um espaço dotado de morfologia e qualidade, assim como já havia sido indicado por Eric Dardel (2011), para quem o espaço geográfico é sempre dotado de nome próprio.

A percepção, nesse contexto, é como mundo ganha sentido por meio do que é percebido na experiência do tato, olfato, paladar, audição, imaginação e todos os outros sentidos que possuímos e sequer podemos nomear.

A percepção é o que estipula a fronteira entre o eu e o mundo, possibilitando que nos percebamos quem somos no mundo. De acordo com Lívia de Oliveira (2017, p. 169), “a percepção é definida como o significado que atribuímos às informações recebidas pelos nossos sentidos, como sensações” que se dão pelo trabalho complexo de todos os sentidos do corpo. É pelo tato que posso sentir meu corpo e saber que eu sou ele. Pela audição, o mundo ao meu redor me convoca com sons amigáveis ou me afasta com sons hostis. O paladar, do mesmo modo, é contraditório e, dependendo da sua composição pode remontar a experiências não tão boas e causar repulsa ou, mesmo em uma situação dramática, pode confortar ao remontar a algum lugar bom. Assim também é com o olfato.

Nesse contexto, a percepção parece apontar para uma outra questão: as relações que os humanos possuem com todos os corpos que compõem a realidade geográfica, sejam eles humanos ou não-humanos. Em Geografia, por exemplo, ensinamos sobre os corpos d’água, a paisagem como a junção de diferentes corpos culturais e naturais, o bioma como o conjunto de corpos de flora e fauna, como os corpos se apropriam de espaços urbanos e rurais e como alguns corpos tem o direito espacial negado, como o direito à cidade.

Por sinal, isso é importante para tratar de percepção geográfica e educação em geografia, pois corpos não-humanos como “os animais e os vegetais têm direitos, não devem ser encarados como brinquedos, enfeites ou simplesmente a serviço dos homens. Possuem individualidade e funções específicas, assim como os minerais” (Oliveira, 2017, p. 188).

A percepção, inclusive, provoca a imaginação geográfica que nos move a pensar em como os corpos geográficos nos atravessam e influenciam os nomes que damos a eles, o modo como nos relacionamos com os signos da Terra e até mesmo os sentidos que as morfologias da Terra ganham no mundo-da-vida. Como Eric Dardel (2011, p. 8) considera em sua investigação sobre a realidade geográfica: “uma região montanhosa não é, antes de tudo, uma região que obstrui a circulação dos homens? A planície só é ‘vasta’, a montanha só é ‘alta’, a partir da escala humana, à medida de seus desígnios”.

Embora pareça, a relação entre os signos da Terra e a percepção que os humanos têm de suas mensagens não indica um eurocentrismo ou logocentrismo. Não por meio dessa geografia

fenomenológica, sobretudo devido às noções fenomenológicas revisitadas de sujeito, consciência, experiência, mundo, lugar e conhecimento.

Nas práticas pedagógicas realizadas no trabalho, a percepção não foi usada como caminho de confirmação ou identificação de experiências da realidade geográfica, sequer tiveram o objetivo de criar e prescrever uma certa percepção. De modo contrário, as práticas realizadas aqui buscaram provocar a percepção geográfica, instigar os participantes a perceberem as realidades geográficas nas quais estão situados. Assim, apenas uma coisa foi intencionada: perceber o mundo.

Caminhar com a percepção geográfica de modo a provocar currículo é instigar a própria percepção, de modo que a percepção não seja um instrumento para dizer objetivamente como a realidade geográfica aparece, mas que por meio da experiência — aqui estética — os caminhantes sejam convocados a responder à percepção, tentando entender o que e como se percebe a realidade geográfica. A percepção geográfica, nesse sentido, é um caminho possível para tentar responder à experiência estética, que por vezes é irrespondível.

#### 3.4.1. Caminhando com os sentidos

A palma da mão segura o celular.

Os dedos seguram o eletrônico pelas laterais, fechando-se sobre os lados da tela, enquanto o polegar desliza livremente para os lados.

A mão toca o controle de televisão, o *mousepad* e o teclado do laptop. Clica em uma opção, depois clica em outra e assim permanece por muito tempo.

E o chão, quem toca? A árvore, quem sabe como é a textura? Alguém toca alguma coisa que não seja a tela do *smartphone*? Como toca? Essas foram algumas perguntas que me guiaram em uma prática realizada em uma caminhada vendada com crianças e adolescentes de 5 a 15 anos que participaram de uma oficina de educação ambiental que realizei como trabalho de conclusão para a disciplina Educação Ambiental e Ensino de Geografia Física que cursei no doutorado, em 2023, no PPGE0-UEL.

Com o objetivo de provocar a percepção geográfica e fazer os educandos habitarem os espaços da instituição, essa caminhada foi um convite para conhecer um espaço familiar de outros modos, utilizando todos os sentidos e, principalmente, exercitando todo o corpo, e não só a visão.

Foi um convite para caminhar diferentemente por um lugar que cotidianamente eles são e estão. Para tanto, os educandos foram vendados na sala para que pudessem exercer na caminhada o olfato e o tato, sobretudo. De mãos dadas e acompanhados de supervisão, a caminhada partiu do espaço interno da instituição para o espaço externo, instigando os educandos a pensarem para onde e como estávamos caminhando.

Sáímos da sala, descemos as escadas juntos e em fila passamos pelos corredores. A cada novo espaço adentrado o som se transformava, o silêncio da sala de onde saímos se transformava no barulho cruzado de um corredor onde estavam várias outras salas. As vozes dos educandos um tanto agoniados com um caminho familiar caminhado de forma estranha se misturavam com as dos trabalhadores da instituição surpresos com aquela grande fila caminhando vendada.

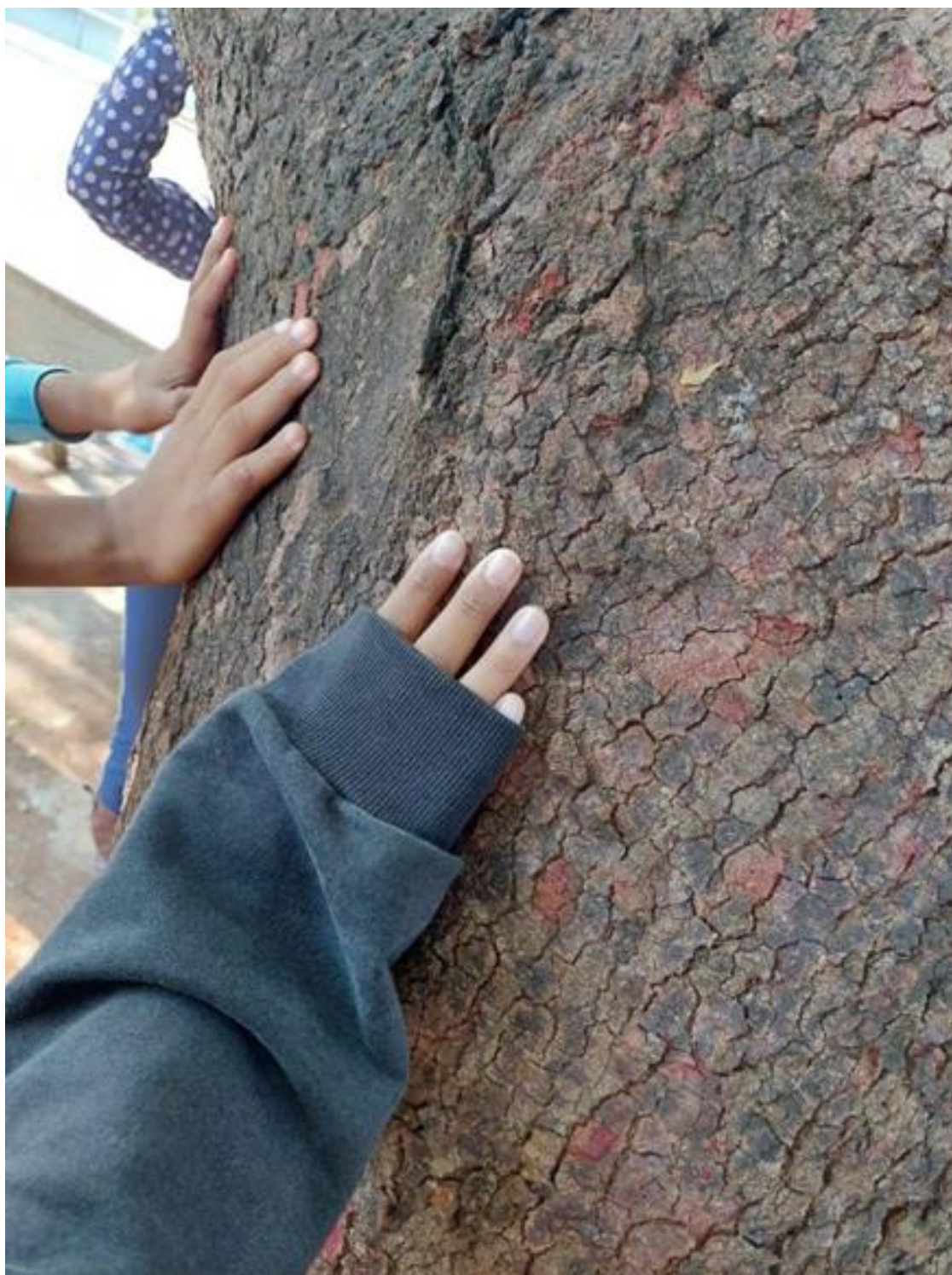
Aos poucos os corredores ganhavam uma luz ao seu fim, era o quintal da instituição que se mostrava depois da porta, mas ninguém conseguia ver, pois estavam todos vendados. No entanto, era possível escutar o barulho das salas diminuindo e outros surgindo, como outras conversas e um pouco de vento que insistia em tocar os rostos dos caminhantes.

Com uma caixinha de som fiz ecoar o cantar de alguns pássaros, para provocar a pensar onde, de fato, estávamos, como era aquele lugar e como ele poderia ser. Sons familiares como os de alguns pássaros que comumente circulam por aquele espaço foram reconhecidos, enquanto os sons de outros pássaros se camuflaram com a imaginação do que poderia estar ali, já que sem a visão os caminhantes não podiam ter tanta certeza.

O som das águas correntes, reproduzido pela caixa de som, fazia alusão a algo ausente na instituição — cursos d'água —, mas, paradoxalmente, convocava os caminhantes a imaginarem que a água pudesse estar ali. Provocava-os a pensar como seria aquele lugar se cursos d'água ruidosos o atravessassem, como, por instantes, pareciam atravessar.

O som do vento balançando as folhas das árvores e as plantas, tocadas com gentileza, que mostravam um convite a tocar outra coisa que não as telas. Ouvia-se sons enquanto texturas que não estavam acostumados eram tocadas, sentidas e percebidas.

Figura 10 – A textura da árvore.



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

A mão tocava a árvore e uma textura diferente daquela da tela dos eletrônicos que os educandos estão acostumados a controlar com os dedos. Surgia desse toque uma indagação sobre o que estava sendo tocado, o cheiro do material percebido, se essa textura já era de conhecimento

dos educandos, o que ela fazia lembrar e outras perguntas que abriam conversas sobre o que era possível perceber por meio do tato, olfato, audição e – falta de – visão.

Figura 11 – O toque da água.



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Tocar a água e indagar sua temperatura, seu cheiro, o lugar onde está, de onde vem e a quais outras águas remete integra um longo processo de diálogo e de provocação da imaginação geográfica acerca do que é percebido, para, então, atribuir sentido ao percebido. É isso que as caminhadas pela percepção geográfica, ancoradas nos sentidos, buscam viabilizar: um diálogo sobre aquilo que se apresenta, sem dissociá-lo da experiência geográfica que o convoca.

Nesse percurso de diálogo, ouvimos as vocalizações dos pássaros e nos perguntamos: “na cidade não há pássaros, por quê?”. Ao tocar as árvores, pensamos: “por que não há árvores na rua onde moramos?”. Ao tocar a água, nos surpreendemos: “que água é essa que não vem das torneiras?”. Narraram os educandos: “o som dos pássaros é legal, mas não vejo em outros lugares”.

E assim seguimos interrogando: por que não? Por quais razões outros espaços não nos fazem bem? O que nos leva a experimentar mal-estar nos centros das cidades?

Talvez não haja respostas definitivas — e tampouco esse era o propósito. A intenção, nesse contexto, é provocar o sentir para, a partir dele, provocar o pensar sobre o sentido: o sentido da experiência e os sentidos que nos permitem conhecer e habitar o mundo.

### 3.4.2. Caminhando pelos arredores

Caminhar pelos arredores. Deixar o fechamento das paredes e buscar ar livre.

Caminhar pelos arredores. Deixar o sufocamento do espaço fechado sem ar, e buscar vida, que é algo que tem nos espaços fechados, mas também nos arredores, que são espaços que estão em volta de outros espaços.

Os arredores estão ao redor e por todos os lados. Arredores são espaços vastos, largos, sem fim e limites, mas liminares, pois desafiam outros espaços a começarem e terminarem.

Arredores são espaços que possuem outros ares, que são diferentes de salas fechadas, justamente por serem espaços vastos, que não estão presos, mas estão soltos, livres para voar como pássaros, para se transformarem em água, árvore, raízes, ventos, cachoeiras e outras coisas que nem sei nomear. Até porque, os arredores são espaços infinitos, sem limites, mas liminares.

Esses espaços, por serem arredores, são diferentes dos espaços fechados que estão dentro, trancados e condenados ao emparedamento. Caminhar aos arredores é caminhar para fora. Isso pode até parecer uma obviedade, mas é algo que precisa ser dito, sobretudo em tempos que as únicas caminhadas que fazemos em escolas, e até universidade, são aquelas entre a sala de aula e o portão de saída.

Caminhar pelos arredores é sair e experimentar o que há lá fora, simples assim. Mas embora seja simples, é algo que quase nunca fazemos, pois muitos acreditam que seja uma perda de tempo na rotina exaustiva e sufocante da educação.

Contrariando esse tempo de aceleração, caminhar pelos arredores foi um convite que junto de minha orientadora, Jeani Moura, fizemos aos participantes de uma oficina que realizamos no VI Simpósio Nacional e III Simpósio Internacional da Infância, Educação e Teoria Crítica, realizado na UEL em 2025. Com o nome “Aula ao ar livre: explorando a natureza e despertando

a sensibilidade ambiental”, essa oficina teve como intenção proporcionar um momento de caminhada, demora e pensamento, onde os participantes percebessem o espaço que estava ao seu redor, habitando-os e pensando a complexidade que os espaços ao nosso redor resguardam.

Recebemos os participantes em uma sala organizada com vários espaços: 1- ateliê de cartas, 2- ateliê de tintas de solo, 3- ateliê de percepção da Mata Atlântica com óculos 3D, 4- ateliê de argila, 5- ateliê de literatura. Nos apresentamos, expusemos as orientações que tínhamos para a realização da oficina e convidamos os participantes a deixarem a sala para caminhar juntos pelos arredores do prédio, fazendo uma caminhada de 15 minutos aproximadamente pelo campus da UEL. Durante a caminhada, cada participante deveria recolher, dos arredores, um elemento da natureza que lhe chamasse a atenção e trazê-lo para a sala ao final do percurso.

Assim seguimos.

Figura 12 – Caminhando pelos arredores.



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Caminhamos em silêncio por alguns minutos. Por alguns metros conversamos sobre os nossos trabalhos com a caminhada em diferentes contextos, sobre as nossas origens, sobre o que

chamou a atenção de cada um na oficina e outros temas que foram nos atravessando e caminhando conosco.

Ao retornar à sala — cada um com a sua colheita — provocamos o grupo a continuar a pensar sobre os espaços que caminharam nos arredores do prédio.

Agora, cada um com o aspecto da natureza que colheu durante a caminhada, deveria circular entre os ateliês que o espaço da sala de aula albergou e criar alguma coisa para provocar o grupo todo a pensar sobre o aspecto da natureza que instigou percepções durante a caminhada.

O convite, de certa forma, era para uma segunda caminhada, ou para a continuação da primeira caminhada, mas neste momento em sala de aula, entre um ateliê e outro.

Além disso, também era um convite a sentar, pensar e habitar... um convite à demora e ao caminhar lento, duas coisas raras em um mundo acelerado.

No ateliê de cartas, os entusiastas da escrita à mão se sentaram e leram as cartas que foram preparadas com base no que imaginamos que fogo, ar, água e terra diriam para os humanos se eles escrevessem uma carta — o que esses elementos diriam se pudessem escrever sobre a angústia que sentem em relação ao futuro ou sobre as mazelas do presente.

Já no ateliê da Mata Atlântica, os participantes puderam se sentar ao chão, colocar óculos 3D e ver e ouvir essa mata de perto, suas folhas, galhos, árvores, frutos, chão e animais, como os pássaros nativos que de dentro das cidades não conseguimos escutar.

O ateliê de argila foi um convite a sentar-se ao chão, trabalhar com as mãos, modelar e também a remodelar o que tinha sido percebido na caminhada. Trabalhar com as mãos para fazer e desfazer, montar e desmontar, pensar e repensar e para dar forma ao percebido, não é uma coisa que fazemos com muita frequência, justamente por ser um convite à demora.

Enquanto isso, o ateliê de literatura chamava atenção dos leitores com seus livros infantis sobre crianças e natureza, livros de fotografias de diferentes lugares do mundo, relatos de viagens de diferentes épocas, poemas, músicas e obras literárias que provocam a pensar não só o que é a Terra que habitamos, mas como a habitamos.

Com liberdade, cada participante escolheu o ateliê que o permitiria criar para provocar o grupo a pensar.

Figura 13 – Ateliês de criação.



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Após as criações, outra caminhada teve início — desta vez, uma caminhada que nos levou a transitar entre as percepções que os participantes tiveram dos espaços ao redor e as provocações que desejavam compartilhar com o grupo.

Dentre tantas criações, caminharei com aquelas elaboradas no ateliê de cartas, no qual dois participantes leram textos escritos à Terra, em resposta à provocação de um de seus elementos — água, terra, fogo ou ar. Assim, convidam-nos à sua leitura:

“A terra que é nossa casa e nossa sobrevivência é a mesma que soterrou Mariana-MG e Brumadinho-MG. É necessário repensar no sentido da palavra “progresso”, não somos superiores à natureza, somos parte dela, nossos atos sufocam a Terra e mais tarde pode acabar sufocando todos nós...”

“A frieza do fogo é também sobre a frieza do ser humano com relação ao ambiente e à natureza. Somos formados numa perspectiva dialógica, onde humanos e natureza são sistemas antagônicos. É missão da educação ambiental reconectá-los.”

