Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

PRÁTICAS E DISCURSOS ESPACIAIS DA PAISAGEM EM PORTO UNIÃO DA VITÓRIA (SC/PR): uma reflexão teórica e metodológica sobre o ensino de Geografia

Thiago Luiz Calandro
thiago.calandro@ifpr.edu.br

Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Rio Claro-SP e Professor do Instituto Federal do Paraná (IFPR), Campus de Jaguariaíva/PR.

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7448-064X

Gabriela Sena da Silva
senagabi829@gmail.com

Bolsista de Iniciação Científica CNPq e estudante do curso técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Paraná (IFPR), Campus de União da Vitória/PR.

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7557-2976

RESUMO

O texto investigativo que apresentamos tem o objetivo de desenvolver uma reflexão teórica e metodológica a partir de uma situação-problema identificada em momentos anteriores do projeto de pesquisa intitulado "Práticas espaciais e a transformação da paisagem em Porto União da Vitória (SC/PR) no período do Contestado: espaço-tempo e ensino de Geografia". O problema identificado está relacionado a como o Santo de Bronze do Monge João Maria pode distorcer a identidade narrativa da população cabocla, tornando-a ainda mais excluída dos espaços e práticas de representação espacial. A partir da articulação desse contexto com reflexões teóricas e metodológicas sobre o currículo narrativo e com o pensamento e raciocínio geográfico, foi possível desenvolver uma proposta de ensino de Geografia que possa, minimamente, fazer com que os alunos, sobretudo os descendentes de caboclos, possam entender os impactos da problemática em suas vidas imediatas, bem como auxiliar no processo de desenvolvimento de práticas que os tornem protagonistas no processo de construção de espaços de representação da sua cultura.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino de Geografia, Práticas espaciais, Representação espacial.

PRÁCTICAS Y DISCURSOS ESPACIALES DEL PAISAJE EN PORTO UNIÃO DA VITÓRIA (SC/PR): reflexiones teóricas y metodológicas sobre la enseñanza de la Geografía

RESUMEN

El texto que presentamos tiene como objetivo desarrollar una reflexión teórica y metodológica a partir de una situación-problema identificada en momentos previos del proyecto de investigación titulado "Prácticas espaciales y la transformación del paisaje en Porto União da Vitória (SC/PR) durante el período del Contestado: espacio-tiempo y enseñanza de la Geografía". El problema identificado está relacionado con cómo el Santo de Bronce del Monge João Maria puede distorsionar la identidad narrativa de la población cabocla, haciéndola aún más excluida de los espacios y prácticas de representación espacial. A partir de la articulación de este contexto con reflexiones teóricas y metodológicas sobre el currículum narrativo y con el pensamiento y razonamiento geográfico, fue posible desarrollar una propuesta de enseñanza de la Geografía que puede, mínimamente, hacer posible a los estudiantes, especialmente a los descendientes de caboclos, comprender los impactos del problema en sus vidas inmediatas, así como apoyar en el proceso de desarrollo de prácticas que los hagan protagonistas en el proceso de construcción de espacios para representar su cultura.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza de la Geografía, Prácticas espaciales, Representación espacial.

Introdução

O trabalho de pesquisa que se apresenta tem o objetivo de refletir sobre possibilidades teóricas e metodológicas do ensino de Geografia escolar a partir dos resultados obtidos no projeto "Práticas espaciais e a transformação da paisagem em Porto União da Vitória (SC/PR) no período do Contestado: espaço-tempo e ensino de Geografia". Dentre os resultados da pesquisa, destacamos dois deles: 1º) o ato de habitar cria representações a partir de demandas e de interações que, por sua vez, orientam práticas e discursos espaciais que podem alterar a função e significados de paisagens existentes (CALANDRO, SILVA, 2021a) e; 2º) Em Porto União da Vitória (SC/PR) existe hoje uma discrepância em relação aos lugares como ato de representação entre o grupo caboclo, que se envolveu diretamente com o conflito armado, e os grupos dos colonizadores e imigrantes (CALANDRO, SILVA, 2021b), conforme se pode verificar no quadro 1, que segue. Sobre esse último resultado, uma inferência a ele adjacente é que, quando a narrativa ocorre a partir do produtor cultural hegemônico da época e que não

pertence ao grupo, pode se desdobrar uma reestruturação da *identidade narrativa* (RICŒUR, 1997, 2016) o que poderá, ainda e de certa maneira, distorcer as referências simbólicas e representacionais dos indivíduos do grupo narrado e a alteração de suas práticas.[1]

MONUMENTO PAISAGEM	ANÁLISE
PRAÇA DO CONTESTADO - PRAÇA DA DIVISA	Depois da Guerra do Contestado, para passar com mercadorias de uma cidade à outra, era necessário pagar impostos. Nesse local, havia uma cancela demarcando a divisão entre Paraná e Santa Catarina. Em uma guarita, ficava o ferroviário que cuidava do tráfego na passagem das composições e auxiliava os maquinistas nas manobras realizadas no imenso pátio existente nas duas cidades. Tal guarita foi restaurada e ainda existe na praça. * Os demais monumentos foram construídos e inaugurados em 22/09/2012, em comemoração à memória do conflito do Contestado. Atualmente, o local é bastante utilizado como ponto de lazer principalmente para jovens, porém, ali ocorrem muitos poucos eventos que remetem ao conflito.   Fonte: CALANDRO, 2020  Fonte: SILVEIRA E FRAGA, 2014

[1] Uma melhor discussão e compreensão dessa situação-problema identificada encontra-se em CALANDRO, Thiago Luiz; SILVA, Gabriela Sena da. Os monumentos e as comemorações de Porto União da Vitória (PR/SC): uma análise do discurso espacial sobre a perspectiva da guerra do Contestado. Anais do Congresso Internacional de Turismo Rural e Ruralidades – Congresso Brasileiro de Turismo; Congresso Brasileiro da Guerra do Contestado; Semana de Geografia da UEL. 2021 (b). Disponível: http://anais.uel.br/portal/index.php/turismorural/article/view/1483, p. 363- 384.

Desse modo, a problemática que norteará nossas reflexões teóricas e metodológicas sobre o ensino de Geografia parte da possibilidade de distorção ou má estruturação da identidade dos *alunos descendentes de caboclos* da região do Contestado sobre seu lugar a partir dos discursos e práticas espaciais exercidos em Porto União da Vitória (SC/PR).

