



LUGAR E PEDAGOGIA¹

Felipe Costa Aguiar
felipeaguiar@id.uff.br

Doutorando em Geografia pela Universidade
Estadual de Londrina (UEL).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6563-4763>

Jeani Delgado Paschoal Moura
jeanimoura@uel.br

Doutora em Geografia pela Universidade
Estadual Paulista (UNESP) e Docente do
Programa de Pós-Graduação em Geografia
da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5603-1074>

Ellyn Lyle
ellyn_lyle@cbu.ca

Professora Doutora da *Cape Breton
University/Canadá*.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8523-6914>

TRADUÇÃO

LYLE, Ellyn. Place and Pedagogy. In: WIEBE, Sean; LYLE, E.; WRIGHT, P.R.; DARK, K.; McLARNON, M.; DAY, L. (orgs.). **Ways of being in teaching**. Leiden: Brill, 2017. p. 65-69.

RESUMO

Texto escrito pela Prof.^a Dr.^a Ellyn Lyle em 2017 e publicado originalmente no livro "Ways of Being in Teaching", editado por Sean Wiebe, Ellyn Lyle, Peter R. Wright, Kimberly Dark, Mitchell McLarnon e Liz Day e publicado pela editora Brill. Esta tradução foi realizada no contexto de doutoramento sanduíche de Felipe Costa Aguiar, orientado no Brasil por Jeani Delgado Paschoal Moura do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO) da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e co-orientado por Ellyn Lyle na *Cape Breton University (CBU)*, no Canadá, entre outubro de 2024 e março de 2025, com financiamento do Programa de Doutorado-Sanduíche no Exterior (PDSE), conforme o Edital CAPES n.º 06/2024.

¹ Agradecemos à Ellyn Lyle por ter cedido gentilmente o direito de tradução deste texto. Ressaltamos que todas as citações tratam-se de traduções livres que realizamos devido os textos citados pela autora estarem publicados em inglês, apenas. No corpo do texto há termos em português que se encontram em itálico, pois no texto original a autora os colocou em itálico para efeito de destaque.

PLACE AND PEDAGOGY

TRANSLATION

Lyle, E. (2017). Place and pedagogy. In S. Wiebe, E. Lyle, P. R. Wright, K. Dark, M. McLarnon, & L. Dayda (Eds.), **Ways of being in teaching** (pp. 65-69). Brill.

ABSTRACT

Text written by Prof. Dr. Ellyn Lyle in 2017 and originally published in the book "Ways of Being in Teaching", edited by Sean Wiebe, Ellyn Lyle, Peter R. Wright, Kimberly Dark, Mitchell McLarnon, and Liz Dayda, and published by Brill. This translation was carried out in the context of Felipe Costa Aguiar's doctoral sandwich program, under the supervision of Jeani Delgado Paschoal Moura in Brazil, from the Graduate Program in Geography (PPGEO) at the State University of Londrina (UEL), and co-supervised by Ellyn Lyle at Cape Breton University (CBU), in Canada, between October 2024 and March 2025, with funding from the Sandwich PhD Abroad Program (PDSE), according to CAPES Call No. 06/2024.

LUGAR Y PEDAGOGÍA

TRADUCCIÓN

Lyle, E. (2017). Place and pedagogy. In S. Wiebe, E. Lyle, P. R. Wright, K. Dark, M. McLarnon, & L. Dayda (Eds.), **Ways of being in teaching** (pp. 65-69). Brill.

RESUMEN

Texto escrito por la Prof. Dra. Ellyn Lyle en 2017 y publicado originalmente en el libro "Ways of Being in Teaching", editado por Sean Wiebe, Ellyn Lyle, Peter R. Wright, Kimberly Dark, Mitchell McLarnon y Liz Dayda, y publicado por la editorial Brill. Esta traducción fue realizada en el contexto del doctorado-sándwich de Felipe Costa Aguiar, bajo la orientación en Brasil de Jeani Delgado Paschoal Moura, del Programa de Posgrado en Geografía (PPGEO) de la Universidade Estadual de Londrina (UEL), y la coorientación de Ellyn Lyle en la Universidad de Cape Breton (CBU), en Canadá, entre octubre de 2024 y marzo de 2025, con financiación del Programa de Doctorado-Sándwich en el Exterior (PDSE), conforme al Edicto CAPES n.º 06/2024.