Caminhamos com as cartas, lendo-as. Caminhamos com a argila, vendo e ouvindo o que os artesãos tinham para dizer, assim como fizemos com os outros ateliês. Caminhamos pelas ideias uns dos outros não para buscar um caminho único ou mais correto para o que o título da oficina evoca como sensibilidade ambiental ou aula ao ar livre.

Provocamos a pensar que, independentemente da nossa divergência ou convergência em relação ao que foi criado em cada ateliê, a percepção geográfica foi instigada, algo foi percebido e provocou a nossa imaginação, movendo-nos a construir e, portanto, habitar e pensar.

Caminhamos, assim, nesta direção: o que teria sido da oficina e das nossas provocações se não tivéssemos deixado a sala de aula para sair e caminhar pelos espaços arredores? Nada.

#### 4. A ESCRITA FOTOPOÉTICA COMO PROVOCAÇÃO DOS SENTIDOS GEOGRÁFICOS DE CURRÍCULO

Caminhar pelo tempo, caminhar pela imaginação geográfica e caminhar pela percepção geográfica são apenas três modos de praticar o caminhar que, ao serem desdobrados nas várias práticas poéticas de ensino, pesquisa e extensão que descrevi, tensionam os sentidos que atribuímos

ao conhecimento geográfico, aos modos de conhecer legitimados na Geografia e, principalmente, aos conteúdos selecionados, organizados e prescritos nos currículos de Geografia. A reboque, essas práticas deslocam, quando não provocam, respostas às clássicas perguntas sobre o que, como e por que se ensina Geografia.

Porém, conceituar esses caminhares e descrever seus procedimentos metodológicos e até mesmo narrar essas experiências, não é suficiente para escrever e fazer pensar sobre os sentidos geográficos de currículo que foram provocados por essas práticas poéticas. A descrição, por mais minuciosa, sensível e detalhista que seja, não pode reproduzir a experiência viva da prática para a partir de uma escrita narrativa provocar os leitores a experienciarem o mesmo que fora vivido por aqueles que participaram da prática. Descrever nem narrar, portanto, não é suficiente para o movimento que desejo fazer no texto.

Indo além, cabe lembrar o risco da descrição se tornar uma prescrição. Já que ela não pode reproduzir a experiência viva, ela pode prescrever como a experiência foi vivida, ou ainda tentar criar prescrições para experiências futuras. Nesse caso, a descrição poderia cair na lógica que a tese critica como regimes de escassez de sentidos.

Diante disso, ainda cabe ao texto apresentar um movimento pós-caminhada de provocação dos sentidos geográficos de currículo que, durante as caminhadas, foram provocados nas pessoas que fizeram parte das práticas, mas agora, como texto escrito, não conseguem provocar as pessoas que o leem da mesma forma, poética e deslizante.

Não que a experiência articulada com a poética da poésis vivida nos caminhares não tenha força e mereça ser complementada. Ela é imponderável, e por isso mesmo não pode ser cristalizada em descrições e narrativas centradas no sujeito, ainda que eu — pesquisador — seja este sujeito, ou qualquer outro participante da pesquisa.

Por ser imponderável, a poética da poésis merece continuar em estado de provocação, livre para as possibilidades de sentido.

Como pesquisador curricularista, não me cabe uma nova prescrição curricular, mesmo que a faça com base no que vivi poeticamente durante a pesquisa. Cabe a mim escrever para provocar um movimento de começo, recomeço e novo começo que mantem as traduções do/no currículo abertas ao devir, mantendo horizontes de significação polifônicos e polissêmicos em tensão.

Este último capítulo trata desse movimento. Ao longo deste capítulo conceituo o que é o termo sentidos geográfico de currículo, depois conceituo a fotopoética como práxis de palavração

e, ao final, convido as leitoras e os leitores a se demorarem na exposição fotopoética que encerra o capítulo provocando a imaginar o que currículo pode ser, em vez de prescrever o que currículo é ou deve ser.

Este movimento não busca provocar os sentidos geográficos de currículo como resultado final da pesquisa. Pelo contrário, é um movimento do meu fazer fenomenológico de tentar fazer o horizonte interpretativo dessas experiências geográficas se manter em aberto, e não se encerrar no vivido, de modo que ele continue vivo e fluído, em estado de fruição. Para isso, a escrita fotopoética causa estranheza em mim mesmo que vivi esses sentidos na prática, e encerra o texto provocando o próprio autor a habitar esses espaços liminares de tensão entre o planejado e o vivido, pensando com o vivo o que esses sentidos revelam sobre como habitamos a realidade geográfica.

#### 4.1 SENTIDOS GEOGRÁFICOS DE CURRÍCULO

Como fenômeno geográfico, currículo remonta à experiência geográfica que, vivida na realidade geográfica, remonta à abundância da Terra — a base existencial que somos destinados a viver como seres terrestres.

Provocar sentidos geográficos de currículo, nesse contexto, não significa reduzi-los ao conhecimento geográfico da Terra e suas materialidades, mas trazer para a discussão curricular o próprio habitar deslizado, questionado, instigado e provocado. É provocar como se habita a Terra e, com isso, possibilitar outras provocações: sobre o conhecimento da Terra, sobre o conhecimento do próprio conhecimento, sobre as formas de conhecer e tantas outras questões que nos atravessam na jornada de habitar e de pensar o sentido das coisas habitadas.

Mas, afinal, o que a palavra sentido remete? Antes de apresentá-los, é preciso demonstrar como eles são entendidos no âmbito da pesquisa e o que se busca provocar ao teorizar currículo por meio do verbo provocar, com base no habitar poético.

Voltando ao âmbito da filosofia de Martin Heidegger (2012), a palavra sentido aponta para a compreensão existencial em sua totalidade. Isto é, como o ser-no-mundo, imerso em uma rede de sinais e referências, está circunscrito em uma estrutura de sentidos chamada significância. Nessa estrutura, as coisas remetem umas às outras e, dentro dessa totalidade, fazem sentido. É como se uma coisa só pudesse fazer sentido em relação a outras coisas e outros sentidos, como se o mundo

se apresentasse para o ser-no-mundo como uma grande rede de sentidos em que, inserido nela, é possível interpretar as experiências por meio dos sentidos que as coisas mutuamente fazem.

De certa forma, essa perspectiva heideggeriana faz referência a sentido como algo além dele mesmo, como se as coisas não fossem vazias de sentido, mas também não fizessem sentido sozinhas. É preciso extrapolar os limites da própria coisa para entender os seus sentidos.

Assim também o é nas leituras fenomenológicas que apresentei e nos sentidos de *currere*.

Como sentido não depende da coisa em si, mas dela circunscrita em situação, ele não pode ser prescrito e determinado, pois a situação é sempre emergencial. Isso tem implicações não apenas teóricas, mas também práticas na discussão sobre o sentido, pois a abundância dos sentidos impede que eles sejam presos a qualquer regime de escassez — incluindo até o das interpretações que o sujeito cognoscente faz dos sentidos das experiências vividas. Basta lembrar que, diversas vezes, as coisas não significam aquilo que desejamos ou, ainda, perdem os sentidos que comumente lhes são atribuídos.

Martin Heidegger (2012) nomeia a perda de sentidos como angústia, um afeto primordial que representa uma interrupção da significância cotidiana, momento em que as coisas não fazem mais sentido ou perdem os sentidos que um dia tiveram. Nas leituras heideggerianas, a angústia pode ser um afeto mobilizador, caso consigamos habitar com serenidade os tempos de angústia e repensar os sentidos que as coisas podem assumir frente a falta momentânea deles, ou ela pode ser um afeto paralisador, ao nos causar tanto pavor a ponto de nos paralizar perante a falta de um sentido que nos ajuda a interpretar a existência.

Com base na náusea sartreana, Maxine Greene (1971; 1977; 1978; 2000; 2001) mobiliza a angústia como modo de provocar as pessoas por meio da experiência estética, que dissolve a subjetividade ao lançá-la na falta de sentido com a epifania, provocando um amplo-despertar. Para a educadora, ao desestruturar os sentidos que atribuímos ao mundo-da-vida, a experiência estética instiga a habitá-lo de modos outros.

Voltando ao horizonte de Martin Heidegger (2012), Roberto Kahlmeyer-Mertens (2015, p. 45) escreve que “sentido (*Sinn*) é o que se projeta num espaço compreensivo, permitindo que as significações dos entes dele derivem”. Assim, sentido remonta não só ao significado das coisas, mas aos espaços onde as coisas se tornam o que são, como o filósofo ressalta em outra passagem, é por meio disso que “[...] algo pode ser concebido como algo [...]” (Kahlmeyer-Mertens, 2015, p. 45). Enquanto ação hermenêutica, a interpretação exige a leitura das coisas em situação, ou seja, na

significância que as faz assumir os sentidos que assumem e, por isso, leva à abundância das coisas e suas situações.

É isso que faz o habitar poético que venho praticando como teorização curricular. Ao nos instigar a voltar às coisas mesmas e nos convidar a nos demorarmos junto a elas para pensá-las e — com serenidade — habitá-las, esse modo de teorização curricular nos provoca a pensar as coisas em sua abundância. Porém, isso não implica em pensar os sentidos das coisas separadas e depois os reunir, como um quebra-cabeça, mas pensar as coisas ontologicamente de modo relacional.

A palavra sentido possui uma ambiguidade que torna essa discussão ainda mais fértil para a teorização curricular que proponho. Para explicitar essa ambiguidade, penso com Judith Butler (2021) e suas já mencionadas contribuições no campo das teorias da sujeição.

No prefácio da obra “Os sentidos do sujeito” (Butler, 2021), o grupo de tradução coordenado pela filósofa Carla Rodrigues, apresenta que a obra reúne ensaios de Judith Butler que reverberam diferentes teorias sobre a formação dos sujeitos. Nesse movimento, evidencia-se aos leitores uma ambiguidade na palavra “sentido” — presente desde o título da obra —, em que “perguntar pelos ‘sentidos do sujeito’ não designa de maneira unívoca as significações que o termo ‘sujeito’ tem; também pode apontar para a percepção, os sentidos por meio dos quais conseguimos registrar a experiência de ser um sujeito” (Gussen et al, 2021, p. 13).

Parafraseando Ana Luiza Gussen et al (2021), resalto que “sentidos geográficos de currículo” também remetem a essa mesma ambiguidade. Ao empregar essa expressão, refiro-me aos sentidos por meio dos quais a experiência de currículo — vivida geograficamente — pode ser interpretada. Para isso, recorro à percepção, à imaginação e a outras dimensões articuladas com a poética. Essa expressão não apresenta um conjunto fechado de significados para currículo; ao contrário, ela abre a palavra currículo para inúmeras possibilidades de significação, haja vista que há inúmeros modos de registrar a experiência curricular.

Portanto, sentidos geográficos de currículo remetem aos sentidos atribuídos a tudo aquilo que podemos adjetivar como geográfico para dizer que pertence ao horizonte interpretativo da geografia. Remetem ao que acreditamos ser geografia, à dimensão geográfica da experiência e à realidade geográfica habitada. Remetem também aos modos de habitar a Terra, as suas paisagens e lugares e às necessidades dos seres terrestres que têm a Terra como destinação. Esses sentidos até fazem uma referência ao conhecimento que a prescrição curricular considera mais importante, mas é muito além disso, e não partem dele como lugar de origem.

Na discussão que proponho, esses sentidos dizem respeito à geograficidade como abertura para a abundância de currículo. Por isso, mesmo quando parece fazer referência a tópicos curriculares ou a conteúdos disciplinares, eles os excedem e nos fazem ir além.

Não há uma tática de controle capaz de ponderar o imponderável, que é a abundância das coisas. Desse modo, os sentidos geográficos de currículo não fazem referência apenas aos modos de registrar e interpretar as experiências de currículo; eles as provocam. Ao fazê-lo, trazem angústia e náusea para a leitura geográfica, possibilitando que as coisas façam emergir sentidos, em vez de apenas repetir sentidos impostos. É por isso que o habitar poético, enquanto teorização curricular, e a prática poética, enquanto provocação, não apontam para um único caminho, mas para vários caminhos possíveis pelos quais a dimensão geográfica das coisas pode ser estudada.

Mas como escrever os sentidos geográficos de currículo sem prescrevê-los? Que tipo de escrita pode registrá-los, compartilhá-los, evidenciá-los, interpretá-los e ao mesmo tempo fazer que a palavra currículo continue aberta à significação sem cristalizá-la na representação? Qual é a escrita que, ao transformá-los em um texto, pode provocar a provocação — uma redundância necessária — a continuar provocando? Para responder essas perguntas e encaminhar a finalização do texto, apresento na seção seguinte a fotopoética como palavração e possibilidade de provocar sentidos geográficos de currículo e escrevê-los de forma provocativa, mantendo espaço aberto para as leitoras e os leitores habitarem currículo poeticamente.

#### 4.2 FOTOPÉICA COMO PALAVRAÇÃO

A escrita dos sentidos geográficos de currículo possui um objetivo distinto da escrita da prescrição. Enquanto a escrita da prescrição busca controlar, regular e limitar, a escrita que agora me detenho visa provocar, abrir um espaço outro para pensar currículo de outros modos, ou seja, para habitá-lo diferentemente. Essa é mais uma das razões que me levam a escrever sobre a escrita desses sentidos, pois, se o habitar poético como teorização curricular requer outros modos de ser-e-estar-no-mundo, isso reverbera no escrever. Assim, podemos pensar: é impossível teorizar currículo poeticamente por meio da escrita prescritiva dos regimes de escassez. É preciso, portanto, uma escrita que desobstrua os sentidos do termo e o libere para a polissemia e para a polifonia de currículo.

Essa é uma questão corroborada pelos curriculistas que se aventuram com o caminhar na pesquisa em currículo, e cada um deles possui sua própria escrita da experiência de caminhar. Melhor dizendo, cada um deles possui o seu modo próprio de tornar a escrita uma experiência para quem escreve o caminhar e a leitura dessa escrita uma caminhada para quem a lê.

Dwayne Donald (2021), por exemplo, articula uma escrita profundamente pessoal que mescla a descrição da caminhada com os atravessamentos do caminhar, em diálogo com referências bibliográficas e histórias de vida que lhe dão suporte para interpretar o vivido.

Já Lesley Tait (2021) mobiliza referências, descrição e poemas que não visam representar a caminhada, mas provocar o pensamento a habitar a experiência por meio da poesia.

Carolina Bergonzoni (2021) também o faz, recorrendo à descrição e ao diálogo entre fotografia e poesia para mostrar como o corpo que dança na natureza pode conhecer aquilo que a mente em isolamento não alcança.

Não é diferente com Lee Beavington (2021), que dialoga com imagem, descrição e narrativa como modo de partilhar a escrita da experiência de caminhar, assim como Vicky Kelly (2021). Há uma particularidade no trabalho de Lee Beavington (2021), sua escrita se difere das formas de escrever que o curriculista assume em outros textos nos quais o caminhar aparece como prática de pesquisa. Como justificado pelo autor, nesse texto o objetivo é compartilhar experiências com o caminhar como prática pedagógica em diferentes contextos, o que faz com que a sua escrita assuma um caráter mais descritivo e representacional.

Em outros textos Lee Beavington (2021) assume uma escrita mais poética e provocativa, como Ellyn Lyle e Celeste Snowber (2021), que lançam mão da escrita poética como evocação do que é dito, e não como representação. Exemplos disso são “*Ecopoetics of the Amazon*” e “*Building an Ecology of Pedagogy: Art, Science and Poetic Inquiry in the Temperate Rainforest*” (Beavington (2019; 2024). Nesses textos, ao pesquisar na e com a Amazônia colombiana, Lee Beavington (2019, p. 47, tradução nossa) usa a ecopoesia para tensionar a experiência de campo e “ajudar os alunos a se envolverem com esse clima e geografia desconhecidos e a fornecer uma voz política para reacender a relação com a terra”.

Em trabalhos como os de Lee Beavington (2019; 2024), Carolina Bergonzoni (2021) e Ellyn Lyle e Celeste Snowber (2021), a poesia é o próprio texto. Ela é interpretação, descrição, análise e escrita do pesquisador. Ela é literalmente o que há em seu ímpeto de pesquisa e é o que

lhe resta dizer. A poesia é, literalmente, o que ele pode dizer. Não se trata de representar, mas de dizer — ainda que não do mesmo jeito que uma escrita tradicional.

Em suas incursões em currículo vivo, caminhar e educação, esses autores não oferecem uma prescrição de como caminhar e fazer pesquisa nessa interface. Cada um caminha de um modo próprio e, diante das suas demandas, realiza suas pesquisas.

Celeste Snowber (2016, p. 45, tradução nossa), por exemplo, compartilha algumas de suas práticas de pesquisa: “através das minhas caminhadas, ouvi as palavras, que formaram o seu caminho em poemas, ensaios, livros e performances”. Essas produções são, segundo a autora, “[...] uma forma de convidar você [nós] como leitor a ver como o lugar pode moldar e remodelar sua vida para estar bem desperto” (Snowber, 2022, p. 6, tradução nossa). O caminhar, nesse trabalho, é o início de um longo processo artístico, no qual a experiência gera registros de pensamentos, palavras, poemas e vivências que, depois, dão vida a múltiplas expressões voltadas às provocações dos leitores.

Já Ellyn Lyle e Celeste Snowber (2021) utilizam cartas escritas, narrativas pessoais e fotopoéticas, para juntas provocarem-se mutuamente e pensar como a prática de caminhar abre a possibilidade de currículos aterrados emergirem da sintonia com o lugar. Em seu texto, a poesia não aparece como um complemento do *currere*, mas como o próprio *currere* expresso em poesia e fotografia, método de escrita, investigação e ação que me baseei, articulando-o com a geopoética como modo de descrição fenomenológica em geografia.

A fotopoética se origina nos trabalhos de Ellyn Lyle, curricularista cuja pesquisa se situa na interface entre práxis docente, currículo, pedagogias de lugar e estudos do *self* na educação. Na conceitualização dessa práxis, a educadora afirma: “entendo a fotografia como algo que inicia um tipo de diálogo que fornece acesso a coisas profundamente arraigadas, ao mesmo tempo que apoia múltiplas formas de construção de significado” (Lyle, 2018, p. 4, tradução nossa).

As fotografias, mesmo quando não são esteticamente as mais bonitas, podem ser ligadas à poética, provocando a pensar o que a imagem apresenta e chamando-nos a habitar o que é visto. Nesse sentido, a fotografia é o começo de uma longa e imprevista conversa chamada experiência estética.

Lidar com a fotografia é iniciar um diálogo que se entre a imagem e quem a observa e entre essa imagem e as experiências já vividas pelo observador. Chantal Caissie e Ellyn Lyle (2022, p. 9, tradução nossa) escrevem que “a investigação fotopoética oferece-nos um lugar para fazer uma

pausa — para considerar quem somos e como as nossas experiências formaram as tapeçarias das nossas vidas”. Isso torna o trabalho com a fotopoética em educação, currículo e experiência um trabalho sensível, bagunçado e frágil, justamente por lidar com uma dimensão mais pessoal, com os recônditos da existência. Não conhecemos tudo sobre as nossas experiências, e meditar sobre elas pode nos levar a caminhos desconhecidos e de fragilidade.

