



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS (IESA)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA (PPGEO)

MARIÂNGELA OLIVEIRA DE AZEVEDO

Fazendo Arte na Geografia Escolar:
O lugar-Cerrado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

GOIÂNIA
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☐ Dissertação ☒ Tese ☐ Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Mariângela Oliveira de Azevedo

3. Título do trabalho

Fazendo Arte na Geografia Escolar: o Lugar-Cerrado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Olívia Alves, Professora do Magistério Superior**, em 06/08/2024, às 08:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Termo de Ciência e de Autorização (TECA) 4718046

SEI 23070.009050/2024-18 / pg. 1



Documento assinado eletronicamente por **Mariângela Oliveira De Azevedo, Discente**, em 21/08/2024, às 10:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4718046** e o código CRC **23C1DC23**.

MARIÂNGELA OLIVEIRA DE AZEVEDO

Fazendo Arte na Geografia Escolar:

O lugar-Cerrado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para a obtenção do título de Doutora em Geografia.

Área de concentração: Natureza e Produção do Espaço.

Linha de Pesquisa: Ensino-aprendizagem de Geografia

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Olívia Alves

GOIÂNIA

2024

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

Azevedo, Mariângela Oliveira de
Fazendo Arte na Geografia Escolar [manuscrito] : o Lugar-Cerrado
nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental / Mariângela Oliveira de
Azevedo. - 2024.
311 f.

Orientador: Prof. Dr. Adriana Olívia Alves.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de
Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em
Geografia, Goiânia, 2024.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, gráfico, lista de figuras.

1. Ensino de Geografia. 2. Lugar-Cerrado. 3. Arte. 4. Linguagem
criadora. 5. Emancipação. I. Alves, Adriana Olívia, orient. II. Título.

CDU 911



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº 19/2024 da sessão de Defesa de Tese de Mariângela Oliveira de Azevêdo que confere o título de Doutora em Geografia, na área de concentração em Natureza e Produção do Espaço.

Aos vinte e sete de março do ano de dois e vinte e quatro, a partir das 16h30, no Auditório Professora Maria Geralda de Almeida no IESA, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada "Fazendo Arte na Geografia Escolar: o Lugar-Cerrado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental". Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Adriana Olivia Alves (IESA/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Miriam Bianca do Amaral Ribeiro (FE/UFG), membro titular externo; Professor Doutor Elson Rodrigues Olanda (Cepae/UFG); Professora Doutora Fabiana Rodrigues Oliveira Queiroz (ICHS/UFR), membro titular externo, cuja participação ocorreu através de videoconferência; Professora Doutora Eliana Marta Barbosa de Moraes (IESA/UFG), membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese tendo sido(a) a candidata aprovada pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Adriana Olivia Alves, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos vinte e sete de março do ano de dois e vinte e quatro.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Olivia Alves, Professora do Magistério Superior**, em 03/09/2024, às 22:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fabiana Rodrigues Oliveira Queiroz, Usuário Externo**, em 05/09/2024, às 07:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eliana Marta Barbosa De Moraes, Professor do Magistério Superior**, em 08/09/2024, às 07:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elson Rodrigues Olanda, Professor do Magistério Superior**, em 09/09/2024, às 09:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Miriam Bianca Do Amaral Ribeiro, Professora do Magistério Superior**, em 10/09/2024, às 16:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0,
informando o código verificador 4796762 e o código CRC 4F2A3FF8.

Referência: Processo nº 23070.009050/2024-18

SEI nº 4796762

À minha mãe, que, na minha infância, andarilhava pelos morros com seus buquês de sempre-vivas, sementes e galhos secos, depois os cobria de tinta colorida e enfeitava os cantos da nossa casa. O Cerrado me era ensinado pela arte ingênua das mãos de minha mãe.

AGRADECIMENTOS

São tantos agradecimentos que, nome a nome, entre amigos, familiares, professores, parceiros, instituições e artistas, não caberiam nas muitas páginas desta tese, quanto mais em uma. Furto-me de injustos esquecimentos, passíveis de uma memória desgastada pelo trabalho intelectual, com agravantes de um período pandêmico, e ofereço um singelo poema a você que, direta ou indiretamente, esteve comigo nestes caminhos arteiros de Cerrado, em cada cor, sabor, ritmo, verso, brisa leve ou vento árido.

Agradecimento cerradeiro

Até aqui, peregrinos de um Cerrado infinito, estivestes comigo
Em trechos poeirentos e de pouca claridade
Fostes luz em palavras, ouvido atento, livro solidário
Teu gesto sensível me acreditou mais do que eu.

Na implosiva ansiedade, abundou-me em compreensão
Consolo nos dias árduos, bálsamo na exaustão
Junto a mim labutou na solução e no fazer urgente
Fez-se sorriso e abraço acolhedor.

Como o Ipê florido de Cora, passamos pela seca, pelo fogo e pelas ventanias
Fizemo-nos quase derrotados e, de novo, floridos em ouro
Abrigo de pássaros e sombra que consola
Renascendo da estiagem dura do cerrado e da realidade.

De tintas, recolorimos o céu nublado em cor de flor e canto de cigarras
Por corações de Guatambu, reescrevemos um lugar-cerrado – Tutóia!
Das pressões amargas do caminho, me trouxestes doces cajuzinhos de outubro,
salpicando de vermelho brilhante a beira de nossas estradas.

Das chuvas de dezembro, brotamos olhos d'água ressignificados de afeto e companheirismo
Cantamos e dançamos aos batuques e cirandas dos terreiros,
Perfumando trieiros com flores de Tamboril e aromas de pequi.
Fomos voo colorido de Canindé, rumo a veredas de buritis...