Eu cresci em uma fazenda adjacente às águas cintilantes da Baía de Malpeque. Lá, com mil acres servindo como minha sala de aula, tornei-me uma criatura da terra. Apesar dos muitos anos e caminhos sinuosos que criaram distância física entre nós, continuo a sentir uma profunda ressonância com o lugar que chamei de lar. Não sei por que nem como minha alma permanece conectada a ele, mas muitas vezes me pergunto se isso nasce da mesma química irreduzível que faz as pessoas se apaixonarem. Não me

considero uma romântica. De vez em quando, porém, lembro-me de que por baixo das minhas vestes de realismo reside uma idealista. Minha relação contínua com a terra e o entendimento de como ela contribui para o meu crescimento me levaram a refletir mais profundamente sobre o papel do *lugar* na pedagogia. Percebi essa conexão pela primeira vez quando fui “arrancada de casa” em um momento que meu contexto profissional desafiava meu idealismo. Comecei a me perguntar: se nutrir a generosidade pela Terra me sustenta, como posso trabalhar para melhorar os sistemas de ensino que muitas vezes priorizam modos de ser desumanizados, desumanizadores, desencarnados e desconectados? Nessas divagações, percebi que sou atraída pelo estudo do *lugar* porque ele me lembra da beleza da conexão e reforça a importância das raízes para o desenvolvimento de força e sustentabilidade. Ao observar a Terra se doar e ainda assim conseguir se curar e reabastecer, lembro-me de minha capacidade de perseverar.

Baldwin *et al.* (2013) afirmam que o lugar é importante porque nos fundamenta enquanto incentiva novas formas de estar no mundo. Esses autores acreditam que o lugar é essencial para o autoconhecimento e o envolvimento com os outros, porque nossos contextos são "reflexos espelhados da história, valores, interesses, relações de poder e significados... [e eles representam] esses espaços reais e imaginários... densamente ocupados... [e] sentidos pessoalmente" (Baldwin *et al.*, 2013, p. 9). Diante das implicações profundas dos lugares em minhas perspectivas, sinto-me convocada a refletir como os lugares que habitamos afetam nossos modos de ser na docência.

Reconhecendo o papel fundamental do lugar e as múltiplas maneiras pelas quais ele influencia nossa relação com o conhecimento, os educadores que adotam uma abordagem baseada no lugar entendem os lugares em que vivemos como os teares onde nossas fibras internas são tecidas. Esses estudiosos sugerem que as pedagogias baseadas no lugar podem ajudar a superar a sensação de desenraizamento e deslocamento, que se difundem em ambientes cada vez mais caracterizados pela mobilidade e globalidade (Gruenewald, 2008; Sheldrake, 2001; Wilhelm, 2007). Gruenewald (2008, p. 315) discute os benefícios específicos da integração dos estudos de lugar no currículo e afirma que essa abordagem tem o potencial de maximizar a aprendizagem do aluno por meio da educação "multidisciplinar, experiencial e intergeracional". Ball e Lai (2006) e Bartholomaeus (2013) concordam com essa ideia e, ao fazê-lo, posicionam a educação baseada no lugar como uma estrutura eficaz para a aprendizagem de conteúdo. Akinbola (2005) e Israel (2012) ampliam essa noção, sustentando que, ao se basear no lugar, a educação pode promover não apenas a aprendizagem de conteúdo, mas também uma rica compreensão cultural e a busca por justiça social. Desse modo, a educação baseada

no lugar incentiva de maneira particular múltiplas perspectivas, ao mesmo tempo em que abraça a humanidade de si e do outro.