A fotopoética emerge como um fenômeno intertextual “[...] evocativo e provocativo na sua capacidade de revelar o que está oculto e encorajar descobertas sobre nós mesmos e uns sobre os outros” (Caissie; Lyle, 2022, p. 11, tradução nossa). Essa dimensão recoloca a questão do sujeito, do conhecimento e do conhecer, já discutida no âmbito das geografias fenomenológicas, e suas reverberações na Geografia. A fotopoética, nesse sentido, não evoca a experiência do sujeito, mas fratura o sujeito para que possa desestabilizar a desposseção de si mesmo, fazendo com que o sentido que atribui às coisas possa ser fraturado e reconstruído com os questionamentos da poética.

Nos trabalhos de Ellyn Lyle (2018; 2023; 2024), Chantal Cassie e Ellyn Lyle (2022) e Jennifer Blue e Ellyn Lyle (2022), não se busca (re)encontrar um sujeito representando suas experiências já vividas. Se é possível falar em sujeito, a fotopoética busca, antes, destruí-lo para recriar outros modos de ser sujeito.

A fotopoética não representa o mundo já existente; ela cria outras imagens de mundo por meio da fotografia e da poesia que, ao se tornarem uma só coisa, desestabilizam os sentidos que comumente atribuímos às coisas, lançando-nos em meio a situações de perda de sentidos — angústia e náusea — que nos causam amplos-despertares para a situação existencial.

Ao romper com a normalidade da representação, a fotopoética se apresenta como uma conversa com o estranho e como um flerte com o desconhecido, capaz de trazer à tona aquilo que permaneceu oculto por muito tempo.

Ellyn Lyle (2024) adverte que o trabalho com a fotopoética no estudo do *self* e da práxis docente é delicado e bagunçado, pois ao deslocar os sentidos atribuídos às coisas do mundo também deslocam nos lemos, porque a nossa paisagem interna está profundamente relacionada à paisagem externa. Diante disso, a autora frisa que a fotopoética “ajuda-nos a navegar por esses espaços, atraindo-nos para imagens onde podemos contemplar o texto que as acompanha, enquanto escrevemos o nosso caminho para uma nova compreensão” (Lyle, 2024, vídeo, tradução nossa).

Navegar entre fotografia e texto, lendo para escrever uma nova compreensão, constitui o convite da fotopoética para habitar os espaços por ela abertos. É nesse sentido que esses trabalhos

colaboram com os estudos curriculares, principalmente aqueles de Ellyn Lyle (2018; 2023; 2024) que buscam na fotopoética uma possibilidade de teorização curricular (Miller, 2014), em diálogo com Erika Hasebe-Ludt e Carl Leggo (2016).

Nos trabalhos de Ellyn Lyle (2018; 2023; 2024), a fotopoética também está relacionada ao *currere* na sua dimensão ecológica fenomenológica-hermenêutica, de David Jardine, e também na transformação proposta por William Pinar (1974) e William Pinar e Madeleine Grumet (1976).

William Pinar e Madeleine Grumet (1976) destacaram-se pela criação e disseminação do método *currere*, criado pelos educadores para investigar a experiência educacional e dar vida ao currículo, até então restrito à prescrição. O método se baseia na autobiografia, na fenomenologia e na psicanálise e se organiza nas fases **regressiva**, em que o sujeito revisita o passado e traz à tona a sua bagagem de experiências; **progressiva**, em que se volta para o futuro e as possibilidades, imaginando o que ainda não aconteceu, mas é possível; **analítica**, que envolve a análise do sujeito de tudo que se interliga entre o passado e o futuro, bem como a sua teorização; **sintética**, fase em que o sujeito não realiza uma conclusão fechada, mas elabora uma nova compreensão da sua vida — seu *currere* e, por meio da interpretação, pode criar novos modos de ser na educação (Pinar, 1976; 2010; 2023).

Anos depois desses trabalhos e, não propositalmente, da fixação de um sentido linear de investigação, William Pinar (2010; 2011; 2023) apresentou um novo movimento para se pesquisar a experiência de currículo, que não abandona o método *currere*, mas o radicaliza, sobretudo no que tange às fases do método e à linearidade temporal que, arriscadamente, pode ser assumida. Com o nome de *self-shattering* (autodestruição) e *emancipatory reaggregation* (emancipação reagregatória), William Pinar (2010) reconceituou o método *currere* em profunda sintonia com a abordagem da experiência estética de Maxine Greene, bem como com outras leituras que lhe influenciaram, como seus estudos em Frantz Fanon e a destruição da identidade racista, as demandas de gênero e sexualidade como reconstrução identitária, entre outras.

Em seu texto “*Notes on a Blue Guitar*”, William Pinar (2010) se dedica às contribuições da experiência estética em Maxine Greene (2001). O educador chama atenção para como Maxine Greene conceitua a experiência estética e sua relação com a fase regressiva do método *currere*. Para William Pinar (2010, p. 6, tradução nossa), a experiência estética de Maxine Greene “possibilita a dissolução subjetiva” à medida que “os limites do Eu se dissolvem na experiência estética que nos liberta da imersão no banal, no provinciano, e nos projeta no mundo” (Pinar, 2010, p.1, tradução

nossa). Com isso, ele nos convida a pensar que a autodestruição e a emancipação reagregatória são proporcionadas pela experiência estética violenta e imprevisível, que se faz acontecimento quando a arte se impõe e desestabiliza os sentidos que atribuímos ao mundo que vivemos e às experiências de mundo, fazendo-nos questioná-los, reimaginá-los, aceitá-los ou negá-los.

Em seu trabalho com as fotopoéticas, Ellyn Lyle (2018; 2023; 2024) vem realizando um diálogo com William Pinar (2010; 2011) pensando a autodestruição e a emancipação reagregatória como experiência estética causada pela fotopoética, seja ela na investigação do *self* no ofício na/da docência, na promoção de práxis docentes re/umanizadoras ou mesmo na pesquisa sobre currículos vivos.

Ellyn Lyle e Celeste Snowber (2021), por exemplo, lançam mão desse movimento, e apontam que, partem do pressuposto de que “cada dia recomeça, ainda que com uma consciência reflexiva que nos encoraja a aprender com o ontem enquanto nos reinventamos hoje” (Lyle; Snowber, 2021, p. 15, tradução nossa). Diante disso, os educadores apresentam *currere*, nessa outra perspectiva, como um movimento de desestabilização e enfraquecimento de identidades, e não de construção ou fortificação de uma identidade docente poderosa.

Esse movimento é similar à dialética do começo, recomeço e novo começo de Jeani Moura (2024), e parte do mesmo pressuposto de rasgar identidades, propondo que as destrocemos por meio da experiência com a fotopoética, que nos abre caminhos para ser diferente ou, como Jeani Moura (2024) convida a pensar, para ser sendo, e não para a fixação de uma identidade docente resolvida de uma vez por todas.

Voltando à fotopoética, essa perspectiva se alimenta sobretudo dos referenciais que Ellyn Lyle (2018; 2023; 2024) mobiliza. A educadora se alia à pesquisa pós-qualitativa, à ontologia da imanência e aos estudos feministas, como os de Karen Barad e Elizabeth St. Pierre, que têm sido importantes no campo do currículo e deslocado as discussões sobre sujeito cognoscente, sujeito da experiência, sujeito do conhecimento, método e o próprio conceito de experiência. Assim como demonstrei com as geografias fenomenológicas, esses conceitos parecem constituir a base de uma renovação teórico-metodológica, porque permitem desconstruir um modo instrumental de fazer ciência.

Nos trabalhos com fotopoética, há um espaço limiar entre a experiência estética e o habitar poético como teorização curricular, que se relaciona diretamente com os argumentos de William

Pinar (2010) e Jeani Moura (2024) acerca da experiência poética e/ou estética como provocação do ser professor.

Nas palavras de Jennifer Blue e Ellyn Lyle (2022, p. 132, tradução nossa), a fotopoética oferece “[...] espaço para aprender coisas que de outra forma não fariam sentido”. Isto é, essa práxis, ao se articular com o poético, abre espaços que não poderiam ser abertos por outros modos de pensar, como o instrumentalismo, permitindo-nos aprender, dizer, fazer, escrever e imaginar coisas que, em espaços não articulados com a poética, jamais poderiam ser legitimados.

Ao flertar com o estranho e com o imprevisível por meio da experiência estética, seja como autodestruição e reagregação emancipatória (Pinar, 2010) ou como dialética do começo, recomeço e novo começo (Moura, 2024), a fotopoética nos abre possibilidades de pensar e habitar o currículo de outros modos.

Diante disso, a fotopoética se alia às críticas de Janet Miller e Elizabeth Macedo (2018), Janet Miller (2021) e Elizabeth Macedo e Janet Miller (2022) acerca dos sujeitos da pesquisa curricular, sobretudo no que se refere aos projetos de controle e dominação do ser que muitas pesquisas qualitativas fazem vigorar, especialmente as pesquisas autobiográficas e narrativas, que veem a narrativa como meio de o educador encontrar a si mesmo, caminhar para si e descobrir os fatos louváveis das suas experiências. Nesse contexto, argumentos anteriormente apresentados são retomados pelos autores, que também propõem sua radicalização.

Janet Miller (2021) retoma os projetos fenomenológicos de Maxine Greene e sua relação com a literatura imaginativa para lembrar que, em seus trabalhos, a autobiografia é uma história incompleta, e que isso é necessário para que não se caia na fixação de um único sentido de ser. Para a pesquisadora, a escrita artística de Maxine Greene a afastaram do cotidiano e do familiar devido à suspensão fenomenológica de tudo o que nos parece comum, fazendo-a mergulhar no estranho. A autora cita que Maxine Greene “lê a literatura imaginativa como uma maneira de perturbar e questionar a versão final de qualquer um sobre si mesmo ou sobre o mundo” (Miller, 2021, p. 30, tradução nossa). O perturbar, o questionar e o repensar fazem parte do movimento de provocar, de tornar a experiência viva e, por isso, pedir a sua releitura.

Em vez de fixar imagens de quem somos e impor uma ontologia da docência, as formas de arte, como a literatura imaginativa e a fotopoética, combatem essa fixação, pois nelas “não há um ou outro nítido, nem verdade nem resolução, [...] nenhuma conclusão firme” (Greene, 1997, p. 391, tradução nossa). Há leituras e releituras de experiências de ser que, por mais que carreguem

registros de experiências anteriores, nunca se encerram, decifram e fixam por completo. Ou seja, quem somos é sempre contingencial e temporário, e por mais que haja forças de fixação, há também forças de provocação que nos movem à mudança.

Janet Miller e Elizabeth Macedo (2018) e Elizabeth Macedo e Janet Miller (2022) partem de considerações já feitas (Miller, 2014) sobre o uso da autobiografia na educação e questionam o tipo de sujeito promulgado nessas pesquisas. Inclusive, sustentam a mesma crítica de Ellyn Lyle (2023) à pesquisa qualitativa e aos processos de instrumentalização pelos quais ela tem passado. Para as autoras, isso provoca a negação da diferença e o controle das identidades, sobretudo da identidade docente, que, por meio de narrativas, reforça a imagem de si mesmo e pouco se abre ao estranho, regula os processos de imanência e reafirma o já sabido sobre si.

Nos trabalhos de Janet Miller e Elizabeth Macedo (2018) e Elizabeth Macedo e Janet Miller (2022) há diálogos com Karen Barad, Elizabeth St. Pierre, Jacques Derrida e Judith Butler para pensar como as pesquisas narrativas e autobiográficas têm reforçado normatividades que excluem a alteridade, a diferença e o outro, constrangendo o ser e restringindo-o a projetos existenciais egóicos de autoidentificação.

Nesta crítica, elas apontam o conceito de *currere* (Pinar, 1974; Pinar; Grumet, 1976) e a possível linearidade e mesmidade que ele pode produzir, levando os educadores a se viciarem na busca pela experiência como representação. Isso porque, ao narrar uma experiência, contamos apenas o que vale a pena ser contado e deixamos de fora o que não é considerado digno de narrativa (Miller; Macedo, 2018; Macedo; Miller, 2022). Como se a narrativa autocentrada diversas vezes re-apresentasse o já sabido fazendo o sujeito se centralizar em si mesmo.

Esse sujeito dono de si, e mentiroso, pode ser desestabilizado por um sujeito que não narra as experiências em linearidade, mas em refração. Esse é um meio pelo qual as experiências não se remetem ao vivido, mas ao vivo e ao vívido. Elas “[...] não repousam no passado ou são trazidas do passado ao presente, elas se difratam em uma ‘multiplicidade de processos’, simultaneamente, em várias temporalidades” (Miller; Macedo, 2018, p. 958), em um processo de difração e diferença constante.

Em geral, essas críticas incorporam os deslocamentos propostos pelas reflexões de Judith Butler sobre os perigos do sujeito como categoria que promove o enquadramento e a normatização da vida social. Nesse âmbito, chama-se atenção para o fato de que “os sentidos por meio dos quais conseguimos registrar a experiência de ser um sujeito” (Gussen et al, 2021, p. 13) são perspicazes a

ponto de “as normas, as convenções, as formas institucionais de poder ...[agirem]... antes de qualquer ação que eu possa empreender, antes de existir um “eu” que pense em si mesmo como lugar ou fonte de sua própria ação” (Butler, 2021, p. 22). Há algo que nos constitui e nos ensina a nos compreender enquanto um certo tipo de sujeito antes mesmo de termos noção do sujeito que somos, e essas normatividades nos constituem a ponto de, na narrativa, moldarem o que narramos.

Este é o perigo e o risco de narrativas autocentradas. Se somos constituídos por normas ou, no argumento que venho utilizando, regimes de escassez de sentidos que regulam, constroem e controlam nossas interpretações, dificilmente uma narrativa que não desafie esses regimes poderia nos fazer provocar outros modos de ser em/na educação. Além disso, cabe lembrar que, se ao pensar habitamos a coisa pensada e, como momentos gêmeos do mesmo fenômeno, construímos o que nós pensamos, narrativas autocentradas abrem poucas oportunidades para deslocamentos radicais.

Em “A vida psíquica do poder: teorias da sujeição”, Judith Butler (2022) analisa as teorias de Michel Foucault, Jacques Lacan, Sigmund Freud, Friedrich Nietzsche, Louis Althusser e Jacques Derrida e conclui que o sujeito, geralmente entendido como sinônimo de indivíduo, “deveria ser descrito como categoria linguística” (Butler, 2022, p. 19), na qual o “sujeito é a ocasião linguística para o indivíduo atingir e reproduzir a inelegibilidade, a condição linguística de sua existência e ação” (Butler, 2022, p. 19). O sujeito, portanto, é a condição social, política, econômica e cultural por meio da qual um indivíduo se reconhece, mas somente depois de ter sido assujeitado às normas e disciplinas desta situação; caso contrário, jamais poderia se reconhecer nela, seja para se identificar ou desidentificar com às normas que o assujeitam.

Judith Butler (2021; 2022), nesse sentido, recorre às teorias da sujeição para demonstrar que os sujeitos que somos são ensinados, disciplinarizados a ser como são, e que nenhum de nós é pleno de si. Antes mesmo de nos reconhecermos como sujeitos, somos assujeitados, lançados em um mundo e interpelados por formas de ser sujeito pré-existentes. Ser sujeito e assujeitado, nesse sentido, corresponde a ser disciplinarizado e a ter disciplina para seguir o que foi ensinado.

As teorias da sujeição, assim, nos provocam a pensar até que ponto podemos confiar tanto nos procedimentos metodológicos e nas teorias que visam validar o sujeito, quando, na verdade, a desestabilização desse sujeito é que poderia criar outras relações de reconhecimento e outros modos de vida.

Com essa crítica, os trabalhos em fotopoética (Lyle; 2018; 2023; 2024; Lyle; Snowber 2021; Blue; Lyle 2022; Cassie; Lyle 2022) investem na experiência estética capaz de abrir espaços

de autodestruição e reagregação emancipatória (Pinar; 2010; 2011), de modo que esse sentido de sujeito e a suas reverberações na experiência, no conhecimento, na alteridade, no mundo e na vida sejam destruídos e reagregados de outras formas, preferencialmente mais justas, não violentas e relacionais.

Esse movimento fissa os sistemas de escassez que buscam controlar não apenas o currículo prescrito, mas também regular nossas relações com a experiência de currículo, mantendo o controle sobre o que pode ser legitimado nesse campo de ação e constringendo a palavra para impedir que ela alcance sua polifonia e sua polissemia.

É assim que os sistemas de escassez podem continuar vigorando. Por isso, desequilibrar categorias construídas historicamente é fundamental, pois é preciso destruí-las para pensá-las de outro modo. Sem isso, qualquer habitar diferente do imposto se torna um horizonte inviável.

Indo além, cabe lembrar que a poética que emerge dessas fotografias não é qualquer uma, é uma poética geográfica — uma geografia poética albergada pela experiência estética com as fotopoéticas. Isso conduz a outra questão que atravessa meu modo de escrever os sentidos geográficos de currículo que emergiram: a geopoética (White, 1992; 2021a; 2021b; Gratão, 2006; 2012; 2013; 2018; 2024).

Introduzo a geopoética como uma dimensão geográfica da fotopoética, pois a experiência poética ocorre sempre em relação a lugares, espaços e territórios, revelando sentidos geográficos. Uso o termo geopoética para diferenciar a dimensão que articula o espaço geográfico enquanto corpo, experiência e presença da poética em sentido mais amplo, que poderia se restringir à sensibilidade ou à experiência estética. Nesse contexto, a geopoética enfatiza a descrição poética da realidade geográfica, enquanto a fotopoética se articula à expressão poético fotográfica do que foi vivido nos caminhos.

Com base nos trabalhos do escritor escocês e criador da geopoética, Kennet White (1992; 2021a; 2021b), a pesquisadora canadense Raquel Bouvet (2012, p. 10) reforça que “a geopoética não é um conceito que se pode explicar facilmente”. Em geral, ela tem o objetivo de “desenvolver uma relação sensível e inteligente com a Terra” (Bouvet, 2012, p. 10), mas os modos de escrita capazes de desenvolver essa relação são inúmeros, e muitos deles ainda nem foram descobertos.

Em seus comentários, Raquel Bouvet (2012) ressalta a contribuição de Martin Heidegger nos trabalhos de Kennet White e aponta que, do diálogo entre geo e poética, surgem várias outras

possibilidades de habitar o mundo. Como se a geopoética, em sua força de criação, abrisse novas imagens do mundo e nos convidasse a habitá-las, habitando o mundo diferentemente, também.