Estivestes comigo, meu amigo...
Amigos-família, amigos-colegas, amigo-orientadora, amigos-professores, amigos-artistas,
amigos-amigos, amigos-temporãos, amigos-desconhecidos...
Juntos, reescrevemos caminhos arteiros-geográficos de Cerrado,
criando e recriando aprendizagens de vida.

*Antonce se a gente veve lutando
Antonce a gente deve se arreuni
[...]
Antonce a gente veve brincando
Antonce se a gente veve brincando
Antonce a gente torna se juntá
[...]
Antonce se a gente veve em paz
Vale mais, vale mais, vale mais
Antonce a gente segue lutando.
(DOROTY MARQUES, 1980)¹*

¹ “Arreuni” - canção de Chico Maranhão, interpretada por Dercio Marques e Doroty Marques, tornou-se simbólica dos movimentos populares cerradeiros, especialmente da arte e cultura. Doroty é arte-educadora e trabalha com o projeto infantil “Turma que faz”, na Vila de São Jorge, Chapada dos Veadeiros-GO (disponível em: https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=euUlce4v264&ab_channel=Sr.Brasil).

RESUMO

Esta pesquisa partiu de anseios presentes em nosso percurso formativo docente – de uma ação educativa vinculada à transformação da realidade, perpassado por processos de ensino-aprendizagem com vistas a uma educação emancipadora. Por sua vez, tais preocupações caminharam ao encontro da Geografia Escolar, campo em que atuo, nos Anos Iniciais, na condição de pedagoga, no Ensino Fundamental. Dessa experiência emergem convergências à produção acadêmico-científica no campo do ensino-aprendizagem de Geografia, que há muito tem apontado a necessária apropriação de práticas pedagógicas com mais sentido e significado e de novas linguagens, avançando na constatação de metodologias mecanicistas e desvinculadas da realidade. Tais argumentos nos conduziram às problematizações iniciais para esta pesquisa, pelas quais nos propusemos a pensar o ensino-aprendizagem na Geografia Escolar indicando a Arte como uma linguagem criadora para a construção de conhecimentos geográficos em sala de aula. Para tanto, aproximamo-nos do Cerrado como tema – conhecimento geográfico essencial e urgente a ser abordado no Ensino Fundamental. O Cerrado, na atualidade, sofre impacto direto do neoliberalismo, submetido à interesses hegemônicos, especialmente representados pelas atividades econômicas voltadas ao agronegócio. O impacto dessa condição é multidimensional e carece de intervenções que perpassem a sala de aula desde os primeiros anos escolares, na formação de uma consciência crítica para o tema. Para aproximar as complexidades do Cerrado ao ensino-aprendizagem em Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nosso trabalho propôs conceituar lugar-Cerrado, argumentando em favor do lugar como conceito geográfico que materializa o Cerrado de modo significativo para os educandos dessa etapa do ensino, além de propiciar análises críticas da totalidade-mundo de forma integradora. A pesquisa, de modalidade qualitativa, se constituiu de passos investigativos rumo ao objetivo de analisar como o ensino-aprendizagem do Cerrado, na Geografia Escolar, ao se valer da Arte como linguagem criadora, pode encaminhar um conhecimento geográfico emancipador nos Anos Iniciais. Esses passos se deram pela organização de três seções, sendo as duas primeiras uma discussão teórico-metodológica acerca das relações entre Cerrado, lugar geográfico, Arte e educação e a terceira dedicada às análises de uma proposta de ensino-aprendizagem do Cerrado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, trabalho efetivado em uma escola pública municipal da cidade de Goiânia, com educandos do 5º ano, ao encontro de uma modalidade de pesquisa-ação. A partir das aulas, tivemos condições de elaborar análises, fundamentadas teoricamente, de como o lugar-Cerrado, associado à Arte como linguagem criadora, pôde contribuir com a construção de conhecimentos geográficos emancipadores nos Anos Iniciais, tese apresentada por esta pesquisa. No percurso metodológico, valemo-nos de diários de aulas, análises de atividades e entrevistas como instrumentos de análise dos dados. Toda a discussão do trabalho se pautou nos pressupostos do materialismo histórico-dialético como método de análise. Como resultados, a pesquisa evidenciou contribuições que avançam à constatação da necessidade de um ensino-aprendizagem crítico e se configurou como uma possível práxis, na Geografia Escolar, na abordagem do tema Cerrado de forma emancipadora.

Palavras-chave: ensino de Geografia; lugar-Cerrado; Arte; linguagem criadora; emancipação.