Contudo, antes de tecer ponderações sobre o ensino de Geografia, temos que compreender as implicações geográficas e educacionais da possibilidade de distorção da identidade narrativa dos alunos descendentes de caboclos a partir dos discursos e práticas espaciais analisados com base nas comemorações e monumentos de Porto União da Vitória (SC/PR). Nesse sentido, para melhor elucidar o tema no campo geográfico, discutiremos possíveis conexões entre o conceito de identidade narrativa de Paul Ricœur (1997, 2016) e as contribuições sobre identidade espacial de David Harvey (2008) e de Doreen Massey (2008, 2017). No campo da educação, resgataremos os conceitos de identidade narrativa e de currículo narrativo de Ivor Goodson (2005, 2019).

Posteriormente, a partir da problemática inferida e das discussões iniciadas, promoveremos uma discussão teórica com base em aportes metodológicos sobre o pensamento geográfico e o ensino da Geografia, assunto esse emergente no campo da Geografia escolar e muito discutido por autores como Lana de Souza Cavalcanti (2018, 2021), Rafael Straforini (2018) e Valéria Roque Ascensão e Roberto Valadão (2014), entre outros. O intuito com essa busca é promover uma trajetória didática que, além de identificar questões de como os monumentos e comemorações podem criar e distorcer identidades espaciais, também alertar para a necessidade de assegurar aos caboclos seus atos e lugares de fala e representação.

Nesse sentido, esperamos avançar em relação à pertinência do ensino da Geografia na região da Guerra do Contestado e na educação para os direitos humanos, visto que consideramos a população cabocla excluída das práticas espaciais e dos lugares de fala que valorizem suas memórias e sua identidade.

Da identidade espacial ao currículo narrativo

Os processos de construir e habitar o espaço são, por relação dialética, constitutivos das práticas e representações espaciais do grupo e/ou do indivíduo. No entanto, a coexistência de concepções espaciais múltiplas pode gerar conflitos ou a confluência entre essas concepções, produzindo uma nova concepção de espaço,

transformando as práticas e as representações. A relação entre essas concepções das identidades espaciais é o que Massey (2008) chama de culturas espaciais não-essencialistas e que permite uma abertura política do espaço. Por outro lado, quando temos a hegemonia de uma concepção espacial, temos por consequência identidades espaciais essencialistas que pouco se alteram e se reformulam e que promovem um embotamento político do espaço.

Para Harvey (2008), as práticas espaciais de um grupo ou indivíduo revelam muito sobre as concepções de espaço que idealizam. De maneira geral, as práticas espaciais refletem o acúmulo, formulação e reformulação de experiências espaciais e que, de certo modo, se pautam nos processos de habitar e construir o espaço. Para Harvey (2008) "1. As práticas espaciais materiais referem-se aos fluxos, transferências e interações físicas e materiais que ocorrem no e ao longo do espaço de maneira a garantir a *produção* e a *reprodução social*." (HARVEY, 2008, p. 201 – grifo do autor). Ao estabelecer um paralelo entre os autores, percebemos que a produção social e espacial de Harvey se relaciona com a identidade não-essencialista do espaço de Massey. Essa perspectiva promove a abertura política do espaço e possibilita a alteração das representações, das práticas e, por fim, a concepção de espaço. Por outro lado, a reprodução espacial, de certo modo, se relaciona com as identidades espaciais essencialistas que remete à hegemonia das representações, das práticas e da concepção de espaço.

Na reflexão sobre as práticas espaciais, Harvey (2008) aponta que as práticas espaciais e a produção do espaço permeiam aspectos como acessibilidade, distanciamento, apropriação e domínio. Sobre acessibilidade e distanciamento, o autor indica:

> Acessibilidade e distanciamento referem-se ao papel da "fricção da distância" nos assuntos humanos; a distância é tanto uma barreira como uma defesa da interação humana. Ela impõe custos de transação a todo o sistema de produção e reprodução (particularmente aqueles baseados em alguma divisão social elaborada do trabalho, do comércio e diferenciação social das funções reprodutivas). (HARVEY, 2009, p. 202).

Quando aproximamos essa reflexão das identidades espaciais essencialistas e não essencialistas de Massey que, por sua vez, se relaciona com a nossa problemática, podemos notar, em certo sentido, que a fricção da distância está relacionada, considerando-se um estrato de menos ou mais, à intensidade de quanto é essencialista ou não essencialista essa identidade em sua relação com aquele espaço. No caso do Santo

de Bronze, que está localizado na Praça da Divisa, representativa do centenário do Contestado e também de um modelo de turismo ligado ao sistema capitalista, percebemos aí uma quebra da duração simbólica do sagrado que se impõe agora com identidade essencialista do capital e, principalmente, exclui o lugar de fala da perspectiva cabocla sobre o narrar e compreender sua própria história e "fecha o espaço" para a multiplicidade de narrativas.

Em relação à apropriação e domínio:

> 1. A apropriação do espaço examina a maneira pela qual o espaço é ocupado por objetos (casas, fábricas, ruas etc.), atividades de uso da terra, indivíduos, classes ou grupos sociais. A apropriação sistematizada e institucionalizada pode envolver a produção de formas territorialmente determinadas de solidariedade social.
> 2. O domínio do espaço reflete o modo como indivíduos ou grupos poderosos dominam a organização do espaço e a produção do espaço mediante recursos legais ou extralegais, a fim de exercerem um maior grau de controle quer sobre a fricção da distância ou sobre a forma pela qual o espaço é apropriado por eles mesmos ou para os outros. (HARVEY, 2009, p. 202).

Nesse ponto, a perspectiva essencialista do espaço aparece por meio da ressignificação e refuncionalização da paisagem (CORRÊA, 2018), sobrepondo os discursos e práticas do grupo caboclo. Um exemplo é, novamente, o do Santo de Bronze na Praça da Divisa que representa o turismo de um sistema capitalista. Dessa forma, as práticas exercidas nesse espaço pouco condizem com as práticas que são exercidas, por exemplo, no Parque do Monge João Maria, que é, entre outras, a de fé e devoção. Nesse sentido, com a alteração da função do espaço e da paisagem, pouco a pouco, temos a alteração do significado.

Outro exemplo sobre a apropriação e domínio do espaço e que, ao mesmo tempo refuncionalizou e ressignificou Porto União da Vitória, se faz a partir das comemorações que são realizadas pelos grupos de imigrantes europeus e colonizadores na Praça Hercílio Luz e na Estação Ferroviária. Essas paisagens, durante o período da Guerra do Contestado, foram utilizadas para comemorações militares e como centro logístico, respectivamente. Contudo, com o fim da guerra, com a chegada dos imigrantes e com duração do capital que potencializa as comemorações, tais espaços, a partir da apropriação e do domínio desses grupos, alteraram sua função e seu significado.