Como uma perspectiva, a educação baseada no lugar busca superar as agendas educacionais muitas vezes hegemônicas e onipresentes desenvolvidas em outros contextos, favorecendo uma abordagem que usa o lugar como ponto de partida (Bartholomaeus, 2013). Ela enfatiza as experiências vividas como um veículo para conduzir os alunos a uma compreensão mais profunda das temáticas regionais e globais, ao mesmo tempo em que os encoraja a imaginar possibilidades de mudança (Israel, 2012; Sobel, 2004). De acordo com esses autores, as possibilidades de mudança fundamentadas no lugar estão ligadas à promoção da agência (McInerney, 2011). Especificamente, as abordagens baseadas no lugar incentivam professores e alunos a serem participantes ativos na construção de significado, considerando-os como produtores de conhecimento, em vez de meros consumidores.

Ao ouvir ecos dos pedagogos críticos nessa base filosófica, não me surpreendi ao descobrir uma literatura que se opõe "a políticas e práticas que desconsideram o lugar e não analisam os pressupostos sobre a relação entre educação e política de desenvolvimento econômico" (Gruenewald, 2008, p. 309). Essa consciência deu origem à pedagogia crítica de lugar, que nos desafia a considerar a conexão entre o tipo de educação disponível e os lugares que habitamos. Em última análise, a educação crítica baseada no lugar busca os objetivos duplos de "descolonização e reabilitação" (Gruenewald, 2008, p. 308). Também impulsionado por uma agenda crítica, Lane-Zucker (2004) diz que a educação baseada no lugar pode promover uma "reimaginação fundamental dos fundamentos éticos, econômicos, políticos e espirituais sobre os quais a sociedade se baseia" (Lane-Zucker, 2004, p. iii). Essa reconceitualização deve ocorrer respeitando as experiências e conhecimentos únicos que podem enriquecer uns aos outros e o nosso próprio aprendizado.

Embora eu tenha tido o prazer de morar em muitos locais, meu lugar continua sendo a pequena ilha no Golfo de São Lourenço, onde passei minha infância. As ilhas são únicas: elas nos ensinam a conhecer fronteiras sem ser limitados por elas e a aceitar a mudança, mesmo quando resistimos a ela. As ilhas fingem certeza enquanto abraçam a ambiguidade. Elas representam a ilusão de constância e a realidade da transitoriedade. As ilhas são contradições de tipos especiais, mas perduram. Pensei profundamente sobre minha relação com o lugar e como ele me influenciou. Passei a reconhecer que as paisagens externas influenciam as interiores. Assim, eu também sou uma ilha - minha forma e meus modos de ser influenciados por minhas experiências. Conkling (2007, p.

198) refere-se a isso como *Islandness*, uma tendência da ilha de se tornar "uma parte do seu ser, uma parte tão profunda quanto a medula e tão natural e inconsciente quanto a respiração". Esse devir tem profundas implicações para o desenvolvimento da identidade.

Tran e Nguyen (2013) discutem a identidade como sendo influenciada pela convergência de múltiplos princípios: crenças e práticas individuais, políticas institucionais, fronteiras setoriais, contexto sociocultural e o clima político em que vivemos. Eles argumentam que o processo de ser e se tornar professor envolve tanto o conhecimento interior sobre nós mesmos quanto a interação com o mundo. Palmer (1998) concorda com essa perspectiva: ele explica a identidade como um nexos em evolução, constituído pela convergência de todos os aspectos de nossas vidas, e descreve a integridade como a totalidade encontrada dentro desse nexos. Ele adverte que 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. Ele afirma que "ao escolher a integridade, [nós] nos tornamos mais completos, mas a totalidade não significa perfeição. Significa tornar-se mais real reconhecendo o todo [que nós somos]" (Palmer, 1998, p. 6). Acessar essa totalidade, à medida que nos redefinimos, é possível ao escutarmos o que Palmer chama de professor interior: "o professor interior não é a voz da consciência, mas da identidade e integridade. Não fala do que deveria ser, mas do que é real para nós" (Palmer, 1998, p. 11).

Como a docência emerge de quem somos e os lugares que habitamos afetam nossa individualidade, estou aberta e atenta às maneiras pelas quais meu relacionamento com o lugar influenciou meus modos de ser na docência. Frequentemente, volto às lições que aprendi com a Terra e reflito sobre como elas continuam a influenciar minha pedagogia e a orientar minha prática pedagógica.