ABSTRACT

This research was based on desires present in our teacher training - for an educational action linked to the transformation of reality, permeated by teaching-learning processes with a view to an emancipatory education. In turn, these concerns have led me to school geography, a field in which I work as an elementary school teacher in the Early Years. From this experience, convergences emerge with academic-scientific production in the field of geography teaching and learning, which has long pointed to the need to appropriate teaching-learning practices with more meaning and significance and new languages, advancing in the observation of mechanistic methodologies that are disconnected from reality. These arguments led us to the initial problematizations for this research, through which we set out to think about teaching and learning in School Geography, indicating Art as a creative language for the construction of geographical knowledge in the classroom. To this end, we approached the Cerrado as a theme - essential and urgent geographical knowledge to be addressed in elementary school. The Cerrado is currently suffering the direct impact of neoliberalism, ideologized in the service of hegemonic interests, especially represented by economic activities aimed at agribusiness. The impact of this condition is multidimensional and requires interventions that permeate the classroom from the earliest school years, in order to form a critical awareness of the issue. In order to bring the complexities of the Cerrado closer to the teaching and learning of Geography in the Early Years of Primary School, our work proposed conceptualizing place-Cerrado, arguing in favour of place as a geographical concept that materializes the Cerrado in a meaningful way for students at this stage of education, as well as providing critical analyses of the world as a whole in an integrative way. The qualitative research consisted of investigative steps towards the goal of analyzing how teaching and learning about the Cerrado in school geography, using art as a creative language, can lead to emancipatory geographical knowledge in the Early Years. These steps were taken through the organization of three sections, the first two being a theoretical-methodological discussion about the relationship between the Cerrado, geographical place, Art and education, and the third dedicated to the analysis of a proposal for teaching and learning about the Cerrado in the Early Years of Primary School, a project carried out in a municipal public school in the city of Goiânia, with 5th grade students, in line with an action-research modality. Based on the lessons, we were able to draw up theoretically-based analyses of how the Cerrado place, associated with art as a creative language, could contribute to the construction of emancipatory geographical knowledge in the Early Years, a thesis presented by this research. In the methodological process, we used class diaries, analysis of activities and interviews as tools for analyzing the data. The entire discussion was based on the assumptions of historical-dialectical materialism as a method of analysis. As a result, the research has shown contributions that advance the need for critical teaching and learning and has been configured as a possible praxis, in School Geography, in approaching the Cerrado theme in an emancipatory way.

Keywords: Geography teaching; place-Cerrado; Art; creative language; emancipation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Homo Cerratensis</i>	30
Figura 2 – Reportagem sobre destaque de Goiânia-GO no agronegócio brasileiro	34
Figura 3 – Poema Monocultura I, 2022	39
Figura 4 – Ensaio fotográfico: crianças de Brumadinho	57
Figura 5 – Educando Tatu-Bola II e a imagem escolhida	63
Figura 6 – Acrílica sobre tela, 2012, de Cris Lobo Maia	67
Figura 7 – Pinturas rupestres em Serranópolis-GO	86
Figura 8 – A fauna de Cerrado em Arte urbana no Centro de Goiânia, 2020	87
Figura 9 – Artista urbano Wes Gama, Povos do Cerrado no Setor Sul, Goiânia-GO	88
Figura 10 – Mundano, Guernica Brumadinho, 2019	89
Figura 11 – Mundano. O brigadista. Arte urbana, 2021	90
Figura 12 – Fotografia. Projeto fotográfico O caminho do Cerrado, 2016	91
Figura 13 – Capa de divulgação do filme Ser tão velho Cerrado (2018)	92
Figura 14 – Dona Flor em flores do Cerrado	93
Figura 15 – Marcos Brasil. Pintura sem título, acrílica sobre tela, 2013	95
Figura 16 – Cerrado em cor sob a sombra do Tamboril, 2022	98
Figura 17 – Sistematização temporal do projeto de intervenção	102
Figura 18 – Passos didáticos a partir da teoria histórico-crítica	107
Figura 19 – Proposta de trabalho pedagógico dialético em Cavalcanti (2019)	108
Figura 20 – Escola em ipê-roxo	110
Figura 21 – Escola-campo	111
Figura 22 – Folhas secas. Acrílica sobre tela. 2014	111
Figura 23 – Imagem de satélite da escola-campo	115
Figura 24 – Movimentos de Cerrado em Arte na sala de aula	120
Figura 25 – Degustação de doce de buriti	121
Figura 26 – Interação dos educandos com elementos do Cerrado	122
Figura 27 – Guernica Brumadinho, 2019	125
Figura 28 – <i>Homo cerratense</i> . Grafite. Elder Rocha Lima, 2020	127
Figura 29 – Geraldinho Nogueira, arte urbana, Coletivo Bicicleta sem freio, 2020	127
Figura 30 – Marcos Brasil, 2020, Kaxinawá, acrílica sobre tela	128
Figura 31 – Cerrado-Arte das educandas Guatambu do Cerrado e Mutamba, 2022	131
Figura 32 – Coruja-buraqueira, Ju&João, 2019, Tapearte	132

Figura 33 – Casal de araras Canindé, Marcos Brasil, 2010, acrílica sobre tela	132
Figura 34 – Atividade escrita diagnóstica	136
Figura 35 – Lugar de Caliandra do Cerrado, 2022	137
Figura 36 – Lugar do educando Macaco, 2022	139
Figura 37 – Lugar do educando Cajuzinho do Cerrado, 2022.....	140
Figura 38 – Lugar da educanda Aroeira, 2022	141
Figura 39 – Lugar da educanda Ipê Branco II, 2022	142
Figura 40 – Lugar do educando Tucano de Bico Dourado, 2022.....	143
Figura 41 – Lugar da educanda Chichá, 2022	144
Figura 42 – Atividade escrita individual – Joia do Cerrado, p. 1	155
Figura 43 – Atividade escrita individual – Joia do Cerrado, p. 2	156
Figura 44 – As verdadeiras joias do Cerrado, educanda Ipê Branco e educando Cajuzinho, 2022	159
Figura 45 – Reunião de recepção e orientações na Vila Ambiental.....	163
Figura 46 – Educandos em reverência à guapeva, 2022.....	165
Figura 47 – Pé da guapeva, Helena Vasconcelos. Acrílico sobre tela, 2021.....	165
Figura 48 – Educandos em ipê branco, à esquerda, e no jacarandá, à direita	166
Figura 49 – À esquerda, educando Jabuti e, à direita, Guatambu-do-Cerrado – vivência com painas de barriguda, 2022	169
Figura 50 – Liberdade em meio às painas de barrigudas, 2022	169
Figura 51 – Educando Jabuti em colheita de mutamba no estacionamento da escola, 2022 .	171
Figura 52 – Educando Cajuzinho do Cerrado II degustando mutamba.....	172
Figura 53 – Árvore cedro no pátio da escola.....	172
Figura 54 – Cerrado em nós, do educando Jabuti, 2022.....	174
Figura 55 – Viníciu Fagundes. Quadro botânico Guatambu, técnica assemblage, 2021	176
Figura 56 – “Andarilhagens” pelo Cerrado: na seca tem cápsulas!	177
Figura 57 – “Vasculhando” o Cerrado seco que se transforma em Arte-Cerrado.....	180
Figura 58 – Cápsulas de vegetação de Cerrado, 2023.....	181
Figura 59 – Sujeitos, identidades e diversidades de Cerrado em Arte	184
Figura 60 – Cerrado em nós das educandas-artistas Aroeira e Ipê Verde, 2022.....	186
Figura 61 – Cerrado em nós dos educandos-artistas Ipê Amarelo e Buriti, 2022	187
Figura 62 – Detalhes de Cerrado em nós afetivo.....	188
Figura 63 – Turma envolvida na produção de Arte-Cerrado.....	189
Figura 64 – Unidos pelo Cerrado em nós	190