Dessa maneira, essas novas formas de apropriação e domínio do espaço, que foram percebidas pelos processos de ressignificação e refuncionalização da paisagem, produzem o espaço e alteram sua representação. Harvey (2009), coloca:

> A produção do espaço examina como novos sistemas (reais ou imaginários) de uso da terra, de transporte e comunicação, de organização territorial etc. são produzidos, e como surgem novas modalidades de representação (por exemplo, tecnologia da informação, mapeamento computadorizado ou design). (HARVEY, 2009, p. 202).

Esse novo espaço reflete e norteia novas formas de habitar e construir e que, no caso de Porto União da Vitória, exclui do processo lugares de fala e de representação da população cabocla, tornando-se, aqui, um grupo cuja cultura e memória são subterrâneas (POLLAK, 1992). Contudo, não intencionamos contrapor as culturas que se dispuseram no espaço e no lugar de Porto União da Vitória (SC/PR). Para dar início a uma análise geográfica um pouco mais complexa, Massey (2017) indica:

> [...] só se pode considerar casos particulares em articulação às relações de poder em que estão inseridas. O que nós precisamos é de uma imaginação de espaço que incorpore as geometrias de poder que constroem este mundo altamente desigual. O que está em questão é a forma como, em um nível muito básico, nós pensamos o planeta, na verdade, a forma como pensamos sobre o próprio espaço geográfico. (MASSEY, 2017, p. 38).

De maneira geral, as geometrias do poder se relacionam tal como os fluxos e forças globais se relacionam com os lugares e alteram os espaços e, também, com as comunidades locais. Assim, entendemos que o capital age como uma duração e como superestrutura e que, nesse contexto, também age como geometria do poder que se articula com os espaços de representação como as comemorações dos grupos de colonizadores, imigrantes e com o Santo de Bronze - que representa a cultura cabocla. Como podemos perceber, a partir da análise dos parágrafos anteriores, os lugares de fala e representação que se articulam com o capital, independentemente da questão de grupo dominante, ganham destaque de representação.

Como consequência, sobretudo pela ótica da comunidade cabocla, ocorre uma distorção ou uma desestruturação da identidade cultural desse grupo em Porto União da Vitória por conta de uma narrativa e de práticas que se atrelam ao capital. Dessa maneira, por conta de dimensões político-econômicas, a narrativa desse grupo se faz hoje a partir de atores que detêm a hegemonia da produção cultural alterando sua *identidade narrativa* (RICŒUR, 1997, 2016).

O conceito de identidade narrativa é primeiramente desenvolvido no final do livro "Tempo e Narrativa III", do filósofo francês Paul Ricœur (1997). No entanto, será mais bem trabalhado no livro "O outro como a si mesmo" (2016). O conceito é complexo e permeia grande parte da obra do autor; assim, por questões de síntese e

objetividade, vamos discuti-lo a partir da perspectiva de "*missão de vida"* por estar alinhado com o currículo narrativo de Ivor Goodson.

Para Ricœur (1997), o conceito de identidade narrativa se desenvolve a partir do cruzamento do tempo fenomenológico, aquele que marca o espírito, com o tempo cronológico, aquele pelo qual os acontecimentos da vida cotidiana ocorrem. O processo e a maneira de significação - concordância - e não significação - discordância - dos acontecimentos ocorrem a partir de uma reflexão da trajetória de vida *até aqui* e *até agora*. Assim, a identidade narrativa está ligada à constituição do ser por meio da vida externa - lugares, pessoas e acontecimentos, da conexão desses acontecimentos com a vida e da reflexão dessa relação com o si mesmo.

Ricœur (2016), coloca que a conexão e organização dos acontecimentos com a permanência no tempo fenomenológico compõe o enredo e a sucessão e duração dessa síntese estabilizadora, que remete a uma visão de mundo prefigurado, se altera e reconfigura o mundo e o si, prescrevendo novas ações - aqui se coloca a narrativa - na sua relação com o mundo. Dessa forma, a identidade do si torna-se dinâmica e está ligada à diversidade, multiplicidade, descontinuidade e instabilidade.

O acúmulo de significações e a correlação entre a composição dos enredos permitem ao personagem da história narrada ter um arcabouço de ações. Dessa forma, a reflexão sobre o enredo das ações permite ao narrador contar sua história de vida. Sobre a justificativa das ações de um personagem em determinado enredo, o autor coloca: "Continua sendo verdadeiro que do ponto de vista paradigmático, as perguntas quem?, o quê?, como? etc. podem designar os termos discretos da rede conceitual da ação." (RICŒUR, 2016, p. 153). Narrar inicia-se com a organização e enredamento dos fatos e das ações partindo-se de um enredo; assim, "narrar é dizer quem fez o quê, por quê e como, estendendo no tempo da conexão entre esses pontos de vista." (RICŒUR, 2016, 153).

No entanto, as práticas podem ser divididas entre questões mais momentâneas que, de certo modo, refletem o momento do enredo, e outras que são mais longínquas, ligadas a projetos de vida, mas que se relacionam e interferem uma na outra:

> A mesma relação entre práxis e narrativa se repete em um grau mais elevado de organização: lembramos aquele texto da Poética em Aristóteles, a práxis da *bíos:* "Com efeito, a tragédia é representação *[mímeses]* não de homens, mas de ação de vida..." Antes de considerar aquilo que MacIntyre chama de uma unidade narrativa de vida", dando assim um colorido narrativo à expressão diltheyana "conexão de uma vida", vale a pena nos determos num nível mediano entre as práticas – ofícios, jogos, arte – e o projeto global de uma existência; chamaremos de "plano de vida" essas amplas unidades práticas que designamos vida profissional, vida familiar, vida de lazer etc.; esses planos

> ganham forma – forma móvel e revogável, aliás – graças a um movimento de vaivém entre ideias mais ou menos longínquas, que agora é preciso especificar, e a ponderação das vantagens e desvantagens de tal plano de vida no nível das práticas. (RICŒUR, 2016, p. 167).

Dessa maneira, das mais momentâneas às mais longínquas, as práticas são guiadas por um plano de vida. Contudo, os planos podem perder seus contornos de acordo com a tradição e aprendizado, mas que, de certa maneira, retornam às regras da representação a partir da memória e da ação por meio das práticas. Dessa maneira, esses dois princípios determinantes - representação e ação - são passíveis de uma análise hermenêutica entre a parte e o todo e dá indícios de sentido de vida.