Pode parecer estranho afirmar que a Terra me ensinou sobre *comunicação*, mas considere todas as maravilhas que ela abriga e o que podemos aprender com elas, se estivermos atentos. O céu é uma fonte inesgotável de mensagens para aqueles de nós que foram criados no campo: as caudas das éguas falam do vento; os parélios sinalizam mau tempo; e o céu de cavala antecipa fortes precipitações. As nuvens são expressões da arte da pressão do ar, enquanto o vento sussurra poemas sobre as mudanças que estão por vir. O céu noturno é uma promessa grávida de todos os amanhãs que ainda estão por nascer. Da mesma forma, a Terra nos fornece dicas sobre a mudança das estações, e a maré e sua vida marinha revelam tanto o passado quanto o que está por vir. Os animais também são professores maravilhosos. Isso se tornou particularmente evidente para mim em meu

relacionamento com cavalos. Interagir com cavalos foi parte integrante do meu crescimento no campo, e trabalhar com eles me ensinou muito sobre comunicação. Ao me comunicar através das barreiras linguísticas e das espécies, aprendi a ouvir profundamente e estar atenta às sutilezas da linguagem corporal. Esse modo de ser requer uma segurança calma e focada, além de consistência e atenção mútua. Em suma, precisamos ser o melhor de nós mesmos se quisermos aprender juntos (Irwin, 2007). Um compromisso com a comunicação profunda e a atenção oferece suporte a experiências de aprendizado envolventes e significativas.

O lugar também reforça a importância da *responsividade*. Nascida do meu compromisso com a comunicação profunda, a capacidade de resposta promove o cuidado. Assim como a terra requer cuidados especiais, o mesmo acontece com nossas relações de ensino e aprendizagem. Reconhecer as necessidades dos alunos é insuficiente se não agirmos para apoiar seu desempenho. Responder a essas necessidades valida e promove o crescimento e a sustentabilidade. Além disso, fomenta a relacionalidade e a mutualidade à medida que nossos modos de ser se cruzam e os resultados que buscamos se entrelaçam.

O lugar também me ensinou a importância da *consciência crítica*. Crescer em uma comunidade agrícola em uma pequena ilha exige uma consciência de como nossas ações afetam os outros. Na fazenda, essa consciência era ecológica. Praticando rotação de culturas, uso mínimo de pesticidas, criação de zonas de amortecimento e conservação ativa do solo, aprendi a preservar recursos para as gerações futuras. Como educadora, essa consciência crítica se manifesta na desconstrução das posições de poder e na promoção da agência nos indivíduos que me procuram para apoiar seu aprendizado, para que, juntos, possamos defender práticas educacionais mais libertadoras. Apesar de suas aparentes diferenças, posições socialmente e ecologicamente críticas se unem para encorajar formas de ser criticamente conscientes (Ball e Lai, 2006; Delind e Link, 2004). Vários estudiosos apontam para a apatia, particularmente evidente nas sociedades ocidentais, em relação a estudantes que não estão conectados ao ambiente (por exemplo, Sheldrake, 2001; Wilhelm, 2007). Essa divisão não apenas tem implicações para o engajamento e para a motivação na aprendizagem, mas também resulta em uma sensação de deslocamento em nossos futuros cidadãos.

Essa desconexão me lembra como meu relacionamento com o lugar forneceu raízes, permitindo-me sentir uma *sensação de totalidade e aterramento* em vez de deslocamento. Palmer (2004) discute esse tipo de divisão como uma patologia pessoal que fere a integridade das interações entre o *self* e os outros. Ele diz que essa patologia

surge quando somos jovens e começamos a discernir a incongruência entre "as promessas brilhantes da vida e suas realidades sombrias" (Palmer, 2004, p. 14). Na idade adulta, diz ele, aprendemos a criar portais para nos movermos "entre nosso papel no mundo público e no mundo oculto da alma" (Palmer, 2004, p. 15). Aceitar essa incongruência aprofunda a desconexão a tal ponto que nos sentimos separados até de nós mesmos. Palmer (2004, p. 25) implora que ouçamos nosso "professor interior cuja orientação é mais confiável do que qualquer coisa que possamos obter de uma doutrina, ideologia, sistema de crenças coletivas, instituição ou líder". Ele reforça que podemos dispensar a meia-vida e "prosperar em meio às complexidades... aprofundando nossa consciência das intermináveis trocas internas-externas que moldam a nós e ao nosso mundo e o poder que temos de fazer escolhas sobre elas" (Palmer, 2004, p. 49).