Figura 65 – Sala de aula à sombra do Tamboril, 2022	193
Figura 66 – Reelaboração criadora – Cerrado em cor I, 2022.....	193
Figura 67 – Cerrado em cor do educando-artista Ipê Amarelo	195
Figura 68 – Cerrado em cor dos educandos-artistas Jatobá e Lobo-Guará	196
Figura 69 – Cerrado em cor da educanda Mutamba, 2022.....	197
Figura 70 – Cerrado em cor da educanda Guapeva.....	198
Figura 71 – Cerrado em cor, de Ipê Rosa e Ipê Amarelo, 2022	199
Figura 72 – Antiga estação ferroviária de Goiânia.....	200
Figura 73 – Cerrado em cor de Tatu-Bola II e Ipê Branco II, 2022	201
Figura 74 – Cerrado em cor, de Tamanduá-Bandeira (à esquerda) e de Jatobá II e Escova de Macaco (à direita), 2022	202
Figura 75 – Cerrado em cor da educanda Aroeira, 2022.....	203
Figura 76 – Cerrado em cor do educando Cajuzinho do Cerrado II, 2022.....	204
Figura 77 – Cerrado Vivo: Estandarte, 2022.....	205
Figura 78 – Olhar de frente, 2022.....	208
Figura 79 – Olhar de Pequi, 2022.....	209
Figura 80 – Olhar de Ipê Amarelo, 2022.....	209
Figura 81 – Olhar de mais perto, 2022	210
Figura 82 – Cora traz “Meu Ipê florido” para o lugar-Cerrado, 2022.....	211
Figura 83 – Olhares atentos ao Ipê florido de Cora Coralina, 2022.....	212
Figura 84 – Cantoria cerradeira de Victor Batista, 2022.....	213
Figura 85 – Victor Batista, Cajuzinho do Cerrado II e sua arte autoral, 2022	214
Figura 86 – Cenas de autonomia, 2022	215
Figura 87 – Atividade avaliativa processual do educando Cajuzinho, 2022.....	222
Figura 88 – Fazendo Arte no lugar-Cerrado.....	241
Figura 89 – No Ateliê de Elder Rocha Lima, Cidade de Goiás -GO, 2022	306
Figura 90 – Visita à exposição de Helena Vasconcelos, Goiânia-GO, 2023	306
Figura 91 – Visita à galeria Preguiça, de Marcos Brasil, Vila de São Jorge, Alto Paraíso-GO, 2023	307

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gráfico da insegurança alimentar no Brasil	35
Gráfico 2 – Alertas de desmatamento no Cerrado.....	37

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Espécies da vegetação de Cerrado/cápsulas coletadas	178

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMMA	Agência Municipal de Meio Ambiente
APP	Área de Preservação Permanente
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Ceasa-GO	Central de Abastecimento de Goiás
Cepae	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
Comurg	Companhia de Urbanização de Goiânia
DCGO	Documento Curricular para Goiás – Ampliado
Eaja	Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos
FAO	<i>Food and Agriculture Organization of the United Nations</i>
Ipam	Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia
Iphan	Instituto do Patrimônio Histórico e Nacional
Lepeg	Laboratório de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
ONG	organização não governamental
PPP	projeto político-pedagógico
Rede PENSSAN	Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional
SAD Cerrado	Sistema de Alerta de Desmatamento do Cerrado
Secult	Secretaria Municipal de Cultura
SME	Secretaria Municipal de Educação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFG	Universidade Federal de Goiás
UMCE	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