A narrativa de vida parte de sua reflexão e concentração no intuito de organizar os fatos e justificar seu ponto de vista sobre o projeto. "A vida precisa ser concentrada para poder situar-se na visada da verdadeira vida." (RICŒUR, 2016, p. 171). Com isso, essa reflexão de vida, ao mesmo tempo, demanda da rememoração do passado e da expectativa das demandas do presente e do futuro, levando a inferir a necessidade da imaginação, tanto pelas lacunas deixadas pelo esquecimento, quanto pela visão de mundo pela prefiguração da memória.

Mas qual é a relação da identidade narrativa com a problemática do discurso espacial da comunidade cabocla em Porto União da Vitória (SC/PR)?

Entendemos que a identidade narrativa se insere, sobretudo, no contexto do Santo de Bronze na Praça da Divisa e que rememora o centenário da Guerra do Contestado (1912-2012). Como comentado, o Santo de Bronze, situado no centro das cidades, está ligado à duração capitalista e pouco tem relação com as práticas e representações caboclas. Como o monumento foi constituído por um outro grupo cultural que não o caboclo, a dimensão simbólica se reestrutura, reestruturando também a representação e as práticas culturais. Tal fato é compreendido pelas práticas exercidas em torno do monumento. Como observado, na maioria das vezes, as práticas estão ligadas à duração cotidiana que remetem a um espaço de circulação e lazer dos centros urbanos.

Dessa forma, o grupo que detinha a hegemonia da produção cultural em 2012 – ano da inauguração do monumento – delineou outras perspectivas de representação e práticas que, como apresentado por Ricœur (1997, 2016), a partir das duas determinantes inicialmente apontadas, afetam diretamente a identidade narrativa e parte da missão de vida do grupo caboclo. Assim, a história de vida de uma comunidade é contada de fora para dentro, afetando os processos de rememoração e expectativas a

partir do preenchimento da imaginação nas lacunas do passado e nas demandas do presente e do futuro, de acordo com a representação que não a do grupo caboclo.

Assim, propomos uma discussão de possíveis contribuições da Educação e do Ensino da Geografia em relação à problemática identificada em Porto União da Vitória no que se refere às conexões entre identidade narrativa do grupo caboclo e a reprodução do discurso e da prática espacial capitalista.

Goodson (2005) utiliza o conceito de narrativa para fundamentar a ideia de um currículo escolar que gere uma "aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida." (GOODSON, 2005, p. 242). Para isso, o autor defende uma aprendizagem que "diz respeito a viver sem hábitos ou aprendizagens rotineiras, a romper com as prescrições predeterminadas do currículo, a voltar-se para a definição, apropriação e narrativa contínua de seu próprio currículo." (GOODSON, 2005, p. 241).

O autor propõe um currículo que vem de "baixo para cima", como um constructo social, horizontal e identitário, em vez de um currículo prescritivo, de "cima para baixo" e reprodutor da manutenção social. O currículo atual não promove a mudança social, pelo contrário, é mais uma duração e parte de uma superestrutura que perpetua o cotidiano. Dessa maneira, as pessoas que se identificam com uma cultura popular são impedidas de estudá-la e de vislumbrar um possível futuro que considere sua identidade. Por outro lado, são levadas a aprender habilidades e competências de uma sociedade industrial e pós-industrial capitalista. Tal perspectiva é influenciada por grupos sociais dominantes, como coloca Goodson (2005): "as disciplinas escolares não são definidas de uma forma acadêmica desinteressada, mas sim em uma relação estreita com o poder e os interesses de grupos sociais. Quanto mais poderoso é o grupo social, mais provável que ele vá exercer poder sobre o conhecimento escolar." (GOODSON, 2005, p. 244).

O mesmo autor indica, ainda, que o cerne do currículo narrativo parte da interação dinâmica de três *tipos* de história: minha história de vida, a história da minha cultura e tradição e as histórias desveladas na construção e no uso do conhecimento. A primeira se relaciona com a reflexão sobre a trajetória de vida; a segunda, localiza-se em contextos mais amplos e gerais da sociedade e; por último, estão as histórias que remetem a acontecimentos/conhecimento e de como os interpretamos, se os relacionamos, significamos e o que narramos. Para o autor:

> Narrativas propiciam e criam espaços para momentos "pedagógicos" nos quais as pessoas podem se conectar consigo mesmos, umas com as outras, com suas próprias cultura e tradição, com suas esperanças e aspirações e, em última instância, com uma construção do conhecimento intencional e orientada, que serve a suas trajetórias pessoais e públicas. (GOODSON, 2019, p. 115).

Contudo, é necessário refletir sobre o processo metodológico sobre as histórias de vida como movimento de aprendizagem. Para o educador, para não cairmos em armadilhas como a da individualização, que remete à ação de a história de vida ignorar circunstâncias coletivas, a da roteirização, que não se conecta à história de vida com roteiros sociais mais gerais e a da descontextualização, que não localiza a história de vida no tempo específico, ou que seja pouco esclarecedor, é necessário que tentemos "[...] incorporar a contínua preocupação com tempo e período histórico, e com a localização contextual e histórica." (GOODSON, 2019, p. 136). Além disso, para o autor, é necessário entender o contexto das instituições onde se desenrola o ensino formal e das histórias das comunidades e dos lugares onde a aprendizagem do ensino informal acontece. Esse movimento permite planejar espaços de transição entre essas duas dimensões da aprendizagem.

No entanto, constatamos que Ivor Goodson, no texto analisado, remete-se mais ao contexto temporal do que o espacial, o que, de acordo com Massey (2008), indica que a valorização maior do tempo sobre o espaço na representação pode torná-la pouco contextualizadora. Para resolver o problema de representação, que influencia em como vamos abordar a história de vida no processo de aprendizagem, é fundamental equalizar o tempo e o espaço na representação. Dessa maneira, a história de vida, sobretudo no contexto geográfico, deve ser analisada em contextos espaciais e temporais, históricos e geográficos.

A partir do projeto "Learning Lives", Goodson tem a possibilidade de elucidar respostas que relacionam histórias de vida com a aprendizagem. No projeto, a aprendizagem acontece a partir da elucidação e investigação de acontecimentos que ocorrem na vida das pessoas e da maneira que impactam suas vidas. "Quando vemos a aprendizagem como uma resposta a eventos reais, o engajamento é garantido." (GOODSON, 2019, p. 136). Tal perspectiva se relaciona com a instabilidade da identidade narrativa que vimos em Ricœur. A cada acontecimento, nossa identidade se reconfigura, alterando nossas representações e práticas. Assim, entender os acontecimentos que significaram nossa vida em nível mais amplo e profundo auxilia na localização em contextos temporais e espaciais em múltiplas escalas que, por sua vez, são pressupostos para melhor gerenciamento e planos de vida.