Jeff Malpas (2021), filósofo estudioso de Heidegger e de sua topologia existencial, retoma Kennet White (1992; 2021a; 2021b) e lê a geopoética a partir de Martin Heidegger (2005; 2008b; 2008c) e de suas contribuições sobre as obras de arte e o habitar poético, uma vez que o filósofo alemão influenciou Kennet White e sua teoria geopoética. Na interpretação de Jeff Malpas (2021, p. 78, tradução nossa):

se lermos no uso da poética de White a compreensão de Heidegger da poésis grega como um modo de “trazer à luz”, então um sentido a ser atribuído à geopoética é a ideia de “trazer à luz” do mundo - não apenas no sentido da própria autopresença do mundo em relação à terra, mas também no sentido de trazer à presença esse mesmo trazer à luz.

Nesse sentido, a geopoética não é uma descrição substancializadora do mundo, nem uma prescrição objetiva, mas uma descrição poética que busca abrir novos horizontes de leitura de mundo velados na situação contemporânea.

Jeff Malpas (2021) avança em sua arqueologia da geopoética ao apontar que a relação entre Kennet White e Martin Heidegger configura a geopoética como uma poética topológica, pois a descrição densa e aterrada que ela busca realizar é uma reconexão com o lugar. Assim, o filósofo afirma que “a poesia do mundo é a poesia do lugar, pois é com o lugar, e somente com o lugar, que o mundo começa” (Malpas, 2021, p. 119, tradução nossa). A geopoética, desse modo, constitui um caminho interpretativo que se realiza por meio do lugar, por mais que ele seja provocado, e não seja representado, como discuti.

A geopoética (White 1992; 2021a; 2021b) é um caminho para se engajar com o *self* por meio da abertura poética do mundo, algo que “[...] só é possível na e através da singularidade concreta do lugar” (Malpas, 2021, p. 123, tradução nossa). Isso porque o ser que somos é ser-no-mundo, um ser-situado e circunscrito na emergência relacional do lugar (Casey, 2001; Malpas, 2012; 2018; Marandola Jr. 2012; 2021).

Em trabalhos em geopoética e educação geográfica (Araujo; Moura, 2021; Araujo, 2022;), o diálogo com as fotografias é fértil para a geopoética pois, em sua releitura, podem “emergir novos significados e possíveis caminhos para restituir laços [...]” (Moura; Araujo, 2019, p. 48) existenciais com os nossos lugares e com a Terra. Nas fotografias, articuladas com a geopoética e com uma escrita voltada à restituição das relações com a Terra, pulsam geografias poéticas no e

do mundo fotografado. Elas podem provocar novas geografidades e também nos levar a repensar antigos modos de habitar, criando situações de desestabilização e possibilidades de reconstrução e liberação de sentidos.

Retomando Eduardo Marandola Jr. (2024), enfatizo que, nessa perspectiva, os sentidos não são dados geográficos que podem ser identificados em trabalhos de campo e registrados em cadernetas. Em uma perspectiva fenomenológica, os sentidos das coisas estão em emergência a todo tempo, pois são expressão do mundo-da-vida. A geopoética e a fotopoética, juntas, abrem um espaço potente para provocar os sentidos geográficos de currículo, pois, ao aliam movimentos de descrição poética à autodestruição e à emancipação reagregatória por meio da fotografia e da poesia, promovem releituras, reinterpretações e reescrituras de mundo que não são acessíveis a partir de uma racionalidade tecnicista, uma vez que operam em outro regime de experiência, de linguagem e de produção de sentido.

Com base nessa conceitualização, a seção seguinte é composta por fotopoéticas autorais que buscam escrever sentidos geográficos de currículo provocativamente e manter espaço aberto para que eles sejam habitados poeticamente. A exposição fotopoética na seção seguinte não deve ser tomada como método no sentido técnico do termo, tampouco como mero produto ilustrativo da pesquisa. Ela é um gesto de escrita e de pensamento que se inscreve no próprio movimento de teorização curricular, articulando experiência estética, imagem e palavra para provocar sentidos geográficos de currículo e desestabilizar respostas já conhecidas para o que, como e porque ensinar Geografia.

As fotopoéticas que encerram esta tese não foram escritas todas ao mesmo tempo. Durante as caminhadas tomei notas, fiz desenhos, rascunhei e escrevi poesias, tirei fotos com o auxílio do meu *smartphone*, gravei sons ambientes, áudios e vídeos. Após as práticas com os caminhares, voltei a esse material diversas vezes, e também saí para caminhar com eles, habitando-os por muito tempo e me demorando aos pensamentos que eles convidam a permanecer.

O trato com esse material para construir as fotopoéticas é múltiplo e não segue o método, mas diferentes métodos.

Certas fotopoéticas foram escritas durante a própria caminhada, no momento em que algo chamou a atenção e logo foi fotografado e escrito. Mas também há fotopoéticas que foram escritas após as caminhadas, em seguida, ou tempos depois. Nesses casos, elas nasceram da revisitação dos registros e, depois, sua tessitura aos escritos poéticos, ou o contrário. Há fotopoéticas que foram

construídas a partir de uma palavra que vi ou ouvi durante as caminhadas, e também há aquelas que, ao olhar uma certa fotografia, suscitaram palavras e poesias.

Na exposição seguinte, há experimentações mais descritivas, nas quais a poesia descreve a fotografia, mas também há aquelas em que a fotografia não dialoga com o texto escrito, pelo menos não de modo explícito. Há momentos em que as fotopoéticas podem fazer sentido, e outros em que podem não dizer nada, mas isso faz parte do movimento. Cabe lembrar, aqui, a angústia e a náusea. Certas fotopoéticas são compostas por perguntas curtas, descrições longas ou por frases que não rimam. Tudo isso é poesia e objetiva provocar o pensar, construir e habitar.

Como as fotopoéticas estão reunidas em exposição, mas não representam um movimento único de fazedura, há usos de fontes e tamanhos de letra diferentes, espaçamento que não respeitam uma lógica e posicionamento em lugares diferentes das páginas, visando provocar os pensamentos das pessoas que as leem com esses reposicionamentos. Em alguns casos, o objetivo até pode parecer óbvio. Em outros ele se esconde e faz parecer ser apenas um posicionamento diferente e inocente.

Algumas fotos, durante a escrita, não me provocaram nada sem o uso de efeitos, cores ou de certas modificações. Outras pareciam dizer tudo do jeito que haviam sido tiradas. Então, o uso de efeitos, modificações gráficas e maiores ou menores proporções também compõe a exposição.

Na exposição fotopoética, a experiência estética desloca a centralidade da representação e da prescrição, abrindo o currículo à poésis e à imaginação. Nesse contexto, trata-se menos de definir um método de pesquisa ou uma nova teoria de currículo para a Geografia mais de criar um modo de escrever-pensar que acompanha a experiência e se deixa atravessar por ela.

Adiante, o que se deixa mostrar é que a fotopoética se apresenta como:

- uma experiência poética e geográfica;
- uma forma de escrita e teorização curricular não prescritiva;
- um gesto de deslocamento epistemológico;
- uma prática articulada ao *currere*, à poésis, à autodestruição e à reagregação emancipatória;
- uma escrita não representacional, não instrumental e não prescritiva.

A exposição fotopoética anuncia-se não como síntese ou fechamento, mas como criação de espaços liminares entre o planejado e o vivido, nos quais o currículo-vivo pode emergir como momentos metonímicos do próprio currículo. Nesses momentos, ao abrir novos horizontes de pensamento, ele pode, inclusive, tornar-se uma nova coisa, desafiando a própria disciplina e seus regimes de escassez que convocam novas traduções no/do currículo como entre-lugares.

## 4.3 PROVOCAÇÕES CURRICULARES

Quem não se mexe

nada

aprende

(Serres, 1993, p. 14).

A água canta, sopra e assovia para que a boca abra e dela saia verbo

# CURRERE

A

M

I

N

H

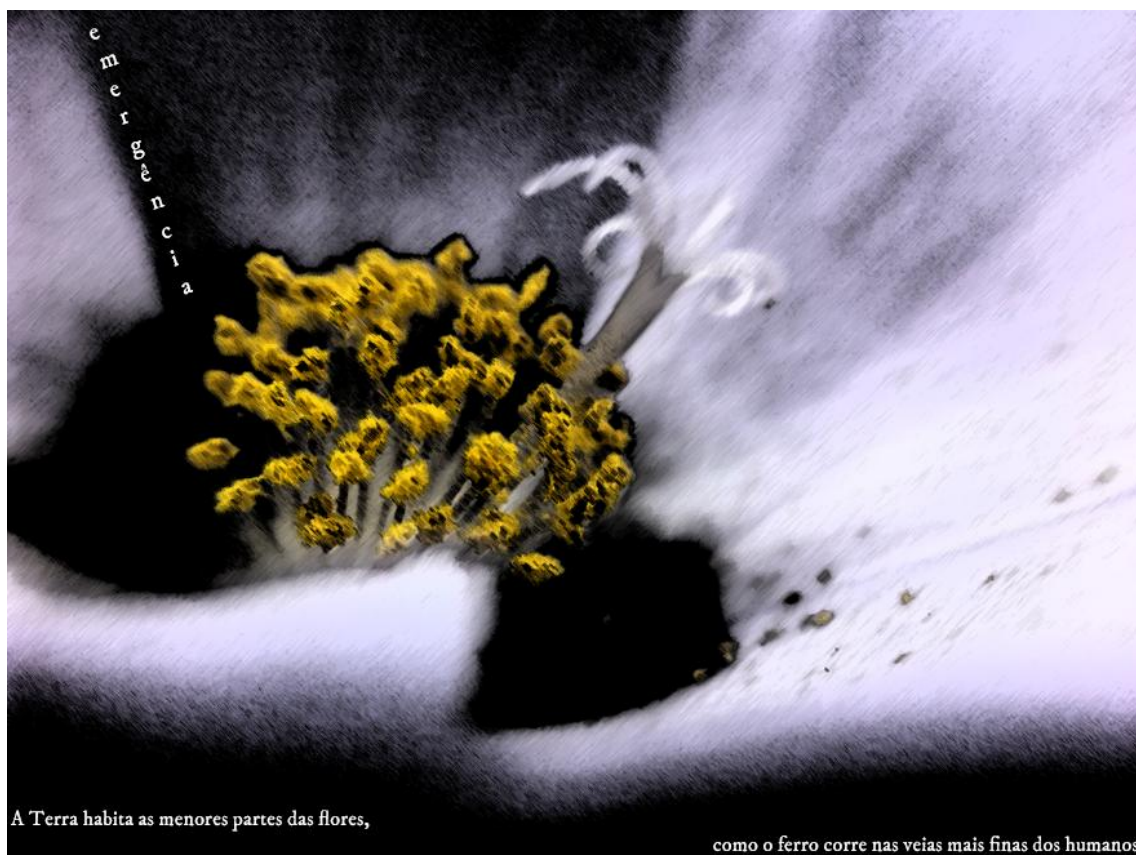
A

R

Grafias



No rolar das pedras, eis o verbo  
No verbo dos carros, eis o movimento  
No movimento eis os corpos  
O verbo do seu corpo é o verbo





*É imensa a possibilidade de vida debaixo  
d'água*

*A imensidão do lençol freático é  
desconhecida*

*As menores coisas  
são  
de imensa relevância*

*O verde é relevante para o vermelho,*

*que é relevante para o marrom,*

*que é relevante para o cinza,*

*que não deixa de ser relevante para o verde  
tingir de preto,*

*cor de decomposição*

*O que seria de um sem o outro?*

*Talvez a relevância de todos nos impeça  
de pensar...*

Tudo é relevante,

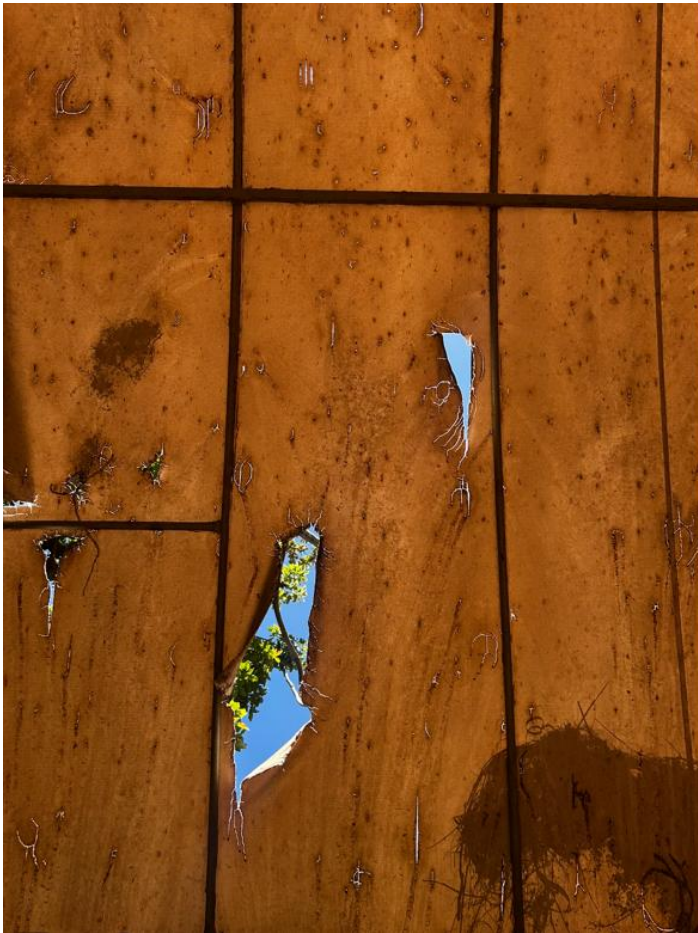
Quase tudo é levante: motim ou revolta; o ato de erguer ou levantar algo.

A Terra se ergue, levanta e não pede licença,

A Terra provoca estimula desperta induz excita acende gera instiga incita pica cutuca  
enfurece enlouquece irrita agita inflama e chama,

A Terra se ergue,

Isso é ser levante, provocar, chamar a/â interpretação



Casa cor,

O amargor de se ter a cor de quem  
não tem casa,

mas habita



*Qual  
é  
a cor  
do  
seu  
teto?*

Cor de amor? Cor de azul? Cor de sol? Cor de *bubbaloo* de morango? De bala de goma, bala de mascar ou bala de demarcar? Bala comprada, vendida, achada ou perdida? Bala encontrada no peito da criança mendiga que mendiga um teto de qualquer cor que seja, que tenha luz...

*A luz não ilumina a casa de todos,*

*nem de todas*



*quicá de todes*



Entra pelas frestas a festa que faz a luz  
no olhar da criança com o saco de  
esperança nas mãos,

Entra pelas festas a doçura da  
esperança e a amargura da realidade,

Entra pelo olhar da criança a luz da  
esperança de que dias melhores virão,

Entra pelas frestas a festa que faz a  
esperança na mão da criança que adoça  
o presente amargo,

Entra pelas festas a esperança que  
habita as frestas entre ontem, hoje e  
amanhã,

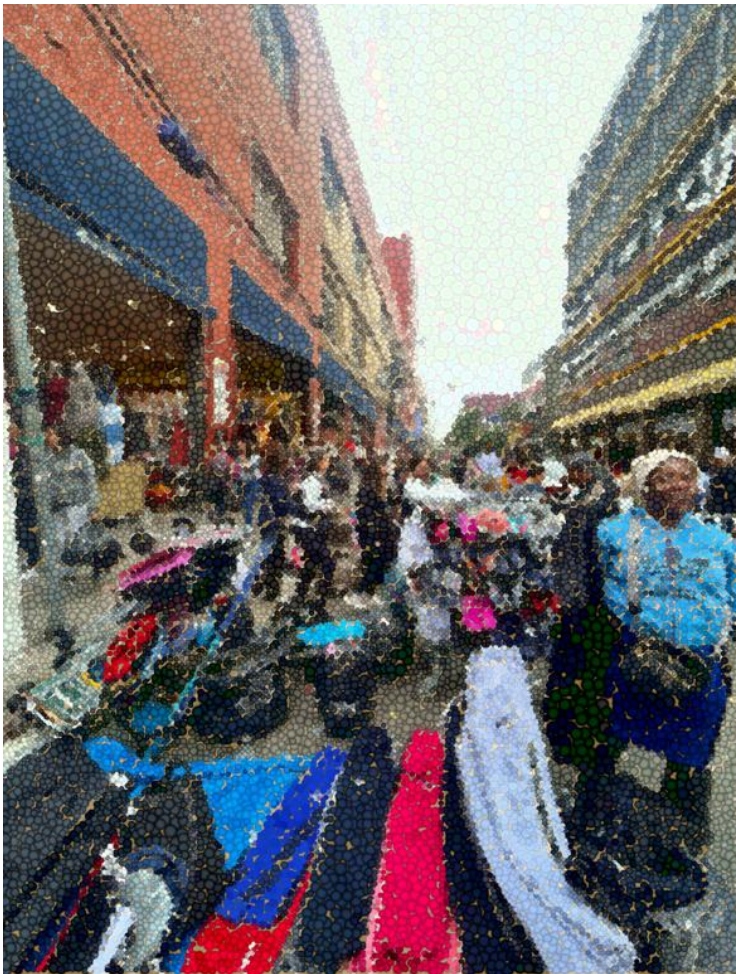
Entra pelas frestas a luz da festa.

A luz que brilha no olho da criança esfomeada afundada no nada da barriga vazia

Vazio é o nome que se dá ao espaço onde o som ecoa

Ecoar significa produzir eco ou ressoar, fazer com que um som seja ouvido longe ou  
repetido

A barriga vazia ressoa no choro da criança e na lágrima dos olhos as marcas da Terra

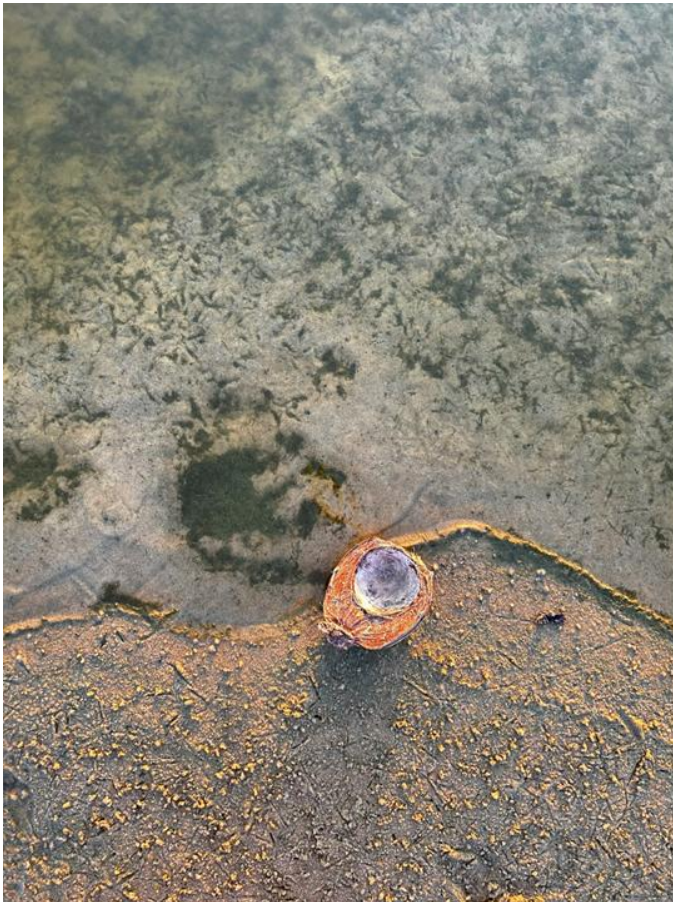


*Nesta Terra ressoam pegadas antigas  
de velhos senhores donos de terras*



Pegadas, registros e sons ecoados na  
pandemia de espaços vazios chamada

Fome: escassez, míngua de víveres; miséria; necessidade ou desejo intenso; sofreguidão,  
avidez.