SUMÁRIO

SER CERRADO AUTOBIOGRÁFICO	17
INTRODUÇÃO	18
SEÇÃO 1 – ACOLÁ, O CERRADO É AQUI	30
1.1 O Cerrado e a realidade: entre fragmentações e fetiches de um mundo globalizado	33
1.1.1 <i>O Cerrado, água e espaço urbano: problemas reais – percepções distorcidas</i>	<i>40</i>
1.2 Ser humano versus natureza: dissociação do indissociável.....	43
1.2.1 <i>‘Remendando’ Geografia(s) por uma Geografia totalizadora e integradora.....</i>	<i>45</i>
1.3 De bioma à território, na busca de um lugar-Cerrado	48
1.4 O Cerrado no lugar e o lugar-Cerrado.....	52
1.4.1 <i>A força do lugar-Cerrado.....</i>	<i>58</i>
1.5 Que caminhos de Cerrado queremos/precisamos construir nos Anos iniciais?	61
1.6 Arrematando caminhos cerradeiros e seguindo em frente – síntese da seção	66
SEÇÃO 2 – EDUCAÇÃO, GEOGRAFIA ESCOLAR E EMANCIPAÇÃO: A ARTE COMO CAMINHO PARA O LUGAR CERRADO	67
2.1 Educação e trabalho humano: a escola e a fragmentação da realidade.....	70
2.1.1 <i>Emancipação: a educação, o ensino de Geografia e o desvelar da realidade</i>	<i>73</i>
2.2 O sociointeracionismo em Vigotski e a busca de uma linguagem criadora para o ensino de Geografia	77
2.3 A Arte como linguagem criadora para o ensino-aprendizagem do lugar-Cerrado ...	81
2.3.1 <i>O lugar-Cerrado pela Arte e a Arte no lugar-Cerrado.....</i>	<i>85</i>
2.4 Travessias rumo a novos caminhos de aprendizagem – síntese da seção	96
SEÇÃO 3 – FAZENDO ARTE NA GEOGRAFIA ESCOLAR: PINTANDO O CERRADO E CONSTRUINDO CAMINHOS DE APRENDIZAGEM	98
3.1 Caminhos para trilhar o Cerrado na escola: escolhas metodológicas	100
3.1.1 <i>Proposta didática para efetivação de um ensino-aprendizagem dialético em Geografia</i>	<i>105</i>
3.2 Um primeiro ‘achegar’ pelo espaço-escola-Cerrado	110
3.2.1 <i>A pedagogicidade do espaço-escola-Cerrado.....</i>	<i>112</i>
3.3 ‘Aprochegarte’ – Quem somos nós no Cerrado.....	118

3.3.1 O Cerrado na Arte e nós no lugar – um diálogo de apresentação a partir da Arte-Cerrado visual.....	118
3.3.2 Do lugar de Cora ao meu lugar passando pelo Cerrado na Geografia escolar	134
3.4 Vivarte de Cerrado – avançando Cerrado adentro em novos conhecimentos geográficos.....	146
3.4.1 Ouvir o Cerrado, saber (en)cantado	148
3.4.2 Meu quintal é maior que o mundo: uma vivência de Cerrado no lugar	160
3.4.3 Síntese da instrumentalização-sistematização: ampliando o lugar-Cerrado no mundo dos educandos	172
3.5 Geografizando o Cerrado em Arte e trilhando percursos de aprendizagem criadora	174
3.5.1 Tutóia! O Cerrado que seca no mato e renasce Arte nas aulas de Geografia.....	175
3.5.2 Cerrado em cor: de bichos, máquinas, gentes, flores e céus – totalidades emancipadoras	191
3.5.3 Fazendo arte no meu lugar Cerrado: belezuras em cor e amor	205
3.6 Avaliação como compreensão do processo de ensino-aprendizagem – um Cerrado maior em nós	217
3.7 Catarse-prática social final, síntese: arremates de uma vivência arteira de Cerrado geográfico	224
3.8 Fazendo Arte cerradeira na escola: síntese analítica do percurso de ensino-aprendizagem.....	225
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	230
REFERÊNCIAS	242
APÊNDICE A – PROJETO DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA-CAMPO	257
APÊNDICE B – DIÁRIOS DE AULAS	272
APÊNDICE C – QUADRO COM ALGUMAS OBRAS DE REFERÊNCIA PARA A ARTE-CERRADO	305
APÊNDICE D – EXPERIÊNCIA PRESENCIAL COM OS ARTISTAS CERRADEIROS.....	306
ANEXO A – FOLHA DE APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFG	308

SER CERRADO AUTOBIOGRÁFICO

De menina, lembro que o Cerrado era o lugar de ingá, um algodãozinho doce e úmido, mamacadela pastosa e murici intenso, tempero da pinga dos mais velhos. Cresci entre nódoas de cajuzinho e pequi e aromas de gabioba, araticum e cagaita...

Nessa infância, as primeiras chuvinhas, convocadas pela orquestra metálica das cigarras, anunciavam a época do ano ansiada: a chegada dos frutos – uma alegria!

Morro acima, por trieiros e matas, uma saga de matulas alvoroçadas por melados de Cerrado em arbustos e galhos... Olhos brilhantes à vista de uma touceira amarelinha de gabioba – menino correndo por toda parte! “Óia! Cascavel se amoita em gabioba!”, alertava o vô.

Desbraves de filme cerratense: espreitar coruja-buraqueira nos cupinzeiros; fugir de quero-quero sistemático guardando o ninho; pescar lambari no ‘corguinho’ depois de arrancar minhoca com enxadão e guardar na latinha de sardinha; quebrar coquinho de bola das macaúbas do caminho e ouvir, ao longe, o canto da seriema rompendo os campos...

Do Cerrado-brinquedo, lobeira – fruto à gosto do lobo-guará: carrinho, extraterrestre, elefante ou qualquer outro ‘trem’ que a imaginação criasse. O jatobá-boneco com cara de moço ou moça (de chapéu ou laço de fita), com olhos, boca e nariz. Fruto apreciado por bicho, quase pão que dá em árvore, guardadinho em uma casca marrom avermelhada, forte e protetora, parecendo saber da preciosidade que carrega – beijú rico para os povos cerradeiros, assim como o assa-peixe, bom para chiado no peito e outros males.

Do Cerrado-breu, arrepios de assombração, pegada de mão-pelada na beirada do corgo,² o canto dos curiangos pelo chão e o mau agouro do caburé, vindo de algum pau de cerca... Ritmado dos sapos e grilos nas noites brilhantes de estrelas e vagalumes pregados nos cupinzeiros (que vontade de ver um vagalume!). O cheiro do milho esturricando nas brasas do velho fogão de lenha... ‘Aleluias’ festejando em volta das lâmpadas, agradecendo o toró³ que cai – bicho de asas para todo lado!