A distorção da identidade narrativa da comunidade cabocla a partir da construção do memorial do centenário (1912-2012) da Guerra do Contestado e do Santo de Bronze que, como falamos, representam um movimento de assunção do turismo do capital e não uma representação cultural construída pela comunidade cabocla, tal distorção apresenta-

se como um acontecimento das vidas dos alunos, sobretudo daqueles cujas famílias estão ligadas à guerra. A investigação sobre essa problemática pode nos trazer reflexões sobre contextos mais amplos, tanto do presente, quanto do passado, tais como: 1) sobre o presente: apropriação do espaço capitalista, patrimônio cultural, memória, lugares de memória e representação cultural; 2) formação territorial do sul do Brasil e a região contestada entre Paraná e Santa Catarina, Tropeirismo, apropriação da terra, colonização e imigração na região sul do país, conflitos, revoluções e revoltas no Brasil.

O objetivo de interpor os conteúdos não é esgotar as possibilidades de relação - ainda que fosse possível - entre a problemática percebida e os conteúdos escolares que estão atrelados a contextos espaciais e temporais mais amplos, mas indicar caminhos que possibilitem relacionar, discutir e investigar conteúdos que se relacionem com a identidade do grupo.

Na seção seguinte, vamos discutir possibilidades de inserção da trajetória até aqui apresentada a partir de uma dimensão geográfica, sobretudo quanto às discussões da presença do raciocínio geográfico no ensino básico.

Uma proposta

Entendemos que o currículo prescritivo, tal como encontramos na escola, é um reprodutor social dos modos de reflexão, de representação e de ação. Assim, a sua formulação tem como finalidade a prática que age, quase sempre, em detrimento de grupos poderosos que detêm a hegemonia da sua produção cultural. No contexto da Geografia Escolar não é diferente. A organização e seleção dos conteúdos geográficos é fundamental para a manutenção da reprodução das práticas, e não para a sua produção e ressignificação. Como menciona Straforini (2018), a respeito da concepção de espaço:

> Não temos receio algum em afirmar que se há uma prevalência inconteste de práticas espaciais heterônomas ou hegemônicas na sociedade é porque o ensino de Geografia, enquanto uma prática espacial de significação discursiva, produz os discursos legitimadores dessas práticas hegemônicas. Logo, a dimensão do político mobilizado nas escolas deveria residir exatamente no processo de compreensão das disputas em torno do processo de hegemonização existentes na sociedade. (STRAFORINI, 2018, p. 186).

Visto como processo de construção social a partir da seleção dos conteúdos, conceitos e das metodologias, o currículo da Geografia Escolar é visto como construtor de visão de mundo a partir do seu discurso e da prática, mas, que no contexto geográfico e espacial, se apresentam no processo de proximidade, apropriação, domínio e

reprodução do espaço. Contudo, Straforini (2018) chama ainda a atenção para as particularidades territoriais que se tornam insurgentes e que faz o discurso hegemônico, por meio da proximidade, apropriação e domínio, se reinventar e produzir práticas e discursos espaciais de acordo com seus interesses, reafirmando-se como uma identidade espacial essencialista.

Dessa maneira, as contribuições curriculares de Goodson a partir dos estudos dos acontecimentos da vida e o seu atrelar a contextos espaço-temporais mais amplos a fim de contextualizar e localizar o aluno na dinâmica das esferas sociais, pode ser um caminho para práticas espaciais insurgentes pautadas no gerenciamento de vida do indivíduo e na identidade da comunidade. Nesse contexto, a partir da problemática identificada, desenvolveremos, a partir das discussões sobre raciocínio geográfico, uma proposta de abordagem metodológica.

O raciocínio geográfico é guiado por conceitos como os de temporalidade e espacialidade (CORRÊA, 2019), princípios como o da localização, o da conexão e o da descrição (GOMES, 2017). Assim, Cavalcanti (2019), propõe "ensinar um modo de pensar pela Geografia, ensinar a pensar por meio dos conteúdos que são vinculados nas aulas dessa disciplina, estruturados a partir de conceitos e princípios." (CAVALCANTI, 2019, p. 139); e a análise geográfica, que é uma construção teórica, se dá na relação do sujeito (ser) com o objeto (ente).

Considerando as contribuições de Goodson sobre a necessidade de contextualizar os acontecimentos da vida em cenários mais amplos do sujeito (ser), utilizamos o conceito de *compreensão da espacialidade dos fenômenos* (ente) proposto por Roque Ascenção e Valadão (2014), pelo qual os autores destacam o espaço, o tempo e a escala:

> Compreende-se a categoria Espaço como base para todo e qualquer estudo, visto que é através dela que os fenômenos se concretizam, tornando-se "visíveis" aos olhos daqueles que o investigam. A noção de Tempo é um indicativo da duração do fenômeno e também das condições tecnológicas quando de sua ocorrência. A Escala, por vezes reduzida a dimensões cartesianas cartográficas, é aqui assumida como reveladora da abrangência e da relação de fluxo do fenômeno. Essas três categorias ou conceitos estruturadores do raciocínio geográfico são operados através do que aqui se denomina "Tripé Metodológico" da Geografia. Com fins de proceder à elucidação da espacialidade, realiza-se o movimento de leitura do fenômeno considerando sua localização, descrevendo suas características e sua reação frente aos demais componentes do espaço onde ocorre e, na conjugação entre essas ações e os referenciais teóricos eleitos, se sistematiza a interpretação. (ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO, 2014, p. 6).

No contexto do espaço, Roque Ascenção e Valadão (2014) recorrem à espacialidade do fenômeno para melhor desenvolver a ideia. Apesar de a ideia de espacialidade não ser um consenso entre os pesquisadores, Corrêa (2019) nos fornece alguns atributos para melhor compreendê-la, sendo eles: a localização, a escala, o arranjo espacial e as interações espaciais.

Sob os termos de Corrêa (2019) a localização da nossa problemática está sob uma ótica relacional: "o caráter relacional da localização define, mais que a localização absoluta, a identidade de seu ocupante, conferindo à localização maior ou menor valor de uso, troca e simbólico." (CORRÊA, 2019, p. 290). Nesses termos, a localização do Santo de Bronze no centro das cidades de Porto União da Vitória (SC/PR) e sua representação de um turismo capitalista e de distorção da identidade narrativa da comunidade cabocla, apresentam um maior valor simbólico justamente pelo valor de uso pela apropriação capitalista do espaço.