Pode parecer curioso comparar as pedagogias de lugar aos modos de ser e estar na docência, mas afirmo que nossas experiências vividas influenciam profundamente nossas práticas pedagógicas. Estar aberto e atento ao motivo pelo qual nos engajamos de maneiras específicas nos ajuda a sermos mais criticamente conscientes. Assim como as ondas que atingem a baía, um par de olhos vê a docência como uma prática coesa que brilha ou que decai por capricho. Outro par de olhos, no entanto, não percebe uma entidade caprichosa, mas sim a soma de várias facetas - o brilho ou a queda é mais do que uma manifestação que encobre as complexidades internas.

Referências

- AKINBOLA, E. A. (Un)Making place, displacing community: The transformation of identity in a Russia–Poland borderland. **Social & Cultural Geography**, v. 6, n. 6, p. 951, 2005.
- BALDWIN, L.; BLOCK, T.; COOKE, L.; CRAWFORD, I.; KIM, N.; RATSOY, G.; WALDICHUK, T. Affective teaching: The place of place in interdisciplinary teaching. **Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal**, v. 6, n. 3, p. 1–20, 2013.
- BALL, E. L.; LAI, A. Place-based pedagogy for the arts and humanities. **Pedagogy**, v. 6, n. 2, p. 261–287, 2006.
- BARTHOLOMAEUS, P. Place-based education and the Australian curriculum. **Literacy Learning: The Middle Years**, v. 21, n. 3, p. 17–23, 2013.
- CONKLING, P. On islanders and islandness. **Geographical Review**, v. 97, n. 2, p. 191–201, 2007.
- DELIND, L. B.; LINK, T. Place as a nexus of a sustainable future: A course for us all. In: CHASE, G. W.; BARTLETT, P. F. (Eds.). **Sustainability on campus: Stories and strategies for change**. Cambridge, MA: MIT Press, 2004. p. 121–137.
- GRUENEWALD, D. A. The best of both worlds: A critical pedagogy of place. **Environmental Education Research**, v. 14, n. 3, p. 308–324, 2008.
- IRWIN, C. **Horses don't lie**. Winnipeg, MB: Great Plains, 2007.

ISRAEL, A. L. Putting geography education into place: What geography educators can learn from place-based education, and vice versa. **Journal of Geography**, v. 111, n. 2, p. 76–81, 2012.

LANE-ZUCKER, L. Forward. In: SOBEL, D. (Ed.). **Place-based education: Connecting classrooms and communities**. Great Barrington, MA: Orion Society, 2004.

MCINERNEY, P.; SMYTH, J.; DOWN, B. Coming to a place near you: The politics and possibilities of a critical pedagogy of place-based education. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, v. 39, n. 1, p. 3–16, 2011.

PALMER, P. **The courage to teach**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1998.

PALMER, P. **A hidden wholeness: The journey toward an undivided life**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2004.

PALMER, Parker J. The heart of a teacher identity and integrity in teaching. **Change: the magazine of higher learning**, v. 29, n. 6, p. 14-21, 1997.

SHELDRAKE, P. **Spaces for the sacred: Place, memory, and identity**. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2001.

SOBEL, D. **Place-based education: Connecting classrooms and communities**. Great Barrington, MA: Orion Society, 2004.

TRAN, L.; NGUYEN, N. Mediating teacher professional identity: The emergence of humanness and ethical identity. **International Journal of Training Research**, v. 11, n. 3, p. 199–212, 2013.

WILHELM, J. D. Meeting the challenge: Creating engaging and powerful contexts for literacy learning. **English in Australia**, v. 42, n. 1, p. 11–20, 2007.

Recebido em 15 de novembro de 2024.

Aceito para publicação em 27 de maio de 2025.