Ser-Cerrado.

² Modo popular sertanejo de referir-se a córrego.

³ Chuva forte.

INTRODUÇÃO

Dê licença de chegar! Como nas tradições populares dos povos cerradeiros, da simplicidade do sertanejo, das cantigas de folia de reis, pedimos ao leitor ‘licença de chegar’ e contar, por meio das páginas desta tese, da pesquisa científica realizada, em que caminhos arteiros de Cerrado foram percorridos em meio a sucessivos momentos de luminosidade, pensando o ensino-aprendizagem do Cerrado na Geografia Escolar. Isso nos remete às palavras de Santos (2012, p. 52), para quem “[a] história do homem se faz, em todos os tempos, da sucessão de momentos de luminosidade, onde a recuperação da consciência restaura o ser humano da dignidade de viver, que também é busca e escolha de caminhos”.

Ao escolher, conscientemente, compartilhar memórias de infância, em prólogo, como fio da meada dos caminhos a percorrer neste trabalho, busco minha própria constituição como sujeito do Cerrado (Chaveiro, 2019), condição indissociável da professora-pesquisadora, em seu que-fazer (Freire, 1974) – sua prática social – Ser-Cerrado. O resgate desse universo e seus significados é parte constituinte de nossa própria formação – trajetórias que agregam herança cultural e aproximam o pulsar da vida à pesquisa acadêmica, lugar em que me situo no contexto deste trabalho – a professora-pesquisadora se compõe, também, das vivências da infância, dito isso a partir de uma perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento (Vigotski, 2000). Chaveiro (2022, p. 1) me encoraja nesse lugar de fala, destacando a relação entre a vida social concreta e a infância que nos acompanha na vida adulta: “A escolha de pontos fulminantes da memória da infância, ou a infância que se escolhe para nos acompanhar nas dobras duras da condição de adulto, é provável que tenha portas secretas no delicado labirinto da vida social concreta e de sua relação com a mente”.

Resgato a existência de quem ensina-aprende, compartilhando lembranças que dialogam com a experiência de ser-estar-pesquisar-ensinar o Cerrado como um lugar no ensino-aprendizagem para os Anos Iniciais. A esse respeito, Freire (1997, p. 68) corrobora com nossa postura: “Somos, porém, os únicos seres capazes de poder ser sujeitos e objetos das relações que travamos com os outros e com a história que fazemos e que nos faz e refaz.” A prática social de quem vive, pensa e ressignifica seu espaço, seu lugar; desde a menina capiau⁴ que corria entre os cupinzeiros dos campos de Cerrado à professora-pesquisadora em Geografia me conduz a delinear um caminho de pesquisa geográfica que considera a historicidade e as relações sociais na apreensão do conhecimento. Esse caminho, por sua vez,

⁴ Capiau refere-se à pessoa simples, que vive no mato, linguajar cerradeiro.

perpassa o trabalho em sala de aula, onde me situo como professora-pedagoga nos Anos Iniciais com a Geografia Escolar.

Como Pedagoga, minha carreira docente teve início há pouco mais de 13 anos, na Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Desde então, a organização pedagógica em Ciclos de desenvolvimento humano permitiu que eu atuasse, predominantemente, com a disciplina de Geografia, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (4º e 5º ano).⁵ A curiosidade e a reflexão sobre a própria prática me conduziu, dentre outros aperfeiçoamentos, ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae), da Universidade Federal de Goiás (UFG)⁶ (2014-2016) (Azevedo, 2016). É do percurso de pesquisa desenvolvido na ocasião do mestrado, em que a Geografia Escolar emerge como tema, que se dá nosso contato efetivo com as especificidades do conhecimento geográfico – como ciência e como disciplina escolar. O próprio entendimento de que havia a diferenciação, Geografia acadêmica e Geografia Escolar, fez-se claro a partir dessa vivência científica, divisora de águas para pensar os processos de ensino-aprendizagem em Geografia na sala de aula. Até então, minha prática pedagógica era realizada com base, principalmente, em conhecimentos advindos da escolarização básica, da experiência cotidiana e do suporte do livro didático, sem aprofundar-me mais em conhecimentos teórico-metodológicos específicos desse campo.

Como desdobramentos da pesquisa de mestrado, na qual me dediquei a pensar as relações entre o conceito de lugar geográfico e a educação para a emancipação, as inquietações sobre um ensino-aprendizagem significativo nas aulas de Geografia ganharam força e amplitude, impulsionando-me a pensar o fazer cotidiano em sala de aula. Para isso, minha ideia de emancipação apoia-se especialmente em Freire (1974) e Adorno (1995a, 1995b), pensando a educação para além do capitalismo, como humanização, formação *omnilateral* e desocultuação da realidade fetichizada pelos processos de mercantilização das relações, inclusive da própria educação. Pensar um ensino de Geografia emancipador significa ter, portanto, a compreensão dos fenômenos espaciais de forma desalienada, consciente e que

⁵ A organização em ciclos de desenvolvimento humano considera os tempos da vida do educando, seu desenvolvimento orgânico, humano e social, organizando os agrupamentos de forma a levar em conta as etapas de infância (Ciclo I), pré-adolescência (Ciclo II), adolescência (Ciclo III), juventude e vida adulta (Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos – EAJA), conforme as singularidades de cada etapa (Goiânia, 2009). Atualmente, na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, tal proposta foi substituída pela organização seriada (Goiânia, 2019), o que consideramos um retrocesso em âmbito didático-pedagógico, dada a ausência de bases teórico-metodológicas e filosóficas em amparo às mudanças implementadas.