A escala do monumento, por sua vez, simboliza toda a Guerra do Contestado, que é um evento mais conhecido no âmbito regional. "A escala dimensional também se faz presente nas formas simbólicas espaciais, por exemplo, um templo, uma estátua ou um memorial de guerra, pois exibem poder e marcam a paisagem." (CORRÊA, 2019, p. 291).

Os arranjos espaciais podem apresentar múltiplas espacialidades e temporalidades, no entanto, entendemos que eles se configuram no conjunto de cidades e municípios que foram palco da Guerra do Contestado ou de cidades que contenham monumentos em memória da guerra. Para Corrêa, o arranjo espacial, por ser concebido "como conjunto, descreve a organização espacial, constituindo uma complexa forma espacial, resultado de longos e também complexos processos." (CORRÊA, 2019, p. 293).

Como último atributo da espacialidade, temos as interações espaciais, as quais constituem os elos que conectam as diversas localizações (CORRÊA, 2019, p. 293). Assim, podemos compreender nossa problemática a partir da conexão com outros monumentos espalhados pelas cidades do Contestado. Será que os monumentos que rememoram a Guerra do Contestado em outro município, a exemplo do Santo de Bronze, apresentam a mesma configuração de apropriação capitalista?

Como atributos da espacialidade, o autor aponta para três possibilidades, sendo elas: a *criação*, o *desenvolvimento* e a *transformação*.

Sobre a *criação*, o autor coloca: "a criação envolve agentes sociais e contexto criativo. Os agentes sociais criam espaços em suas diversas manifestações, isto é, a paisagem, a região, o território, o lugar e as redes." (CORRÊA, 2019, p. 287). A

construção do Santo de Bronze é um monumento/paisagem datado de 2012 que comemora o centenário da guerra. Contudo, como já pontuamos, representa uma perspectiva de turismo capitalista e que pouco se relaciona com a identidade cabocla. Dessa forma, sua criação está atrelada a uma apropriação do espaço pelo capital, todavia, entendemos que a criação pode estar relacionada à criação da guerra. Se assim interpretado, outros conteúdos como formação do território do sul do Brasil, Tropeirismo, construção da estrada de ferro São Paulo - Uruguai, exploração da madeira e erva mate, messianismo, entre outros, estão igualmente ligados ao atributo da criação.

Por sua vez, o *desenvolvimento* está relacionado às práticas dos agentes sociais:

> A formação social é expressão de um dado tempo histórico espacializado que envolve o desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais, mas é preciso considerar no âmbito de cada formação social a singularidade de cada lugar, favorável ou não à criação por parte dos agentes sociais. (CORRÊA, 2019, p. 288).

Em nosso contexto, temos os agentes sociais produzindo uma visão de mundo em relação à identidade narrativa cabocla. As práticas que derivem dessa maneira de pensar podem ressignificar espaços, perpetuando a visão capitalista do Santo de Bronze; algo assim acontece ao analisarmos as práticas cotidianas que se desenvolvem em torno do monumento. Nesse caso, o desenvolvimento está atrelado à reprodução do discurso e da prática espacial.

Por último, sobre a *transformação*, temos que: "processos e formas exibem um limite no tempo no que tange a sua existência e reprodução. Assim transformam-se, gerando outras formas, ou desaparecem. No que diz respeito à organização do espaço, a transformação é complexa." (CORRÊA, 2019, p. 288). Em nosso contexto, a transformação seria a sucessão do discurso e da prática por outro. Considerando o pensamento de Straforini (2018), seria uma prática discursiva insurgente e, provavelmente, o discurso hegemônico se reestruturaria para se recolocar como ator cultural protagonista. Nosso intuito é, a partir das práticas de ensino da Geografia Escolar, ressignificar e refuncionalizar o lugar sob perspectiva da identidade cabocla. No entanto, os trabalhos de Calandro e Silva (2021a) e Calandro e Silva (2021b) demonstram múltiplos processos de transformação a partir da ressignificação e refuncionalização das paisagens e eventos em Porto União da Vitória (SC/PR).

Após essa profunda contextualização da nossa problemática, que auxilia o aluno a se "localizar" em contextos mais amplos, realizaremos, a partir dos estudos de Cavalcanti (2019, 2021), contribuições para o trabalho do tema em sala de aula a partir

do que a autora denomina como *percurso didático*. Para a autora, para melhor compreender o enredo e a motivação do fenômeno na organização da espacialidade, algumas perguntas elementares como: *Onde?, Por que nesse lugar?, Como é esse lugar?* auxiliam porque, em certo sentido, refletem alguns princípios geográficos como os da localização e da conexão. (GOMES, 2017).

No mesmo sentido que Ricœur elenca perguntas elementares para melhor compreender a identidade narrativa a partir de um enredamento de acontecimentos e pontos de vista - *Quem?, Como?, O quê?,* Cavalcanti (2019) elenca algumas perguntas que possam auxiliar na compreensão das espacialidades dos fenômenos. No entanto, o princípio que faz o papel do enredamento em relação ao pensamento geográfico é o da *descrição*. Como apontam Martins (2007), Moreira (2007) e Gomes (2017), o papel da descrição na Geografia não reflete mais aquele da Geografia Tradicional exaustiva do aqui e agora, mas uma descrição que tenha o objetivo de melhor elucidar a conexão, a localização, o processo histórico, entre outros princípios, conceitos e conteúdos da ciência geográfica de referência.

No entanto, entendemos que as perguntas elementares de Ricœur fortalecem as análises geográficas na relação do sujeito (ser) com o objeto (ente). Dessa maneira, Ricœur representa o ser a partir das perguntas: *Quem?, Como?, O quê?* e *Por quê?*, e as perguntas de Cavalcanti representam o ente a partir das perguntas *Onde?, Por que aí?* e *Como é esse local?* Ainda assim, no contexto da pesquisa e da problemática apresentadas, essas questões podem derivar repostas diferentes de acordo com o ponto de vista e posição de grupo do sujeito e dos contextos históricos, das durações, das sucessões, das funções e do significado do objeto.

Dessa maneira, a definição do caminho de abordagem leva em conta as práticas espaciais que, na proposta de sistematização do conceito de *pensamento geográfico* de Cavalcanti (2019) remete ao espaço relacional e, também, como vimos em Harvey (2008) e no sentido mais geral em Ricœur (2016), a prática é determinada pela representação do espaço. Assim, as práticas espaciais do presente estão diretamente ligadas à representação do espaço do presente. Nesse sentido, o trabalho de Calandro (2020), resgata a potência do presente na representação dos alunos do município de Jaguariaíva, Paraná, Brasil. Nesse estudo, argumentamos que os discursos e práticas espaciais dos alunos sobre lugares que fazem parte da história do município e que remetem a eventos e fenômenos geográficos, remetem ao presente, demonstrando um processo de ressignificação e refuncionalização dos lugares e da paisagem (CORRÊA, 2018). Como observamos, as práticas espaciais em torno do Santo de Bronze remetem a

uma duração capitalista e não considera a participação da comunidade cabocla no processo.