*Nós estamos imersos na água,  
cercados por vários corpos d'água,  
corpos de água que transbordam por todos os  
lados e cobrem,  
velam,  
desvelam,  
e revelam*

*Nós estamos imersos na água,  
Cercados por vários corpos d'água:  
Crianças, adultos, gatos, móveis, carros, e  
bebês*

*Corpos imersos em sede,  
fome,  
medo,  
horror;  
terror;  
e pavor*

*Nós estamos imersos em um mundo que emerge  
no planeta água, mas sofre com a sede*

*Corpos d'água com sede*

*Corpos d'água sem água*

*Corpos d'água morrendo,*

*agonizando enquanto esperam  
e imploram um gole de*

**ESPERANÇA**



*Há água em todos os meus reflexos,  
por todos os lados*

*Olho no espelho e vejo água em vez de mim,  
mergulho no espelho e me banho em água*

*Não há eu, apenas água  
água pura,  
água limpa,  
água potável,  
água poluída,  
água pobre sem espaço para ser*

*A água escorre entre os reflexos que vejo*

*Antes de me banhar me vejo como reflexo na água,  
vejo um bebê nascendo na banheira,  
meu avô na piscina,  
botos no rio,  
e um cardume de peixes mortos cercados por moscas que me dizem*

*“venha, este é o rio da morte”*



*Águas doces,  
salgadas,  
amargas,  
desejadas,  
odiadas*

*Águas líquidas,  
sólidas,  
gasosas*

*Águas de navegar,  
velejar,  
regar,*

*Águas de consumo,  
imersão,  
benção*

*Águas de beber,  
benzer,  
e temer*

Águas amargas que ressoam o temor do filho do taxista



*“Por que você escolheu café?”, escorria a  
pergunta da boca.*

*“Porque café me lembra meu pai”, escorria a  
resposta entre os dentes.*

*Os olhos começaram a tremer,  
as pálpebras a se beijarem,  
as bochechas a se contorcere[m].*

*Dos olhos começaram a escorrer lágrimas de  
café,  
salgadas e amargas*

*Amargas, como o café que o pai tomava  
todas as manhãs*

*Amargas, como a vida de um taxista que  
trabalhava noite e dia para sustentar a família*

*Após uma noite de trabalho, quem consegue  
passar o dia acordado sem um copo de café  
amargo?*

*Se olhar no fundo do copo verá o menino  
chorando,  
percebendo que o pai nunca gostou de café  
amargo,  
mas que era preciso para se manter acordado  
em um trabalho nada doce*

Doce é o beijo do santo na testa do menino e o sonho

o lugar onde se ajoelha e se prosta com esperança  
na cura dos males no mundo,  
terra



Apresentação  
dos milagres  
por um lado,  
as imagens,  
sendo  
fixas e  
outro lado,  
a "universal da  
"que  
o olho em  
a pintura  
noção que  
inância da  
"primitivos",  
ão precisa  
de e a vida  
qualmente  
velam nos

Embora do ponto  
em madeira, es  
religioso e men  
seu uso, auten  
origem. Consis  
internos, eles p  
sagrados, por p  
geral ao pé de  
origem: ali se d  
sem descanso  
costume de eri  
espírito do fale  
vingança. Com  
representar a  
doença, transfi  
de acontecido,  
seu fim e que,  
representada r  
sinal de gratid

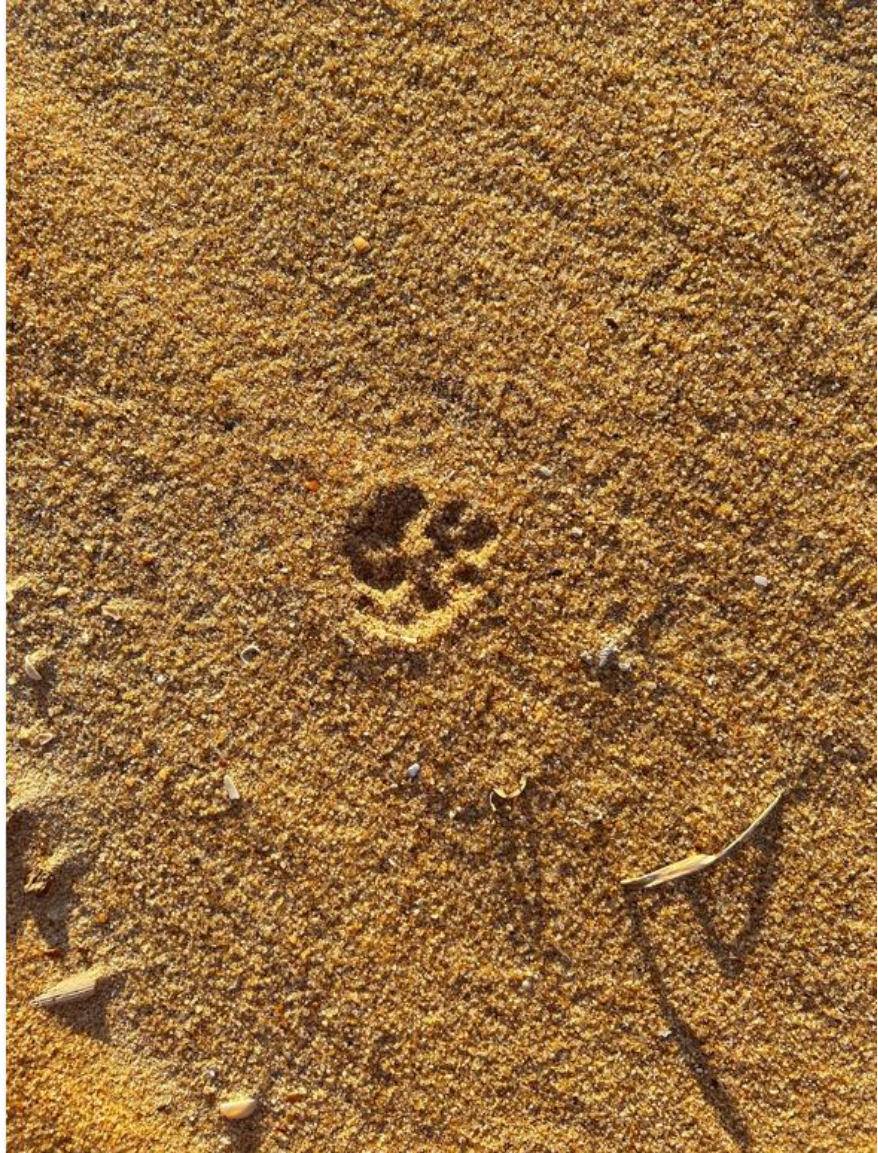


*A Terra morre nas mãos de quem mata,*

*mas resiste intrépida*

**e ressoa como ecos marcados nas mãos e no rosto**

da terra pisoteada







Radical;

relativo ou pertencente à raiz ou à origem; original;

que parte ou provém da raiz;

relativo ou relacionado com o fundamento, a origem; fundamental, básico;

que existe intrinsecamente num indivíduo ou coisa.

Como convidam Jardine, Friesen e Clifford (2003), voltar ao básico das coisas, pensar o mundo em (con)junto

*com os gritos ancestrais que tingem o porão do navio,  
as lágrimas que inundam o mar do sangue da memória escondida*



*Tinge-se o céu com o medo do horror  
receio de não ver o futuro  
cair em graça, mas  
f  
u  
m  
a  
ç  
a  
em cor de bixo queimado e tom de gente doente*



*A mesa impõe um suporte,*

um aporte para apoiar coisas como  
tabuleiros, copos e pratos.

*Bem dispostos na mesa,*

os aportes impõem um convite para  
um café, uma refeição, uma oração,  
uma comunhão.

*Quando não temos nada,*

ou quase nada, é a comunhão com  
os outros o suporte que sobra, e  
com eles continuamos a tomar café,  
fazer refeições e orações.

*O que impõe a mesa posta?*

uma cadeira, um assento...um aceno  
ao vizinho que se avista da janela.

*As guerras e os acordos de paz*

começam ao redor de uma mesa, a  
partir de pequenos goles de  
desaforo,  
rancor  
ou empatia.



*A Terra nasce da destruição —  
do poder de destruir e reconstruir;*

*Nós não somos nada*

*Drenos insignificantes de recursos passageiros*

*Não podemos produzir água,  
trazer de volta animais extintos,  
ou renovar o que agora está tóxico.*

*Somos o efêmero e o frágil.*

*Somos a Terra que não é só bela.*



*Brota a mangueira do caroço da fruta  
plantado,  
brota a árvore de mangas que chamamos  
“pé de manga”,  
brota um tronco do chão,  
de onde brotam folhas,  
flores  
e frutos  
que saciam a fome que brota no estômago.  
O morro brota do solo que um dia fora  
morro,  
que hoje é pasto.  
Brota o balanço da vontade de brincar,  
como os misseis brotam da gana de  
guerrear para conquistar,  
como a empatia brota da necessidade de  
sobreviver e a esperança,  
que brota do sonho  
de um mundo que balança em outro ritmo.*



*Você está na língua perdida,  
no coração sem limites,  
no desenho de uma criança chamado  
esperança —  
de um futuro melhor,  
de paz,  
de reconciliação*

*Somos o legado de uma história de  
invasão de terras KainGang,  
que sobrepôs outras formas de habitar:*

*que nos fazem,  
a todos,  
Paranaenses*

*Seguimos inscrevendo nossas marcas  
nas terras de nossos ancestrais,*

*Se antes houve destruição,  
hoje carregamos a responsabilidade  
de construir o futuro*

*Um futuro melhor,*

*esperançamos*



*Palavra cuspidá-escarrada-grafada-vomitada-escrita*

*Vômito é uma palavra nojenta,  
Dinheiro é uma palavra que causa interesse,  
Escárnio é uma palavra que ofende,  
Mas não há ponta de faca mais afiada do que a  
palavra amor, que serve de afago, amparo e  
engano, que te embrulha e descarta.*

*Palavras ao vento leva..*

*Ciência é uma palavra importante, mas  
renegada. Está ciente disso?!*

*A palavra tempo representa algo que nos falta,  
assim como as palavras empatia, cuidado e  
paciência.*

*Na falta de tempo lidamos com a Ciência de  
qualquer jeito: cuspiamos qualquer palavra,  
escarramos textos inteiros,  
vomitamos um livro aqui e acolá.*

*Quem tem tempo para ler?*

*O que se escreve quando se tem tempo para  
mastigar,  
às vezes ruminar,  
e digerir com calma?*



*Fortes estruturas abertas feita de gente, carne, corpo e espírito*

*F gente consciente da vulnerabilidade*

*L*

*U*

*I*

*N*

*D*

*O*

*entre*

*barreiras*

*rígidas para quebrar o sabido e abrir espaço para o porvir*



*advém do porvir  
um convite para grafar o futuro  
tingido no  
mar de sangue chamado mundo  
que clama  
por outras  
grafias  
que clama  
por outros  
tons  
que*

*advém do porvir  
um convite para grafar o futuro  
tingido no  
mar*

*Mar,  
grande extensão ou grande quantidade de qualquer coisa; imensidade,  
oceano.*



espaço imenso onde o passado ecoa, o presente ressoa e o futuro apregoa,  
onde nasce entre os dedos da criança a força de mudança que se chama esperança,  
coisa que não se compra nem vende, coisa de onde o futuro se escreve, e não prescreve

*Mar é Terra,  
terra é o chão encharcado de morte,  
nutrido com vida perdida roubada banida da  
Terra,*

*Mor é decomposição,  
mas é chance de renascer*

*Mar é flor em estágio de Terra caída na terra  
nutrida de história*

*Que se repete, mas pode morrer,  
apodrecer,  
ou vir a ser*



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sentidos geográficos de currículo podem emergir da criança chorando na rua em busca de comida, das águas que correm no ribeirão em estado de poluição, da felicidade de pessoas que juntas sonham com um mundo mais justo, dos rituais, dos reflexos das águas, da história colonial grafada no espaço geográfico como cultura, e também de tudo aquilo que cultivamos com amor ou com desdém. Eles podem emergir de cada coisa pequena circunscrita na imensidão da Terra.

Sentidos geográficos de currículo podem emergir, mas também podem ficar submersos, depende de como tratamos as coisas e suas geografias.

No entanto, currículo só pode vir a ser tudo isso se investirmos em outros verbos que não o prescrever, como fiz com provocar, estimular, despertar, induzir, excitar, acender, gerar, instigar, incitar, picar, cutucar, enfurecer, enlouquecer, irritar, agitar e inflamar. Caso contrário, currículo não se tornar nada diferente do que já é: o conhecimento mais importante selecionado e organizado para ser implementado nas escolas, e os vários desdobramentos disso.

Investir nessa polifonia e polissemia da palavra currículo — por meio do habitar poético como teorização curricular — viabilizou a construção de espaços para trazer à tona o não-dito, não-sabido e para o conhecimento porvir, transformando caminhar, escrever e interpretar em uma práxis potente de palavração em que a instrumentalização de currículo é denunciada ao mesmo tempo em que sentidos outros são anunciados como possibilidade, como inédito-viável. Assim, currículo é retirado do âmbito da prescrição e lançado no horizonte infinito do provocar e das inúmeras possibilidades de significação que podem surgir do verbo e seus correlatos.

Cabe alertar que os impactos da instrumentalização do currículo na experiência educativa e na formação humana — que Freire chamou de humanização — são nocivos, porque ao restringir currículo ao planejado, reduz-se as possibilidades de humanização ao prescrito, negligenciando todos os caminhos existentes, mas não prescritos, e todos aqueles que estão porvir. A sua nocividade reside no fato de que se currículo se refere não só ao conhecimento mais importante que deve ser ensinado, mas à epistemologia e à ontologia da Geografia e aos métodos de ensino e avaliação, ao definir tudo isso aprioristicamente, torna-se necessário constranger todo e qualquer sentido de currículo que possa abalar esse edifício filosófico, metodológico, epistemológico, ontológico, ético e estético.

No entanto, as práticas poéticas evidenciaram que a experiência estética possui um forte potencial de destruição e reconstrução subjetiva, o que possibilita a desobstrução da palavra e a liberação dela para novas significações. Indo além, elas também evidenciaram que as experiências curriculares, em suas várias textualidades, demonstram que os currículos-vivos emergem da lida com a poética, proporcionando experiências estéticas como amplo-despertar.

Nesse sentido, enquanto o instrumentalismo se ancora no conhecimento já conhecido e prescrito — como ocorre com as leituras do raciocínio geográfico —, as práticas poéticas habitam o ainda-não, que é o inédito-viável, um desconhecido possível que é o espaço da poíesis.

Ao ser evocado por meio das práticas poéticas, esse espaço surge como um entre-lugar, um terceiro espaço que não é nem o primeiro (currículo-planejado) nem o segundo (currículo-vivido), mas a tensionalidade (currículo-vivo) entre ambos. Esse entre-lugar não surge antes das práticas poéticas, como se ele fosse criado no planejamento da prática, tampouco após as práticas poéticas, como se ele fosse uma consequência do planejamento.

Esse entre-lugar emerge como o acontecimento da experiência geográfica provocado pelas práticas poéticas, e se torna o espaço metonímico em que currículo não aparece como uma cópia do mundo — nem o contrário —, mas como um espaço de possibilidade em que com as lembranças, os sentidos, a imaginação e outras dimensões estéticas da existência, nos perguntamos se o mundo é como parece, se poderia ser diferente, por que não muda, se transforma ou deforma, assim como se há outras formas de conhecer que não sejam as mesmas de sempre, que diversas vezes não nos permite conhecer nada novo, e nos faz permanecer no mesmo. Provocar. É isso que o currículo-vivo faz, não prescrever, reproduzir, copiar e instrumentalizar.

Isso evoca um outro ponto que merece atenção, a experiência. O provocar como verbo de teorização curricular com toda a sua polissemia e polifonia nos impede de acreditar que o fim de toda prática poética é a descrição. Cabe lembrar que, para que um currículo seja prescrito, ele tem que ser descrito em habilidades, competências, objetos de conhecimento, metas de aprendizagem, conteúdos, temas transversais ou tópicos curriculares. Sendo assim, mesmo quando a experiência é provocada pela prática poética, ela pode ser cristalizada em descrições — ainda que rigorosas — e assumir um caráter prescritivo, como se a descrição fosse a prescrição de um caminho para que os outros façam igual.

Novamente, surge uma questão curricular, pois além de seleção, organização, prescrição e controle do conhecimento, currículo também se refere a como lidamos com o que está prescrito.

Diante disso, não bastou descrever a experiência com as práticas poéticas, foi preciso fazer com que a provocação não cessasse com a descrição, mas continuasse convocando a tensionalidade para o texto. Escrever a experiência e tornar a leitura do texto uma outra experiência. Esse foi não só o dilema dessa escrita, mas um caminho para tornar a escrita do texto uma provocação eterna.

A exposição fotopoética não prescreve os sentidos geográficos de currículo, mas ela os estimula, desperta, induzi, excita, acende, gera, instiga, incita, pica, cutuca, enfurece, enlouquece, irrita, agita e inflama. Por meio da escrita fotopoética, o texto desafia a interpretação geográfica e desvela os limites dos horizontes interpretativos na Geografia, provocando-nos a pensar o que é o conhecimento geográfico, as suas formas de conhecer e o que se pode fazer com isso. No entanto, ao contrário das teorias curriculares prescritivas que definem “de uma vez por todas” como se pode responder a essas questões, o habitar poético como teorização curricular chama a pensar quem nós nos tornamos ao nos demorarmos junto a elas.

As fotopoéticas não demonstram, nem representam, elas provocam. Por isso, ao final desse texto, não me cabe concluir e dizer definitivamente o que currículo é, mas convidar as leitoras e os leitores a habitar os espaços de tensionalidade abertos pelo habitar poético como teorização em/de currículo e a se demorar nesse entre-lugar, se abrindo à possibilidade de pensar que, quando bem tratada, pode nos levar ao construir e ao habitar, uma tríade de verbos que nos chama a ser.