⁶ A pesquisa realizada se intitula *O ensino do lugar e o lugar do ensino: o conceito de lugar geográfico como dimensão de uma educação emancipadora no Ciclo II do Ensino Fundamental*, sob a orientação do professor doutor Elson Olanda. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6735>. Acesso em: 18 jan. 2021.

vê a essência nos processos velados em aparência pelo sistema capitalista, inclusive de forma ideológica.

A partir desses posicionamentos, coube perguntar: como o conhecimento geográfico escolar pode contribuir com a formação de sujeitos emancipados acerca de sua própria realidade, questionando o mundo e se posicionando de forma transformadora? Como trabalhar em sala de aula, de modo que os educandos,⁷ ao vivenciarem as situações reais de sua vida, construam conexões com o que apresentado nas aulas de Geografia? Como construir significados a partir dos conhecimentos da Geografia Escolar, que possibilitem aos educandos construir uma visão de mundo mais crítica e problematizadora frente à realidade desumanizada pelos processos globalizantes do capitalismo? Como atuar no ensino de Geografia de modo que ele seja significativo para os alunos? (Cavalcanti, 2019).

Tais problematizações ecoam. Na atualidade, mesmo com tantas transformações na sociedade no que se refere às tecnologias e linguagens, prevalecem, ainda, atividades descritivas, formais e a valorização da memorização encerrada em si, desvinculada da reflexão e compreensão da realidade. A definição e classificação dos temas predominam sobre práticas criadoras, opondo-se a um ensino que possibilite a construção do pensamento geográfico (Cavalcanti, 2019). Essa realidade foi observada por mim durante a pesquisa de mestrado, na qual constatei a predominância de uma abordagem bancária de ensino, pautada na descrição e memorização de conteúdos estanques, sem conexões com a realidade dos educandos e sem contextualização de mundo (Freire, 2008).

Essas inquietações iniciais me conduziram até aqui, em um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Geografia, desafio grande para uma pesquisadora com formação inicial em Pedagogia. Como pedagogas,⁸ lidamos com a complexidade de trabalhar com as diversas áreas do conhecimento, à frente de todas as disciplinas escolares (exceto Educação física), até o 5º ano do Ensino Fundamental (Português, Artes, Matemática, História, Ciências Naturais e Geografia), sem, muitas vezes, ter tido bases iniciais teórico-metodológicas

⁷ Opto, predominantemente, pelo uso do termo ‘educandos’ de forma generalizada e educando ou educanda, em referências mais específicas, em coerência com a nossa postura teórico-filosófica em Freire (2008). Os sujeitos desta pesquisa são educandos do 5º ano do Ensino Fundamental (11 anos de idade), portanto, ainda que estejam circunscritos nos Anos Iniciais, há controvérsias acerca dos limites cronológicos entre infância e pré-adolescência, períodos do desenvolvimento humano que envolvem, além das mudanças biológicas, construções históricas, sociais, culturais e econômicas.

⁸ Nos valem da flexão de gênero, reconhecendo o magistério em sua construção histórica feminizada. Pesquisas têm buscado analisar a feminização do trabalho docente e sua relação com a precarização dessa atividade. Ainda que na atualidade muito já se tenha avançado nessas discussões e haja mais participação masculina no magistério, o fenômeno da feminização é histórico e impacta a profissão docente no ensino básico, inclusive no que diz respeito à desvalorização do trabalho docente. A esse respeito, ver Hypólito (1997), Cunha (1999) e Azevedo (2010).

aprofundadas de cada uma das áreas de conhecimento. Ciente dessas especificidades, assumo o necessário desdobramento maior no empenho de superar as fragilidades formativas iniciais no que tange à Geografia. Parte dessa consciência implica a necessidade de formação continuada e o aprofundamento constante na práxis, indispensáveis ao êxito da presente pesquisa. Neste quesito, a experiência no doutorado foi de amplo crescimento intelectual, formativo e profissional, ampliando visões de mundo a partir do olhar geográfico. A participação em grupos de estudos, seminários, fóruns e estágios foram fundamentais, com destaque para o estágio doutoral na Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), em Santiago – Chile, sob a orientação do Prof. Dr. Marcelo Garrido Pereira, minha primeira viagem fora do território brasileiro, expandindo fronteiras geográficas e culturais.

Destaco, ainda, a implícita relação entre minha formação de base e as escolhas/posturas apresentadas no trabalho. Minha trajetória formativa impacta fortemente a escrita, como perceberá o leitor, por vezes recorrendo às discussões do campo da Educação e da Pedagogia, sem, contudo, deixar de considerar as especificidades do campo da Geografia.

A práxis mencionada também se faz em sala de aula, com educandos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, onde me constituo, continuamente, como professora de Geografia, aprendendo ao mesmo tempo em que ensino. Nesse sentido, a relevância desta pesquisa é social e pessoal, reciprocamente, pois se dá no movimento indissociável educadora-educandos,⁹ comunidade escolar e sociedade. Esse movimento, por dialético, se insere na totalidade da educação pública de nosso País, articulado às complexidades históricas, políticas e econômicas brasileiras, daí sua relevância social e científica, perpassando o singular, o particular e o universal, princípios dialéticos de análise (Couto, 2011).