Sobre a relação ser e problema, ressaltamos as seguintes questões que indagam: *Quem fez o Santo de Bronze?, Por que o fez?, O que ele representa?, Como ele distorce a identidade cabocla?* Para respondê-las, algumas proposições ligadas à intencionalidade ou desconsideração do impacto têm que ser levadas em conta para não tecermos afirmações precipitadas. Sobre a relação ente e problema, colocamos: *Onde está localizado o Santo de Bronze?, Por que está ali?, Como é esse lugar?* A partir das operações de observação e descrição das práticas espaciais nesse lugar, podemos inferir e melhor argumentar sobre a representação e, também, interpor relações com princípios de causalidade, conexão, analogia, entre outros, para melhor compreender a configuração atual e suas implicações na vida cotidiana, reflexão para a qual podemos levar em consideração as intepretações já expostas por Corrêa (2019).

Das contribuições de Roque Ascenção e Valadão (2014) e Cavalcanti (2019, 2021), entendemos que o pensamento geográfico é uma maneira de pensar a Geografia a partir da emergência de realizar interpretações próximas da realidade. Nesse sentido, Cavalcanti aponta:

> Nessa perspectiva, a prática cotidiana, nas aulas de Geografia, não se fundamenta na apresentação de conteúdos atomizados, mas em unidades temáticas estruturadas metodologicamente com a intencionalidade de formação do pensamento geográfico. O alcance dessa intencionalidade requer encaminhamentos metodológicos coerentes. (CAVALCANTI, 2021, p. 21).

Nesse sentido, o encaminhamento metodológico resgatado pela autora é pautado na problematização, sistematização e síntese. No entanto, ela também afirma que essa proposta não tem a pretensão de resolver todos os problemas dos alunos pelos estudos, nem as questões relacionadas aos resultados de aprendizagem. Esse modo de operar propõe uma maneira coerente metodologicamente no intuito de potencializar os resultados.

Sobre a ação de problematizar, Cavalcanti aponta:

> É imprescindível que os alunos se sintam afetados, de alguma maneira, pelos temas que serão trabalhados, antes mesmo de iniciar os estudos, renunciando com isso à explicação ou apresentação inicial do tema, algo tão comum nas práticas docentes. As questões formuladas, encaminhadas para fazer emergir problematização pelo tema, ajudarão o professor a conduzir seu trabalho para o que é essencial para o seu trabalho. (CAVALCANTI, 2019, p. 166).

A situação-problema em nosso estudo está bem estabelecida desde os primeiros momentos, e está relacionada à paisagem que comporta o Santo de Bronze no centro da cidade e sua apropriação pelo turismo capitalista e a distorção ou má estruturação da identidade narrativa cabocla. A escolha dessa problemática está relacionada com questões de representações do espaço-tempo. Problemas do presente e de vivência dos alunos são evidenciados mais facilmente e apresentam uma maior probabilidade de despertar interesse. Assim, levar o aluno a refletir sobre as práticas culturais exercidas em torno do Santo de Bronze pode ser o início da contextualização da problematização. Como já mencionamos, perguntas elementares apresentadas por Cavalcanti na relação com o objeto/espaço e por Ricœur na relação com o ser, podem potencializar a reflexão sobre a problemática.

Nesse sentido, partimos para a sistematização da problemática ou das problemáticas evidenciadas. Cavalcanti aponta:

> Nesse momento, é apropriado que se tenha em mente a problematização anterior, porque é preciso orientar a discussão dos conteúdos, no sentido de se buscar responder aos questionamentos e elucidar elementos da problemática levantada. Ainda que os conteúdos tenham outras prioridades ou abordagem, outros aspectos a tratar, não se pode deixar a problemática levantada incialmente "deslocada" do trabalho sistemático do conteúdo, sob pena de se perder o sentido e a motivação dos estudos para os alunos. (CAVALCANTI, 2019, p. 166).

Esse momento é o de trabalhar os conceitos científicos da Geografia – sistematizados por meio de dados, teorias, classificação e informações, no contexto da representação dos alunos sobre o fenômeno geográfico localizado e o problema percebido. As contribuições de Goodson (2005, 2019) que versam sobre conectar os acontecimentos/problemas da vida cotidiana a contextos amplos da sociedade, são formas de sistematizar o processo, o que, em certo sentido, já propomos no desenvolvimento de nosso estudo com os atributos da espacialidade e temporalidade de Corrêa (2019).

No contexto dos conteúdos da geografia escolar, a apropriação do espaço pelo capitalismo, turismo, ciclo da erva-mate, patrimônio cultural, formação do território do sul do Brasil e Tropeirismo, imigração europeia no sul do Brasil, colonização, lei de terras, entre outros conteúdos, essa apropriação representa formas de sistematização e contextos mais amplos. A contribuição de outras áreas do conhecimento como história, sociologia, filosofia e literatura pode melhor auxiliar na compreensão do objeto/problema.

Por fim, temos a *síntese*. Sobre ela, a autora aponta:

> Para finalizar uma unidade de conteúdo, é pertinente que se retomem pontos problematizados, que foram objetos de sistematização, teorias, classificação, dados, informações em um esforço de síntese, e de aplicação (não no sentido imediato) dos conteúdos da vida cotidiana. (CAVALCANTI, 2019, p. 166).

Em nossa visão, a síntese é a estabilização da representação, é o que fica depois da alteração da memória a partir da sistematização do problema evidenciado. A aferência dessa alteração da representação e sua aplicação na vida cotidiana abre portas para a discussão da avaliação escolar. No entanto, temos que evidenciar todo o processo de construção da síntese, e não um produto acabado.

Na proposta que apresentamos, espera-se que o aluno consiga interpretar/representar/agir, a partir de conceitos da disciplina, de aspectos da dimensão geográfica dos fenômenos trabalhados. Espera-se também que o aluno compreenda que a representação do Santo de Bronze no monumento do centenário da Guerra do Contestado pouco considera os atos e espaço de fala e representação da comunidade cabocla na região e que isso, de certa maneira, aprofunda ainda mais a exclusão social, espacial e representacional dessa parcela da população.