Assim, encerro esta tese desdobrando-a em outra provocação. Se o habitar poético como teorização curricular provocou a geografia como interpretação dos signos da Terra, *currere* como o modo de ser da Terra, currículo como abundância e fotopoeticamente os escreveu como modo de provocar, é necessário frisar que **o habitar poético provocou o que o habitar instrumental não poderia, não pode e jamais poderá provocar**, pois exige de nós outro modo de pensar em Geografia e, conseqüentemente, de construir e habitar em educação.

Não cabe a mim encerrar com novas análises sobre os sentidos geográficos de currículo escritos fotopoeticamente no último capítulo. Eles são o que são e o que provocam: espaços que se abrem ao habitar. Entretanto, cabe provocar as leitoras e os leitores a pensar sobre como podemos construir mundos melhores se continuamos pensando e habitando a Terra do mesmo modo. Esse dilema resume, em poucas palavras, o habitar poético como teorização curricular, e os modos como ele pode contribuir para a educação em geografia.

Trata-se, antes de tudo, de convidar a permanecer na Terra como nossa base existencial.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR F. C. Entre fios de exaustão, laços de resiliência: narrativas de professores no Facebook. 2022. **Dissertação** (Mestrado em Geografia) – Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional, Universidade Federal Fluminense, Campos dos Goytacazes.
- AGUIAR, F. C. Como a sexualidade se torna uma questão? Cartas sobre experiências na docência e pesquisa em geografia. **Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero**, v. 15, n. 1, p. 52-66, 2024a.
- AGUIAR, F. C. Mesmo exaustos, continuamos-sendo: um enfoque fenomenológico da resiliência docente. **Geograficidade**, v. 14, n. 1, p. 137-150, 2024b.
- AGUIAR, F. C. Pedagogies of place and geographies of experience: engaging photopoetics to explore the lived and living curriculum with/in a Brazilian Botanic Garden. In: **Reuniões de formação**, 2025, Sydney: Universidade de Cape Breton.
- AGUIAR, F. C.; FREITAS, A. Conversas transescalares sobre as crises como bússola profissional. **Revista Contemporânea de Educação**. v. 18, n. 43, 2023.
- AGUIAR, F. C.; JUNIOR, N. C. P. Da Nascente à Foz: Contribuições da Fenomenologia Heideggeriana para a Geografia Fenomenológica. **Phenomenology, Humanities and Sciences**, Curitiba, v. 3, n. 2, p. 96-104, 2023.
- AGUIAR; F. C.; LYLE, E. Finding flow with/in water geographies: Wondering and wandering photopoetically. In: BEAVINGTON; L.; VINCENT; A. (Orgs.). **Poetic inquiry Atlas Vol. 2: Poetry as Environmental Geography**, no prelo.
- AGUIAR, F. C.; LYLE, E.; MOURA, J. D. P. Contemplations with/in place: engaging photopoetics to uncover possibilities for becoming in education. **Pathways: the Ontario journal of outdoor education**, v. 37, n. 2, p. 4-14, 2024.
- AGUIAR, F. C.; LYLE, E.; MOURA, J. D. P. A fotopoética como possibilidade de agência do currículo-vivo e re/humanização na/da docência. In: III Encontro Internacional de Metodologias Qualitativas de Pesquisa e/ou Ação, 2025a, Tunja. **Anais eletrônicos [...]** Tunja: UPTC, 2025, p. 263-267. Disponível em: [https://148f5866-ec65-4864-8db5-ocodc386c9b3.filesusr.com/ugd/69eob7\\_6cf7d3f41d80456c8c2cbcb9891476e8.pdf](https://148f5866-ec65-4864-8db5-ocodc386c9b3.filesusr.com/ugd/69eob7_6cf7d3f41d80456c8c2cbcb9891476e8.pdf). Acesso em 10 dez. 2025.

AGUIAR, F. C.; LYLE, E.; MOURA, J. D. P. Pedagogies of place and geographies of experience: engaging photopoetics to explore the lived and living curriculum with/in a Brazilian Botanic Garden. In: **Provoking Curriculum Conference**, 11, 2025b, Calgary: Universidade de Calgary.

AGUIAR, F. C.; MOURA, J. D. P. Aproximando as margens da formação docente: tornando-se professor de Geografia em zonas de fronteiras. **Ensaio de Geografia**, v. 10, n. 23, p. e102315, 2024a.

AGUIAR, F. C.; MOURA, J. D. P. Guardando as recordações dos currículos por onde passamos: a Geografia Humanista como possibilidade para os estudos curriculares. In: I Colóquio de Geografia Humanista e Educação, 2024b, Londrina. **Anais eletrônicos [...]** Londrina: UEL, 2024, p. 102-104. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1b5kuv1G4RFRHZviOztFeu059wnlkYf-I/view>. Acesso em: 12 dez. 2025.

AGUIAR, F. C.; MOURA, J. D. P. Enlaces entre lugar, currículo e identidade docente. **Geograficidade**, v. 15, n. 1, p. 168-170, 2025.

AGUIAR, F. C.; MOURA, J. D. P.; LYLE, E. A fotopoética como práxis na educação geográfica: reflexões sobre lugar, currículo-vivo e geograficidade. **Revista Estudos Geográficos**, 23(3), 24-43, 2025a.

AGUIAR, F. C.; MOURA, J. D. P.; LYLE, E. A escrita de cartas como modo de re/centralizar o currículo-vivo vivido na docência. In: III Encontro Internacional de Metodologias Qualitativas de Pesquisa e/ou Ação, 2025b, Tunja. **Anais eletrônicos [...]** Tunja: UPTC, 2025, p. 258-262. Disponível em: [https://148f5866-ec65-4864-8db5-ocodc386c9b3.filesusr.com/ugd/69eob7\\_6cf7d3f41d80456c8c2cbcb0801476e8.pdf](https://148f5866-ec65-4864-8db5-ocodc386c9b3.filesusr.com/ugd/69eob7_6cf7d3f41d80456c8c2cbcb0801476e8.pdf). Acesso em 10 dez. 2025.

AGUIAR, F. C.; OLIVEIRA, L. A. de; MOURA, J. D. P. Novos horizontes para a pesquisa curricular em Geografia: contribuições da fenomenologia. In: XIII Congresso Brasileiro de Geógrafos, 2024, São Paulo. **Anais eletrônicos [...]** São Paulo: USP, 2024, p. 1-15. Disponível em: [https://www.cbg2024.agb.Orgs..br/resources/anais/9/cbg2024/1727743752\\_ARQUIVO\\_3f6049e15ae042a726cbe2eea633b7d8.pdf](https://www.cbg2024.agb.Orgs..br/resources/anais/9/cbg2024/1727743752_ARQUIVO_3f6049e15ae042a726cbe2eea633b7d8.pdf). Acesso em: 12 dez. 2025.

- AGUIAR, F. C.; OLIVEIRA, L. A. de; MOURA, J. D. P. É tudo uma questão de tempo: conversas sobre espaço, experiência e formação em Geografia. **Terra Livre**, v. 1, n. 64, p. 688-713, 2025.
- AGUIAR, F. C. et al. Caminhar para conhecer: o projeto PETrilhas e as geografias que pulsam no Jardim Botânico de Londrina-PR. In: VII Encontro Regional e XXIX Semana de Geografia: Olhares geográficos, Sociedade e Natureza, 2023, Maringá. **Anais eletrônicos [...]** Maringá: UEM, CCH, DGE, 2023, p. 280-287. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1b5kuv1G4RFRHZv1OztFeu059wnlkYf-I/view>. Acesso em: 02 mar. 2024.
- AGUIAR, F. C. SANTANA, V. C. D. Quem caminha chega a algum lugar: um ensaio sobre lazer, educação e lugaridade. In: I Colóquio de Geografia Humanista e Educação, 2024, Londrina. **Anais eletrônicos [...]** Londrina: UEL, 2024, p. 126-129. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1b5kuv1G4RFRHZv1OztFeu059wnlkYf-I/view>. Acesso em: 12 dez. 2025.
- AGUIAR, F. C.; SILVA, M. L. dos S.; FRIGÉRIO, R.C. Podcasters por um dia: a potência dos podcasts na criação de ‘conhecimentossignificações’. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 8, n. 1, p. 62-73, 2024.
- AGUIAR, F. C.; SILVA, J. R. V. da.; MOURA, J. D. P. Caminando y hablando: una propuesta didáctica en/con el Jardín Botánico de Londrina, Paraná, Brasil. In: III Congresso Internacional e XV Nacional de Didática da Geografia, 2025a, Salamanca: Universidade de Salamanca.
- AGUIAR, F. C.; SILVA, J. R. V. da.; MOURA, J. D. P. Uma geografia dos espaços aquáticos: provocando currículos vivos através da fotopoética da água. In: XV Congresso da Geografia Portuguesa: Geografia Propositiva, Dinâmicas Territoriais e Justiça Sócio-Espacial, 15, 2025b, Évora: Universidade de Évora.
- ALBUQUERQUE, M. A. M. de. Dois momentos na história da Geografia escolar: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 1, n. 2, p. 19-51, 2011.
- ALBUQUERQUE, M. A. M. et al. Um debate acerca da origem da Geografia Escolar no Brasil. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 2, n. 2, p. 13-23, 2014.

- ALMEIDA, C. D. de.; STRECK, D. R. Palavra/Palavração. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 523-525.
- ALMEIDA, R. D. de. **A propósito da questão teórico-metodológica sobre o Ensino de Geografia**. Terra Livre, [S. l.], n. 8, 2015.
- AOKI, T. Rethinking curriculum and pedagogy: Interview with T. Aoki. **Kappa Delta Phi Record**, 35(4), 180-181, 1999.
- AOKI, T. T. **Curriculum in a new key: the collected works of Ted Tsuo Aoki**. PINAR, W.; IRWIN, R. (Orgs.). Mahwah, NJ: Erlbaum, 2005.
- ARAUJO, D. B. de. Geo[Grafias]Poéticas: entre educação e modos sensíveis de habitar. 2022. 137 fls. **Tese** (Doutorado em Geografia) – Departamento de Geociências, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.
- ARAUJO, D. B.; MOURA, J. D. P. A poética das cidades: por uma pedagogia da imaginação criadora nas experiências urbanas. **Geograficidade**, v. 11, p. 48-62, 2021.
- ARAUJO, D. B.; MOURA, J. D. P. Geopoética e experiência: o ensinar e o aprender pela (re)conexão sensível com a Terra. **Pensar Geografia**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 1-12, 2024.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 7 ed. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- ASH, J. Post-phenomenology and space: A geography of comprehension, form and power. **Transactions of the Institute of British Geographers**, v. 45, n. 1, p. 181-193, 2020.
- ASH, J. et al. Unit, vibration, tone: A post-phenomenological method for researching digital interfaces. **Cultural geographies**, v. 25, n. 1, p. 165-181, 2018.
- ASH, J.; SIMPSON, P. Geography and post-phenomenology. **Progress in Human Geography**, v. 40, n. 1, p. 48-66, 2016.
- ASH, J.; SIMPSON, P. Postphenomenology and method: Styles for thinking the (non) human. **GeoHumanities**, v. 5, n. 1, p. 139-156, 2019.
- AYALA CARABAJO, R. Formación de investigadores de las Ciencias Sociales y Humanas en el enfoque fenomenológico hermenéutico (De Van Manen) en el contexto hispanoamericano. **Educación XXI**, vol. 19, n. 2, 2016, pp. 359-381

- BEAVINGTON, L. Walking Pedagogy for Science Education and More-Than-Human Connection. **Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 163-178, 2021.
- BERGONZONI, C. We Are Travellers: The Body as a Compass. **Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 192-198, 2021.
- BERGONZONI, C. When I dance my walk: A phenomenological analysis of habitual movement in dance practices. **Phenomenology & Practice**, v. 11, n. 1, p. 32-42, 2017.
- BERNARDES, A.; AGUIAR, F. C.; FRIGÉRIO, R. C. Da sequela docente à querela epistemológica: o ensinar cansado de uma Geografia enferma. **Perspectiva**, v. 40, n. 4, p. 1-16, 2022.
- BESSE, J. M. Geografia e existência a partir da obra de Eric Dardel. In: DARDEL, Eric. **O homem e a terra: natureza da realidade geográfica**. Trad. Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2011, p.111-140.
- BESSE, J. M. Geografia e Existência a partir da obra de Eric Dardel. In: DARDEL, E. **O Homem e a Terra: natureza da realidade geográfica**. São Paulo: ed. Perspectiva, 2011.
- BESSE, J. M. **Ver a Terra: seis ensaios sobre a paisagem e a geografia**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BLUE, J.; LYLE, E. The art of rebraiding: Re/centring self to humanize praxis. In: LYLE, E. (Orgs.). **Re/centring lives and lived experience in education**. Brill | Sense, 2022, p. 139-140.
- BRANDÃO, C. R. Cultura (movimentos de cultura popular). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a, p. 179-180.
- BRANDÃO, C. R. Círculo de cultura (movimentos de cultura popular). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b, p. 123-125.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_tese.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_tese.pdf).BR
- BOUVET, R. Como Habitar o Mundo de Maneira Geopoética? **Interfaces Brasil/Canadá** v. 12, n. 1, p. 9-16, 2012.
- BUTLER, J. **Os sentidos do sujeito**. Autêntica Editora, 2021.

- BUTLER, J. **A vida psíquica do poder: teorias da sujeição**. Autêntica, 2022.
- BUTTNER, A. Values in geography. Washington: **Association of American Geographers** (Commission on College Geography) Research Report, n.24, 1974.
- BUTTNER, A. Aprendendo o dinamismo do mundo vivido. In: CHRISTOFOLETTI, A. C. (Orgs.). **Perspectivas Da Geografia**. São Paulo: Difel, 1985, p. 165-193.
- BUTTNER, A. Lar, horizontes de alcance e o sentido de lugar. **Geograficidade**, v. 5, n. 1, p. 4-19, 2015.
- BUTTNER, A.; SEAMON, D. **The human experience of space and place**. Routledge, 2015.
- CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, v. 25, n.66, p. 227-247, 2005.
- CALLAI, H. C. **A formação do profissional da geografia: o professor**. Ijuí: ed. UNIJUI, 2013.
- CAISSIE, C.; LYLE, E. Living and Being with/in Education. *In*: LYLE, E. (Orgs.). **Re/centring lives and lived experience in education**. Brill, 2022. p. 1-12.
- CASTRO, M. A. de. A poética da poiesis segundo G. Rosa 05-09-06. **Travessia Poética**, 05 set. 2006. Disponível em: <http://travessia poetica.blogspot.com/2006/09/perguntas-sobre-entrevista-de-rosa-05.html>. Acesso em: 19 jan. 2026.
- CASTRO, M. A. de. “Apresentação”. In: CASTRO, M. A. de. (Org.). **Arte: corpo, mundo e terra**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009a, p. 12.
- CASTRO, M. A. de. “Poético-ecologia”. In: CASTRO, M. A. de. (Org.). **Arte: corpo, mundo e terra**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009b, p. 17.
- CASTRO, M. A. de. **Arte: o humano e o destino**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2011.
- CASTELLAR, S. M. V. A psicologia genética e a aprendizagem no ensino de Geografia. In: CASTELLAR, S. M. V. (Orgs.). **Educação Geográfica: teoria e prática**. Editora Contexto, 2005a.
- CASTELLAR, S. M. V. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Cadernos Cedes**, v. 25, p. 209-225, 2005b.
- CASTELLAR, S. M. V. Cartografia Escolar e o Pensamento Espacial fortalecendo o conhecimento geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 7, p. 1-245, 2017.
- CASTELLAR, S. M. V. Raciocínio Geografia e a Teoria do Reconhecimento na Formação do Professor de Geografia. **Signos Geográficos: Boletim NEPEG de Ensino de Geografia**, v. 1, p. 5-92, 2019.

- CASTELLAR, S. M. V.; BOTELHO, L. A. L. A. A Cultura Científica na Educação Geográfica: potencializando o raciocínio geográfico. **GEO UERJ**, v. 47, p. 1-21, 2025.
- CASTELLAR, S. M. V.; DE PAULA, I. R. O Papel do Pensamento Espacial na construção do Raciocínio Geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 10, p. 294-322, 2020.
- CASTELLAR, S. M. V.; DUARTE, R. G. Raciocínio Geográfico, pensamento espacial e cartografia na educação geográfica brasileira. **Giramundo - Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, v. 9, p. 1-198, 2022.
- CASTELLAR, S. M. V.; PEREIRA, C. M. R. B. Por uma Educação Geográfica Poderosa. **GEOUSP: espaço e tempo**, v. 29, p. 1-11, 2025.
- CASTELLAR, S. M. V.; SOUZA, L. R. D. de. Aprendendo sobre a cidade: o ensino por argumentação e a construção de um conhecimento geográfico poderoso. **Ensino em Revista**, v. 29, p. e030-22, 2022.
- CASTROGIOVANNI, A. C. Encontro nacional de prática de ensino em geografia: vasculhando anotações. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 10, n. 19, p. 235-252, 2020.
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Papyrus Editora, 1998.
- CAVALCANTI, L. de S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cadernos Cedes**, v. 25, p. 185-207, 2005.
- CAVALCANTI, L. de S. Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, S. M. VANZELLA. (Orgs.). **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Editora Contexto, 2005, p. 66-79.
- CAVALCANTI, L. de S. A relação de professores e alunos com os conhecimentos geográficos: Fundamentos da teoria histórico-cultural para o processo de ensino e aprendizagem. In: CAVALCANTI; L. de S.; PIRES, M. M. (Orgs.). **Geografia Escolar: Diálogos com Vygotsky**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022, v. 1, p. 13-35. Disponível em: 3. [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/8/o/2019\\_VYGOTISKY\\_LANA\\_E-BOOK.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/8/o/2019_VYGOTISKY_LANA_E-BOOK.pdf). Acesso em: 29 set.
- CAVALCANTI, L. de S. **Pensar pela Geografia—ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

- CHAMBERS, C. A topography for Canadian curriculum theory. **Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation**, p. 137-150, 1999.
- CLAVAL, P. **Geografia: terra dos homens**. São Paulo: Contexto, 2010.
- COSTA, H. H. C. O povo da geografia como resposta na política de currículo. **Para Onde!?**, v. 10, n. 2, p. 135-141, 2018.
- COSTA, H. H. C. “Seríamos a política que criticamos?”: a interlocução do povo da Geografia na produção da BNCC. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 10, n. 19, p. 125-152, 2020.
- COSTA, H. H. C. Pensar as políticas de currículo: impressões no debate sobre raciocínio geográfico. **Revista Signos Geográficos**, [S. l.], v. 3, p. 1-20, 2021.
- COSTA, H. H. C. Políticas de currículo para formação de professores: sobre sujeitos via conhecimento. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 1, 2023.
- COSTA, H. H. C. Como combater políticas nefastas? currículos nacionais, formação de professores e educação em Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 14, n. 24, p. 05-26, 2024.
- COSTA, H. H. C.; LOPES, A. R. C. O conhecimento como resposta curricular. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. e270024, 2022.
- CRITELLI, D. M. **História Pessoal e o Sentido da Vida: Historiobiografia**. São Paulo: EDUC: FAPESP, 2012.
- CRITELLI, D. M. O sentido da vida e a história pessoal. In: **Se eu tivesse nascido pronta, não teria conserto**. CRITELLI, D. M (Orgs.). Curitiba: CRV, 2020a. p. 79-80.
- CRITELLI, D. M. O trabalho e o sentido da vida. In: **Se eu tivesse nascido pronta, não teria conserto**. CRITELLI, D. M (Orgs.). Curitiba: CRV, 2020b. p. 123-124.
- CRITELLI, Dulce M. Biografias. In: **Se eu tivesse nascido pronta, não teria conserto**. CRITELLI, D. M (Orgs.). Curitiba: CRV, 2020c. p. 123-124.
- DAL GALLO, P.; MARANDOLA JR. E. O pensamento heideggeriano na obra de Éric Dardel: a construção de uma ontologia da Geografia como ciência existencial. **Revista da ANPEGE**, v. 11, n. 16, p. 173-200, 2015.
- DARDEL, E. **O homem e a terra: natureza da realidade geográfica**. Trad. Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- DJAVAN. **Djavan Perfil**. Rio de Janeiro: Som Livre, 2005.

- DONALD, D. We Need a New Story: Walking and the wâhkôhtowin Imagination. **Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 53-63, 2021.
- FERREIRA, R. B. Investigações iniciais sobre geografia fenomenológica. **Revista Geografias**, p. 93-109, 2020.
- FIORI, E. M. Aprender a dizer a sua palavra (Prefácio). In: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018. p. 11-30.
- FONSECA, G. et al. Caminhar, o verbo para uma geografia em ato: experiências geográficas no Jardim Botânico de Londrina. In: I Colóquio de Geografia Humanista e Educação, 2024, Londrina. **Anais eletrônicos** [...] Londrina: UEL, 2024a, p. 108-111. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1b5kuv1G4RFRHZv1OztFeu959wnlkYf-I/view>. Acesso em: 12 dez. 2025.
- FONSECA, G. et al. Quem caminha conhece, quem conhece mapeia: uma proposta de trabalho com escolares no Jardim Botânico de Londrina-PR. In: XIII Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares, 2024b, Londrina. **Anais eletrônicos** [...] Guarapuava: Unicentro, 2024, p. 1-5. Disponível em: <https://evento.unicentro.br/anais/coluquiocarto>. Acesso em: 12 dez. 2025.
- FREIRE, A. M. A. Inédito-viável. In: **Dicionário Paulo Freire**. STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 396-400.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018. p. 11-30.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. P. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. Paz e Terra, 1990.
- GIROTTI, E. Ensino de geografia e raciocínio geográfico: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v.5, p.71-86, 2015.

GOMES, P. C. C. **Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

GRATÃO, L. H. B. A Poética d' "O Rio" – ARAGUAIA! De Cheias...&... Vazantes...(À) Luz da Imaginação! 2002. 354p. **Tese** (Doutorado em Ciências: Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

GRATÃO, L. H. B. Da projeção onírica bachelardiana, os vislumbres da geopética. In: OLIVEIRA, L.; FERREIRA, Y. N.; GRATÃO, L. H.B.; MARANDOLA JR. E. (Orgs.). **Geografia, Percepção e Cognição do Meio Ambiente.** Londrina: Edições Humanidades, 2006, p. 165-190.

GRATÃO, L. H. B. Geografia e Geopoética: contribuição de Kenneth White para a compreensão da poética e da estética do mundo. **Anais.** III Seminário de Trabalho do Grupo de Pesquisa Geografia Humanista Cultural. Niterói, Rio de Janeiro, 2012.

GRATÃO, L. H. B. Caminhando com Kenneth White pelo campo da geografia em vista de uma poética do mundo. **Anais.** IV Seminário de Trabalho do Grupo de Pesquisa Geografia Humanista Cultural. Niterói, 2013.

GRATÃO, L. H. B. Sonhos de Areia-Subindo a Serra-Escavando Rocha–Recolhendo Areia: devaneios da matéria na arte de Goiandira do Couto. **Revista Geografia Literatura e Arte**, v. 1, n. 2, p. 90-110, 2018.

GRATÃO, L. H. B. Trilhas interpretativas... o caminhar pela imaginação do habitar a Terra. *In*: MARANDOLA JR., E.; HOLZER, W.; BATISTA, G. S. (Orgs.). **Portais da Terra: contribuições dos estudos humanistas para a Geografia Contemporânea 1.** Teresina: Edufpi, 2023, p. 81-144.

GRATÃO, L. H. B. **Poética da Terra: Saborear o cerrado, pelo pequi goiano.** Teresina: Cancioneiro, 2024.

GRATÃO, L. H. B.; MOURA, J. D. P. Pelo (per)curso das águas... No "Caminho d'"O Rio"... Múltiplos olhares!. *In*: FERNANDES, A.; CRAVO, C.; CASTRO, F. F. de. (Orgs.). **Desafios curriculares no séc. XXI.** Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2022, v.1, p. 231-253.

GREENE, M. Curriculum and consciousness. **Teachers college record**, v. 73, n. 2, p. 253-269, 1971.

GREENE, M. Toward wide-awakeness: An argument for the arts and humanities in education. **Teachers College Record**, v. 79, n. 1, p. 119-125, 1977.

- GREENE, M. **Landscapes of learning**. Teachers College, Columbia University, 1978.
- GREENE, M. Towards beginnings. In: PINAR W. F. (Orgs.). **The passionate mind of Maxine Greene: I am...not yet**. London: Falmer Press, 1998, p. 256-258.
- GREENE, M. **Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change**. John Wiley & Sons, 2000.
- GREENE, M. **Variations on a blue guitar: The Lincoln Center Institute Lectures on aesthetic education**. New York: Teachers College Press, 2001.
- GRUENEWALD, D. A. The best of both worlds: A critical pedagogy of place. **Educational researcher**, v. 32, n. 4, p. 3-12, 2003.
- GUSSE, A. L. Prefácio à tradução brasileira - os sentidos da tradução. In **Os sentidos do sujeito**. BUTLER, J. Belo Horizonte: Autêntica, 2021, p. 9-16.
- HAN, B. C. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HASEBE-LUDT, E.; LEGGO, C. Provoking a curricular métissage of polyphonic textualities. **Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies**, v. 14, n. 1, p. 1-5, 2016.
- HEIDEGGER, M. Art and space. Trad. Charles H. Seibert. **Man and World**, v. 6, n. 1, p. 3-8, 1973.
- HEIDEGGER, M. El arte y el espacio. Tradução de Margarita Schultz. **Revista de Filosofia**, v. 39, p. 149-153, 1992a.
- HEIDEGGER, M. **Que é uma coisa?** Doutrina de Kant dos Princípios Transcendentais. Tradução de Carlos Morujado. Lisboa: Edições 70, 1992b.
- HEIDEGGER, M. **O Princípio do Fundamento**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.
- HEIDEGGER, M. **Sobre a Madona Sistina**. Trad. Nina de Melo Franco. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- HEIDEGGER, M. **A origem da obra de arte**. Trad. Maria da Conceição Costa. Lisboa: Edições 70, 2005.
- HEIDEGGER, M. **A Essência do Fundamento**. Lisboa: Edições 70, 2007a.
- HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 2007b.
- HEIDEGGER, M. A questão da técnica. In: Heidegger, Martin. **Ensaio e Conferências**. Petrópolis: Vozes, 2008a, p. 11-28.
- HEIDEGGER, M. Construir, habitar, pensar. In: Heidegger, Martin. **Ensaio e Conferências**. Petrópolis: Vozes, 2008b, p. 125-142.

- HEIDEGGER, M. “...Poeticamente o homem habita...”. In: HEIDEGGER, M. **Ensaios e Conferências**. Petrópolis: Vozes, 2008c, p. 165-182.
- HEIDEGGER, M. Observações sobre Arte – Escultura – Espaço. **Artefilosofia**, Ouro Preto, n. 5, p. 15-22, 2008d.
- HEIDEGGER, M. **Ontologia - Hermenêutica da Facticidade**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- HEIDEGGER, M. **Contribuições à Filosofia**. (Do acontecimento apropriador). Trad. Marco Casanova. Rio de Janeiro: Via Vérita, 2014.
- HEPACH, M. G. Entangled phenomenologies: Reassessing (post-) phenomenology’s promise for human geography. **Progress in Human Geography**, v. 45, n. 5, p. 1278-1294, 2021.
- HOLZER, W. A Geografia Humanista anglo-saxônica-de suas origens aos anos 90. **Revista brasileira de Geografia**. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, Rio de Janeiro, v. 55, n. 1, p. 90-109, 1993.
- HOLZER, W. A geografia humanista: uma revisão. **Espaço e cultura**. Rio de Janeiro, n. 3, p. 8-19, 1996.
- HOLZER, W. Um estudo fenomenológico da paisagem e do lugar: a crônica dos viajantes no Brasil do século XVI. 1998. **Tese** (Doutorado em Ciências: Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- HOLZER, W. O conceito de lugar na geografia cultural-humanista: uma contribuição para a geografia contemporânea. **GEOgraphia**. Rio de Janeiro, ano V, n. 10, p. 113-123, 2003.
- HOLZER, W. A Geografia Cultural e a História: uma leitura a partir da obra de Lowenthal. **Espaço e Cultura**, Rio de Janeiro, p. 32-47, 2005.
- HOLZER, W. A geografia humanista: uma revisão. **Espaço e Cultura**. Rio de Janeiro, edição comemorativa, p. 137-147, 2008.
- HOLZER, W. A construção de uma outra ontologia geográfica: a contribuição de Heidegger. **Geografia**, v. 35, n. 2, p. 241-251, 2010a.
- HOLZER, W. A influência de Éric Dardel na construção da Geografia Humanista Norte Americana. In: **Anais**. XVI Encontro Nacional de Geógrafos. Porto Alegre, 2010b. p. 1-11. Disponível em: <https://geografiahumanista.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/11/werther-holzer.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.
- HOLZER, W. A geografia fenomenológica de Éric Dardel. In: DARDEL, E. **O Homem e a Terra: natureza da realidade geográfica**. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 141-154.

- HOLZER, W. **A geografia humanista – sua trajetória de 1950 a 1990**. Londrina: Eduel, 2016.
- HOLZER, W. Do ambientalismo ao decolonial: contribuições humanistas para a geografia contemporânea. *In*: MARANDOLA JR. E.; HOLZER, W.; BATISTA, G. S. (Orgs.). **Portais da Terra: contribuições dos estudos humanistas para a geografia contemporânea 2**. Teresina - PI: Cancioneiro, 2024, p. 39-72.
- IRIGARAY, L. **The Forgetting of Air in Martin Heidegger**. Tradução de Mary Beth Mader. London: The Athlone Press, 1999.
- INWOOD, M. **Dicionário Heidegger**. Zahar, 2002.
- IRWIN, R. L. Walking to create an aesthetic and spiritual currere. **Visual Arts Research**, p. 75-82, 2006.
- JARDIM, A. Apenas um convite. *Tempo Brasileiro*, 171, out.-dez., 2007, p. 5-6.
- JARDINE, D. W. Preamble 11: “A given abundance...”. *In*: JARDINE, D. W.; FRIESEN, S.; CLIFFORD, P. (Orgs.). **Curriculum in abundance**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2006. p. 169-170.
- JARDINE, D. W. Preface: Back to the Basics of Teaching and Learning. *In*: JARDINE, D. W.; CLIFFORD, P.; FRIESEN, S. (Orgs.). **Back to the Basics of Teaching and Learning**. Routledge, 2008a. p. ix-xxii.
- JARDINE, D. W. On the while of the things. *In*: JARDINE, D. W.; CLIFFORD, P.; FRIESEN, S. (Orgs.). **Back to the Basics of Teaching and Learning**. Routledge, 2008b. p. 223-242.
- JARDINE, D. Ecopedagogy. *In*: **Encyclopedia of curriculum studies**. KRIDEL, C. (Orgs.). 2010, p. 312-313.
- JARDINE, D. W. **In praise of radiant beings: A retrospective path through education, Buddhism and ecology**. *Information Age*, 2016.
- JARDINE, D. W. To know the world, we have to love it. *In*: **Canadian Curriculum Studies: a métissage of inspiration, imagination and interconnection**. HASEBE-LUDT, E.; LEGGO, C. (Orgs.). *Canadian Scholars*, 2018, p. 224-225.
- JARDINE, D. What We Know Full Well. **Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 36-52, 2021.
- JARDINE, D. W. Preciousness and Duty. *In*: LYLE, E. (Orgs.). **Re/humanizing Education**. Brill, 2022, p. 43-51.

- JARDINE, D. W.; CLIFFORD, P.; FRIESEN, S. On the Integrity of Things: Reflections on the "Integrated Curriculum". In: JARDINE, D. W.; FRIESEN, S.; CLIFFORD, P. (Orgs.). **Curriculum in abundance**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2006. p. 171-179.
- JARDINE, D. W.; CLIFFORD, P.; FRIESEN, S. Introduction: an interpretative reading of "back to the basics". In: JARDINE, D. W.; CLIFFORD, P.; FRIESEN, S. (Orgs.). **Back to the Basics of Teaching and Learning**. Routledge, 2008a. p. 1-10.
- JARDINE, D. W. et al. Cleaving with affection: On grain elevators and the cultivation of memory. In: JARDINE, D. W.; CLIFFORD, P.; FRIESEN, S. (Orgs.). **Back to the Basics of Teaching and Learning**. Routledge, 2008b. p. 31-57.
- JARDINE, D. W.; LAGRANGE, A.; EVEREST, B. In These Shoes Is the Silent Call of the Earth": Meditations on Curriculum Integration, Conceptual Violence, and the Ecologies of Community and Place. **Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation**, p. 121-130, 1998.
- JOSÉ, E. **Vó Melinha** – Cigana e Rainha. Larousse Brasil, 2010.
- KAHLMAYER-MERTENS, R. S. 10 **Lições sobre Heidegger**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- KELLY, V. Kizhay Ottiziwin: to walk with kindness and kinship. **Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 138-149, 2021.
- KINKAID, E. Is post-phenomenology a critical geography? Subjectivity and difference in post-phenomenological geographies. **Progress in Human Geography**, v. 45, n. 2, p. 298-316, 2021.
- KINKAID, E. Positionality, post-phenomenology, and the politics of theory. **Gender, Place & Culture**, v. 29, n. 7, p. 923-945, 2022.
- LACOSTE, Y. *La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre*. Paris: La Découverte, 1976.
- LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- LEA, J. "Post-phenomenology/post-phenomenological geography." In: KOBAYASHI, A. (Orgs.). **International encyclopedia of human geography**. Elsevier, p. 333-338, 2020.
- LEA, J. Post-phenomenology/post-phenomenological geographies. In: KITCHIN, R.; THRIFT, N. (Orgs.). **International encyclopedia of human geography**. Elsevier, 2009, p. 373-378.
- LIMA, J. da S. Dardel levinasiano? o sentido da hipóstase e a irrupção do sujeito no lugar. **Geograficidade**, v. 8, n. 2, p. 149-160, 2018.

LIMA, J. da S. Metafenomenologia da alteridade: por uma significação ética da pesquisa geográfica. **Geograficidade**, v. 10, n. Especial, p. 169-182, 2020a.

LIMA, J. da S. Yby: alteridade Payayá (Experimentações). **Geograficidade**, v. 10, p. 356-366, 2020b.

LIMA-PAYAYÁ, J. da S. Gameleira: o arvorecer da geografia Payayá. **Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros**, v. 4, p. 85-93, 2021.

LIMA-PAYAYÁ, J. da S. Yby: sentido radical de casa. **Kalagatos - revista de filosofia (versão on-line)**, v. 20, p. 1-13, 2023.

LIU BAERGEN, P. Theorizing as Poetic Dwelling: An Intellectual Link between Ted Aoki and Martin Heidegger. In: HASEBE-LUDT, E.; LEGGO, C. (Orgs.). **Canadian Curriculum Studies: a métissage of inspiration, imagination and interconnection**. Canadian Scholars, 2018, p. 141-150.

LIU BAERGEN, P. **Tracing Ted Tetsuo Aoki's intellectual formation: Historical, societal, and phenomenological influences**. Routledge, 2020.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro. Ed. José Olympiu, 1977.

LOPES, A. C. Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, 2005.

LOPES, A. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.33-52, 2006.

LOPES, A. C. Ainda é possível um currículo político? In: LOPES, A. C.; A. de A. (Orgs.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014. v. 1, p. 43-62.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas críticas**, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015.

LOPES, A. C. **Por um currículo sem fundamentos**. Cortez Editora, 2025.

LOPES, A. C.; BORGS. E. S, V. Formação docente, projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 45, p. 486-507, 2015.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOWENTHAL, D. Geografia, experiência e imaginação. In: CHRISTOFOLETTI, A. (Orgs.). **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982. p. 103-141.

LYLE, E. Untangling sel (f) ves through a/r/tography. *In: The Negotiated Self*. Brill, 2018, p. 1-11.

- LYLE, E. **Of Books, Barns, and Boardrooms: Exploring Praxis through Reflexive Inquiry**. SensePublishers, 2023.
- LYLE, E. Every Seashell Is a Story. **Qualitative Inquiry**, v. 30, n. 2, p. 182-183, 2024.
- LYLE, E.; SNOWBER, C. Walking as Attunement: Being With/In Nature as Currere. **Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 6-20, 2021.
- MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, p. 716-737, 2012.
- MACEDO, E. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, 2017.
- MACEDO, E.; MILLER, J. L. Por um currículo “outro”: autonomia e relacionalidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, p. e1153, 2022.
- MALPAS, J. **Heidegger’s topology: Being, place, world**. MIT press, 2008.
- MALPAS, J. **Heidegger and the thinking of place: Explorations in the topology of being**. MIT Press, 2012.
- MALPAS, J. Place and Situation. In: HÜNEFELDT, T.; SCHLITTE, A. (Orgs.). **Situatedness and Place: Multidisciplinary Perspectives on the Spatio-Temporal Contingency of Human Life**. Dordrecht: Springer, 2018, p. 27-39.
- MALPAS, J. ‘Where Hegel Meets the Chinese Gulls’: Place, Work and World. In: MALPAS, J.; WHITE, K. (Orgs.). **The Fundamental Field: Thought, Poetics, World**. Edinburgh University Press, 2021, p.71-126.
- VAN MANEN, M.; LEVERING, B. **Segredos da infância - Intimidade, Privacidade e Novos Estudos sobre o Self**. Artes Médicas, 1997.
- MARANDOLA JR., E. Humanismo e arte para uma geografia do conhecimento. **Geosul**, Florianópolis, v. 25, n. 49, p. 7-26, 2010.
- MARANDOLA JR., E. Prefácio à edição brasileira de **O Homem e a Terra: natureza da realidade geográfica**. São Paulo, 2011.
- MARANDOLA JR., E. O lugar enquanto circunstancialidade. In: MARANDOLA JR., E.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L. (Orgs.). **Qual o espaço do lugar: Geografia, Epistemologia, Fenomenologia**. São Paulo: Perspectiva, 2012, p. 227-248.
- MARANDOLA JR., E. Fenomenologia e pós-fenomenologia: alternâncias e projeções do fazer geográfico humanista na geografia contemporânea. **Geograficidade**, v. 3, n. 2, 49-64, 2013.