Considerações finais

O trabalho que apresentamos traçou uma trajetória da problemática verificada em outras etapas do projeto de pesquisa intitulado “Práticas espaciais e a transformação da paisagem em Porto União da Vitória (SC/PR) no período do Contestado: espaço-tempo e ensino de Geografia” que está relacionado aos problemas da identidade narrativa da comunidade cabocla a partir da análise do monumento do Santo de Bronze, localizado no centro das cidades.

A reflexão teórica passou pelas identidades espaciais e a reprodução da representação no espaço e como esse processo realizado por atores hegemônicos pode desestruturar identidades de grupos tradicionais e abrir possibilidades de recontar as narrativas de acordo com seus interesses. Assim, evidenciamos que a narrativa de fatos históricos pode ser recontada por quem detém a produção cultural da época.

Nesse sentido, a partir do conceito de identidade narrativa, buscamos verificar como são construídas as relações da representação e ação no contexto dos planos de vida. Posteriormente, vimos como o conceito de identidade narrativa e planos de vida

são abordados sob a ótica da Educação a partir do currículo narrativo e do futuro social. Como princípio metodológico, o currículo narrativo propõe conectar os acontecimentos de vida a contextos mais amplos socialmente.

Posteriormente, realizamos uma proposta para abordagem da problemática em sala de aula. Para uma melhor contextualização e melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem, evocamos estudos que auxiliam no entendimento e desenvolvimento do conceito de pensamento geográfico. Nesse sentido, realizamos uma contextualização alinhando as representações e ações como espaço e tempo. Os atributos da espacialidade e temporalidade e perguntas elementares da relação do ser (sujeito) e ente (objeto), forneceram subsídios para melhor abordagem da realidade e do contexto em que a problemática está inserida.

Por fim, discorremos sobre o percurso didático a partir dos processos de problematização, sistematização e síntese. Como o texto resgata de antemão a etapa da problematização, essa já se via colocada desde o início do trabalho. Assim, tivemos uma situação pautada no problema da narrativa sobre o monumento (objeto) e a população cabocla (sujeito). O processo de sistematização se insere em vários contextos espaço-temporais que podem ser conectados de múltiplas maneiras.

As teorias, conhecimentos, informações, princípios e conceitos são fundamentais para sustentar o ponto de vista que trazemos. Contudo, ressaltamos a necessidade do alinhamento espaço-temporal no processo de representação e ação. Por último, o processo de síntese intenta, por meio de diversos movimentos, alterar a representação provocada pelo monumento, transformando essa visão de mundo ao menos temporal e colocando a população cabocla da região como protagonista do processo de contar a própria história e ocupar os espaços que vêm sendo renegados há muito tempo.

Agradecimento

À PROEPÌ/DIEXT do Instituto Federal do Paraná pela bolsa de pesquisa para a estudante de ensino técnico em informática integrado ao ensino médio Gabriela Sena da Silva e pelo recurso financeiro ao pesquisador.

Referências Bibliográficas

CALANDRO, Thiago Luiz. **Memória e lugar:** espaço-tempo no ensino de geografia. 2020. 170f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2020. Disponível: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/194102?show=full Acesso em 20/01/2021.

CALANDRO, Thiago Luiz; SILVA, Gabriela Sena da. Os monumentos e as comemorações de Porto União da Vitória (PR/SC): uma análise do discurso espacial sobre a perspectiva da guerra do Contestado. **Anais** do Congresso Internacional de Turismo Rural e Ruralidades – Congresso Brasileiro de Turismo; Congresso Brasileiro da Guerra do Contestado; Semana de Geografia da UEL. 2021 (b). p. 363- 384. Disponível: http://anais.uel.br/portal/index.php/turismorural/article/view/1483Acesso em 20/01/2021.

CALANDRO, Thiago Luiz; SILVA, Gabriela Sena da. Ressignificação e refuncionalização da paisagem do período da guerra do Contestado em Porto União da Vitória (SC/PR): notas para o ensino de geografia. **Geografia**. v. 46, n. 1. Rio Claro: UNESP, 2021 (a), p. 1-19. Disponível: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/ageteo/article/view/16035/12064 Acesso em 03/11/2021.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Contribuições do pensamento geográfico para o ensino e a pesquisa. In: PINHEIRO, Antônio Carlos; ALMEIDA, David Luiz Rodrigues de. (org.) **Contribuições do pensamento geográfico para o ensino e a pesquisa**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2021, 227p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia**: ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019, 232p.

CORRÊA. Roberto Lobato. **Caminhos paralelos e entrecruzados**. São Paulo: UNESP, 2018.

CORRÊA. Roberto Lobato. Tempo, Espaço e Geografia - Um ensaio. **R. Bras. Geogr.** v. 64, n. 1. Rio de Janeiro [s.n.], jan./jun. 2019, p. 285-294.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Quadros geográficos**: uma forma de ver, uma forma de pensar. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 35. Rio de Janeiro: ANPEd, maio/ago., 2007.

GOODSON, Ivor. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2009.

MARTINS. Elvio. Geografia e ontologia: fundamento geográfico do ser. **GEOUSP - Espaço e Tempo**. n. 21. São Paulo, [s.n.], 2007, p. 33-51.

MASSEY, Doreen. A mente geográfica. **GEOgraphia**. v. 19, n. 40. Niterói: Universidade Federal Fluminense, maio/ago., 2017.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: uma nova política de espacialidade. Tradução de Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008, 312p.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. São Paulo: Contexto, 2007.

POLLAK, Michel. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**. v. 5, n. 10. Rio de Janeiro, [s.n.], 1992.

RICŒUR, Paul. **O outro como a si mesmo**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2016.

RICŒUR, Paul. **Tempo e narrativa I**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1997, 512p.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria; VALADÃO, Roberto. Professor de Geografa: entre o estudo do conteúdo e a interpretação da espacialidade do fenômeno. **Scripta Nova:** Revista Electrónica de Geografia y Ciencias Sociales. v. 18, n. 496 (3), 2014, p. 1-14. Disponível: https://goo.gl/txWDfR Acesso em 20/04/2020.

SILVEIRA, Heitor Mata; FRAGA, Nilson César. O santo (de bronze) do povo do contestado: do espaço sagrado para o perímetro urbano - uma leitura sobre a figura de São João Maria, em Porto União da Vitória (SC/PR). **VII Congresso Brasileiro de Geógrafos**. Anais. Vitória, [s.n.], 2014. Disponível: http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404148184_ARQUIVO_SILVEIRA&FRAGACBG2014.pdf Acesso em 20/08/2021.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos avançados**. 32 (93), 2018. Disponível: https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152621 Acesso em 03/11/2021.

Recebido em 15 de dezembro de 2021.

Aceito para publicação em 27 de julho de 2022.