- MARANDOLA JR., E. O imperativo estético vocativo na escrita fenomenológica. **Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies**, v. 22, n. 2, p. 140-147, 2016a.
- MARANDOLA JR., E. Geografias do porvir: a fenomenologia como abertura para o fazer geográfico. In: SPOSITO, E. S.; SILVA, C. A. da; SANT'ANNA NETO, J. L.; MELAZZO, E. S. (Orgs.). **A diversidade da geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação**. Rio de Janeiro: Consequência Editora. 2016b. p. 451-466.
- MARANDOLA JR., E. Ainda é possível falar em experiência urbana? Habitar como situação corpo-mundo. **Caderno Prudentino de Geografia**, v. 2, n. 42, p. 10-43, 2020a.
- MARANDOLA JR., E. Heidegger e o pensamento fenomenológico em Geografia: sobre os modos geográficos de existência. **Geografia**, v. 37, n. 1, p. 81-94, 2012b.
- MARANDOLA JR., E. Na fissura do presente. **Geograficidade**, v. 10, n. Especial, p. 48-72, 2020c.
- MARANDOLA JR., E. Lugar e lugaridade. **Mercator (Fortaleza)**, v. 19, p. 1-12, 2020d.
- MARANDOLA JR., E. **Fenomenologia do ser-situado: crônicas de um verão tropical urbano**. São Paulo: Editora Unesp, 2021.
- MARANDOLA JR., E. **Ensinar-aprender fenomenologia: trilhas de um pensar e de um fazer pela experiência**. Cancioneiro, 2024.
- MARANDOLA JR., E.; BATISTA, G.; HOLZER, W. Em busca dos portais da Terra. *In*: MARANDOLA JR., E.; HOLZER, W.; BATISTA, G. S. (Orgs.). **Portais da Terra: contribuições dos estudos humanistas para a Geografia Contemporânea 1**. Teresina: Edufpi, 2023, p. 9-17.
- MARANDOLA JR., E.; BATISTA, G.; HOLZER, W. Terra de portais e as geografias humanistas culturais. *In*: MARANDOLA JR., E.; HOLZER, W.; BATISTA, G. S. (Orgs.). **Terra de Portais: Contribuições dos estudos humanistas para a Geografia Contemporânea 2**. Teresina: Edufpi, 2024, p. 7-17.
- MARANDOLA JR., E.; GRATÃO, L. H. B. Do sonho à memória: Lívia de Oliveira e a Geografia Humanista no Brasil. **GEOGRAFIA (Londrina)**, v. 12, n. 2, p. 5-20, 2003.
- MARANDOLA JR., E.; LIMA-PAYAYÁ, J. da. S. Qual humanismo para a Geografia Humanista?. In: MARANDOLA JR., E.; HOLZER, W.; BATISTA, G. S. (Orgs.). **Portais da Terra: contribuições humanistas para a Geografia contemporânea I**. Teresina: EDUFPI, 2023, p. 525-542.

- MELLO, T. de. Poesia. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 763-766.
- MENDONÇA, D. de; LINHARES, B. de F.; BARROS, S. O fundamento como “fundamento ausente” nas ciências sociais: Heidegger, Derrida e Laclau. **Sociologias**, v. 18, n. 41, p. 164-194, 2016.
- MILLER, J. L. Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 3, p. 2043-2063, 2014.
- MILLER, J. L. Autobiografia e a necessária incompletude das histórias de professores. **Roteiro**, v. 46, 2021.
- MILLER, J. L.; MACEDO, E. Políticas públicas de currículo: autobiografia e sujeito relacional. **Práxis educativa**, v. 13, n. 3, p. 948-965, 2018.
- MOREIRA, T. R. Escrita de Nós ou Escrita Engajada: geografias de vida desde um professor gay. **Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero**, v. 15, n. 1, p. 67-80, 2024.
- MOREIRA, T. R.; AGUIAR, F. C. Contornos para a educação geográfica: que pode a Revista Geograficidade?. **Geograficidade**, 12(2), 77-88, 2022.
- MOREIRA, T. R.; MARANDOLA JR., E. As náuseas da casa, habitando-em-rede. **Pós-Limiar**, v. 5, p. 1-11, 2022.
- MOREIRA, T. R.; MARANDOLA JR., E. Fenomenologia da imagem: a crítica sartreana à representação e suas possibilidades para uma geografia existencial. **PerCursos**, v. 25, p. 1-22.
- MOROYE, C. M. Ecological Theory. In: **Encyclopedia of curriculum studies**. KRIDEL, C. (Orgs.). Sage, 2010, p. 308-311.
- MOURA, J. D. P. Tridimensionalidade acadêmica na formação docente e perspectivas epistêmicas para o fazer geográfico. In: ANTONELLO, I. T.; MOURA, J. D. P.; VENDRAME, P. R. S. (Orgs.). **Interfaces Socioespaciais e Geoambientais**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2021, v. 1, p. 326-344
- MOURA, J. D. P. **Ofício na/da docência**: por uma educação sensível à experiência. Cancioneiro, 2024.
- MOURA, J. D. P.; ARAUJO, D. B. Em busca do sentido da paisagem: percursos por Londrina (Brasil) e Coimbra (PORTUGAL). In: YAMAKI, H.; CUNHA, L. (Orgs.). **Paisagem e território**: expedições. 1ed. Londrina: Londrina, 2019, v. 1, p. 39-49.

- NOGUEIRA, A. R.B. Percepção e representação gráfica: a geograficidade. 2001. **Tese** (Doutorado em Ciências: Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- NUNES, B. **Passagem para o poético**: filosofia e poesia em Heidegger. 1986.
- OWN, C. S.; TOADVINE, T. **Eco-phenomenology**: back to the Earth itself. Albany: Suny Press, 2003.
- OLIVEIRA, L. Considerações sobre o ensino da Geografia no primário. **Revista Rio Claro**, Rio Claro, p.78-80, 1964.
- OLIVEIRA, L. Contribuição dos estudos cognitivos à percepção geográfica. **Geografia**, Rio Claro, v.2, n.3, p.61-72, abr. 1977.
- OLIVEIRA, L. Percepção da paisagem geográfica: Piaget, Gibson e Tuan. **Geografia**, Rio Claro, v.25, n.2, p.5-22, 2000.
- OLIVEIRA, L. de. **Percepção do Meio Ambiente e Geografia**: estudos humanistas do espaço, da paisagem e do lugar. MARANDOLA JR., E.; CAVALCANTE, T. V. (Orgs). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.
- OLIVEIRA, L. de. **Geografia dos afetos**: a literatura e o sabor nos estudos humanistas. MARANDOLA JR., E.; CAVALCANTE, T. V. (Orgs). UFC, 2025.
- OXFORD ENGLISH DICTIONARY. **Datum**. In: OED Online. Oxford: Oxford University Press, 1989. DOI: 10.1093/OED/7571592234. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/OED/7571592234>. Acesso em: 19 jan. 2026.
- OLIVEIRA, L. A. de. Escola como ponta de lança: experiências geográficas e modos-de-ser Dasein-aprendiz. **Tese** (Doutorado em Geografia). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.
- OLIVEIRA, L. A. de.; MOURA, J. D. P. Ser-no-mundo no ensinar e aprender geografia: possibilidades para uma educação geográfica humanista e existencial. **Geograficidade**, 11 (2), 24-36, 2022.
- OLIVEIRA, L. A. de.; MOURA, J. D. P.; MARANDOLA JR., E. Experiência hermenêutica e modos-de-ser na escola. In: BATISTA, G. S.; MARANDOLA JR., E.; NASCIMENTO, C. R. do.; PIMENTA, A. R. (Orgs.). **Educar-se como práxis**: contribuições hermenêuticas para a educação. Teresina: EDUFPI, 2023, p. 147-168.

- OLIVEIRA, L. A. de; AGUIAR, F. C.; MOURA, J. D. P. Nem mestre, nem aprendiz... dasein-aprendiz: pensar o currículo enquanto lugaridade. **Cadernos do PET Filosofia**, v. 15, n. 29, p. 120-138, 2024.
- PADUA, L. C. T. A geografia de Yi-Fu Tuan: essências e persistências. 2013. **Tese** (Doutorado em Geografia Física). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- PAIVA, M. B. Para além da escola e a pergunta pelos modos de ser da autonomia na educação. 2020. **Dissertação** (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) – Faculdade de Ciências Aplicadas, Universidade Estadual de Campinas, Limeira.
- PASSOS, L. A. Trama. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 709-710.
- PEREIRA, C. M. R.B.; CASTELLAR, S. M. V. Fundamentos do Raciocínio Geográfico e Educação Geográfica Brasileira. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 14, p. 05-30, 2024.
- PICKLES, J. **Phenomenology, Science and Geography: spatiality and the human sciences**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- PINAR, W. F. What is the Reconceptualization?. **Journal of curriculum theorizing**, v. 1, n. 1, 1979.
- PINAR, W. F. The method of “Currere” (1975). **Counterpoints**, v. 2, p. 19-27, 1994.
- PINAR, W.; REYNOLDS, W. **Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text**. Teachers College Press, 1992.
- PINAR, W. F. et al. Understanding curriculum as phenomenological text. **Counterpoints**, v. 17, p. 404-449, 1995a.
- PINAR, W. F. et al. **Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses**. Peter lang, 1995b.
- PINAR, W. F. Notes on a blue guitar. **Journal of Educational Controversy**, v. 5, n. 1, p. 18, 2010.
- PINAR, W. F. **The character of curriculum studies: Bildung, currere, and the recurring question of the subject**. Springer, 2011.
- PINAR, W. F. The reconceptualization of curriculum studies. In: FLINDERS, D. J.; THORTON, S. J. (Orgs.). **Curriculum Studies Reader**. Ed.2. Routledge, 2013. p. 153-161.

- PINAR, W. F. **Intellectual advancement through disciplinarity: Verticality and horizontality in curriculum studies.** Brill, 2019.
- PINAR, W. F.; GRUMET, M. **Toward a poor curriculum.** Kendall Hunt, 1976.
- PORTO, M. C. et al. Importância do mapa temático nas experiências do projeto ‘petrilhas’ no jardim botânico de londrina. In: VII Encontro Regional e XXIX Semana de Geografia: Olhares geográficos, Sociedade e Natureza, 2023, Maringá. **Anais eletrônicos [...]** Maringá: UEM, CCH, DGE, 2023, p. 280-287. Disponível em: [https://drive.google.com/drive/folders/1lybsR7SSvtyo-x04A1\\_Kp\\_i9ZZT5grSw](https://drive.google.com/drive/folders/1lybsR7SSvtyo-x04A1_Kp_i9ZZT5grSw). Acesso em: 08 abr. 2024.
- QUEIROZ FILHO, A. C. Desviando olhares: estéticas-políticas dos relatos de viagem. **Geograficidade**, v. 2, n. especial, p. 104-114, 2012.
- RELPH, E. **Place and placelessness.** London: Pilon, 1976.
- RELPH, E. As bases fenomenológicas da Geografia. **Geografia**. v.4, n 7, 1-25, abril, 1979.
- ROBERTS, T. Resituating post-phenomenological geographies: Deleuze, relations and the limits of objects. **Transactions of the Institute of British Geographers**, v. 44, n. 3, p. 542-554, 2019.
- ROCHA, A. A. C. N. da; AGUIAR, L. Por Que Traímos o Espaço Geográfico? Notas Para Uma Conversa Curricular. **Revista Geoaraguaia**, [S. l.], v. 12, n. especial, p. 6-23, 2022.
- ROSA, J. G. A terceira margem do rio. In: **Ficção completa: volume II.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994, p. 409-413.
- ROSSATO, R. Práxis. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 554-555.
- SANTOS, J. B. dos. MOURA, J. D. P. Arquetetando o espaço para uma “escola dos sonhos”: Notas sobre a interação corpo-lugar. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 18, p. 237-251, 2023.
- SANTOS, M. **Espaço e método.** São Paulo: Nobel, 1985.
- SCHÜTZ, A.; LUCKMANN, T. **Estruturas do mundo da vida.** ediPUCRS, 2023.
- SEAMON, D. Corpo-sujeito, rotinas espaço-temporais e danças-do-lugar. **Geograficidade**, v. 3, n. 2, p. 4-18, 1 jul. 2013.
- SEAMON, D. Uma maneira de ver as pessoas e o lugar: a fenomenologia na pesquisa do comportamento ambiental. **Geograficidade**, v. 9, n. 1, p. 4-28, 3 jul. 2019.

- SEBINELLI, M.; MOREIRA, T. R. Enlutamento público e vidas vivíveis: o Arouche enquanto casa, habitar e lugar. **Cadernos do PET Filosofia**, v. 14, n. 27, p. 6-22, 2023.
- SILVA, E. R. B.; LIMA-PAYAYÁ, J. da S. As geograficidades do saber-fazer no uso de plantas e de alimentos no sertão baiano. **Serviço Social em Revista**, v. 27, p. 317-339, 2024.
- SILVEIRA, M. L. Uma situação geográfica: do método à metodologia. **Revista Território**, v. 4, n. 6, p. 21-28, 1999.
- SILVA, E. R. B.; LIMA-PAYAYÁ, J. da S. Construindo uma pesquisa fenomenológica: experiência e saber-fazer em casas de farinha no sertão baiano. In: COELHO NETO, A. S.; SANTOS, S. R.; SOUZA, S. O. (Orgs.). **Enfoques territoriais: natureza e sociedade**. red.Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2024B, p. 223-235.
- SIMPSON, P. Nonrepresentational theory. In: RICHARDSON, D. et al. (Orgs.). **The International Encyclopedia of Geography: people, the Earth, Environmental and Geography**. John Wiley & Sons, p.1-4, 2017.
- SIMPSON, P.; ASH, J. Phenomenology and Phenomenological Geography. In: KOBAYASHI, A. (Orgs.). **International encyclopedia of human geography**. Elsevier, 2020, p. 79-84.
- SKLIAR, C. Sobre o elogio do estudo. In: BÁRCENA, F; LÓPEZ, M. V.; LARROSA, J. (Orgs.). **Elogio do estudo**. Autêntica Editora, p. 9-26, 2023.
- SMITH, J. Humanism and humanistic geography. In: KOBAYASHI, A. (Orgs.). **International encyclopedia of human geography**. Elsevier, 2020.
- SNOWBER, C. **Embodied inquiry: Writing, living and being through the body**. Springer, 2016.
- SNOWBER, C. N. **Dance, place, and poetics: Site-specific performance as a portal to knowing**. Springer Nature, 2022.
- STEFENON, D. L.; CASTELLAR, S. M. V. A ciência geográfica na escola: pressupostos de um currículo escolar fundamentado no conhecimento disciplinar. **Uni-pluriversidad**, vol. 15, n. 1. Medellín: UdeA, 2015.
- STEFENON, D. L.; CASTELLAR, S. M. V. Os pressupostos da avaliação e a produção de currículos na escola: reflexões a partir da geografia. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. e216270, 2020.
- STRAFORINI, R. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos avançados**, v. 32, n. 93, p. 175-195, 2018.

- STRECK, D. R. **Pedagogia no encontro de tempos: ensaios inspirados em Paulo Freire**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- SUASSUNA, A. **Auto da Compadecida**. Rio de Janeiro: Agir, 1980.
- TAIT, L. M. A scattered people. In: LATRMOUILLE, J. et al. (Orgs.). Kistikwánihk êsko kitêhk: Storying holistic understandings in education. **Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies**, v. 14, n.1, p. 8-22, 2016.
- TAIT, L. M. miyo waskawewin and aokakio'siit: Lessons in Learning to Walk Well. **Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 119-126, 2021.
- TUAN, Y. Geography, phenomenology and the study of human nature. **The Canadian Geographer**. Montreal, v. 15, n. 3, p. 181-192, set. 1971.
- TUAN, Y. Humanistic geography. **Annals of the Association of American Geographers**, Washington, v. 66, n. 2, p. 266-276, jun. 1976.
- TUAN, Y. **Topofilia**. Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Londrina: Eduel, 2012.
- TUAN, Y. **Espaço e lugar** – a perspectiva da experiência. Londrina: Eduel, 2013.
- VEDOVATTO, M.; LIMA-PAYAYÁ, J. da. S.; MARANDOLA JR., E. O pensamento nóstrico Añnu: descolonizar pelo corpo-som. **CADERNOS CAJUÍNA**, v. 9, p. 1-15, 2024.
- CIREF – Centro Ibérico de Restauración Fluvial. **Walking Rivers** – Un día Caminando Ríos. Disponível em: <https://cirefluvial.com/walkingrivers/>. Acesso em: 27 nov. 2025.
- WALLIN, J. J. What is? Curriculum theorizing: For a people yet to come. **Studies in Philosophy and Education**, v. 30, n. 3, p. 285-301, 2011.
- WHITE, K. Talking Topology in the Finisterras. In: MALPAS, J.; WHITE, K. (Orgs.). **The Fundamental Field: Thought, Poetics, World**. Edinburgh University Press, 2021a, p.3-70.
- WHITE, K. Three Philosophical Poems. In: MALPAS, J.; WHITE, K. (Orgs.). **The Fundamental Field: Thought, Poetics, World**. Edinburgh University Press, 2021b, p.127-143.
- WHITE, K.; BISSELL, N. Elements of geopoetics. **Edinburgh Review**, v. 88, p. 163-178, 1992.
- WHITEHEAD, D. H. Poiesis and art-making: A way of letting-be. **Contemporary Aesthetics (Journal Archive)**, v. 1, n. 1, p. 1-13, 2003.
- WRIGHT, J. K. Terrae incognitae: o lugar da imaginação na geografia. Tradução de Letícia Pádua. **Geograficidade**. v.4, n.2, 2014.

YOUNG, M. Para que servem as escolas?. **Educação & sociedade**, v. 28, p. 1287-1302, 2007.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.