Na totalidade da educação e do ensino de Geografia nos Anos Iniciais situam-se os temas e conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, suas finalidades e concepções. Emerge daí o Cerrado como conhecimento geográfico tratado nesta pesquisa, que, por sua vez, integra, de forma indissociável, a menina cerradeira que compartilha suas memórias infantis e a professora que anseia por práticas emancipadoras nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Na experiência em sala de aula, constatei que o Cerrado aparece, quase sempre, como um conteúdo ‘apagado’, tratado nos livros didáticos como mais um capítulo teórico, descritivo e distante da realidade. Impera a necessidade de que esse tema salte as páginas dos

⁹ Freire (2008) é um de nossos referenciais teóricos de base, especialmente no que tange às concepções de ser humano, mundo e educação. Em seus trabalhos publicados, o autor se vale do termo educador, mas também professor, não tendo um rigor vocabular quanto a isso. Do mesmo modo, os dois termos aparecem em nosso texto, a depender da especificidade da discussão.

livros e se materialize ao alcance das janelas da sala de aula, das torneiras d'água de casa e ruas do bairro – desocultando-se no lugar em que vivemos.

No Documento Curricular para Goiás – ampliado – DCGO (2019), o tema Cerrado está previsto como objeto de conhecimento escolar em Geografia, contudo, levando em consideração que nosso estado está localizado geograficamente no epicentro das complexidades do Cerrado no Brasil (físico-naturais, políticas, culturais, sociais e econômicas), parecem-me insuficientes as ações de protagonismo didático-pedagógico do tema na escola básica, restringindo-se a iniciativas isoladas e pouco difundidas, à margem de projetos curriculares¹⁰ estabelecidos em calendário. De outro lado, no campo acadêmico, há a necessidade de que se ampliem as pesquisas que versam sobre a Geografia Escolar nos Anos Iniciais, especialmente voltando-se ao Cerrado como tema científico.

A produção de conhecimento na universidade deve estar estreitamente relacionada aos processos de ensino-aprendizagem em todos os níveis, aproximando universidade e escola por meio de uma produção de conhecimento voltada à realidade. A ampliação e o aprofundamento do ensino-aprendizagem do Cerrado nas aulas de Geografia são de muita relevância acadêmico-científica e humano-social, tendo em vista os impactos de sua exploração pelas atividades econômicas que influenciam diretamente a realidade na qual nos situamos. Questões ambientais multiescalares estão intimamente ligadas à transformação de áreas de Cerrado, em atendimento aos interesses hegemônicos globais, de consequências preocupantes e até irreversíveis. Há urgência de, desde os primeiros anos escolares, principiar-se a formar um pensamento crítico-geográfico do Cerrado, que possibilite reconhecer o iminente risco de sua destruição, com desdobramentos em todos os campos da vida.

Considerando os argumentos apresentados e relacionando-os ao ensino-aprendizagem nos Anos Iniciais, aproximamo-nos do conceito de lugar geográfico como o mais apropriado em vincular o Cerrado às complexidades do mundo de forma significativa para essa etapa do ensino. O lugar permite a contextualização do tema em relação ao espaço em que os educandos vivem, trazendo o Cerrado para suas realidades e, ao articular esse ambiente ao conceito geográfico de lugar – lugar-Cerrado –, a pesquisa vai ao encontro do ensino integrador, buscando significados e ressignificações desse conhecimento. O lugar, como dimensão de mundo, de forma multiescalar, agrega elementos de superação de uma análise

¹⁰ A Rede Municipal de Ensino de Goiânia, em seu calendário escolar, pré-determina a realização de projetos anuais, pelas escolas, com temas considerados relevantes e que, portanto, devem ser mantidos anualmente pela equipe pedagógica. Não encontramos documentos oficiais que documentem essas orientações.

geográfica fragmentada (Aragão, 2020; Straforini, 2008). Tomando assim, o lugar possibilita a construção de um ensino-aprendizagem emancipador de Cerrado.

As especificidades do lugar propiciam a compreensão das problemáticas mundiais ditadas pelo modo de produção capitalista e podem oportunizar uma reflexão de totalidade-mundo (Straforini, 2008), resistência à lógica hegemônica de destruição do Cerrado. Nesse contexto, coube-nos problematizar: **como encaminhar o ensino-aprendizagem do Cerrado nos Anos Iniciais, como conhecimento geográfico, pensando uma práxis emancipadora, desde essa etapa do ensino, com vistas à ressignificação do Cerrado como um lugar de vida?**

Essa problemática é ampla e requer profundidade em pensar os processos de ensino-aprendizagem na Geografia Escolar, o que tem sido realizado de forma contínua por muitos pesquisadores desse campo, como Cavalcanti (2019), Callai (2009), Kaercher (2010) e Carlos (2007). Estes, por sua vez, têm apontado a necessidade de buscar novas linguagens para o ensino-aprendizagem dos conhecimentos geográficos na Escola Básica, em reconhecimento aos desafios frente à complexidade do mundo globalizado. Pesa a necessidade de que o ensino escolar supere práticas mecanicistas, instrumentalizadoras e empiricistas, sem deixar de contemplar os conhecimentos historicamente sistematizados pelas ciências, reprodutores da cultura (Libâneo, 2022; Saviani, 1995). A dificuldade reside em avançar nessas constatações e, efetivamente, apresentar propostas que venham ao encontro de subsidiar tais necessidades explicitadas.

É nesse sentido que parto da experiência particular em sala de aula, de onde emerge o problema de investigação, e busco, por meio da pesquisa acadêmica, avançar nos limites de uma ação individual, além de contribuir para pensar o ensino-aprendizagem dos conhecimentos geográficos. Os movimentos de ensino-aprendizagem, em Geografia, vão sendo construídos na ação e na reflexão sobre a ação (Freire, 1997). Nessa autoconstrução da docência em Geografia, e com a inquietação por um fazer significativo e emancipador, diferentes linguagens foram se incorporando à minha prática pedagógica, mas uma em especial, a Arte. Não nos coube, nesta pesquisa, apresentar as diversas concepções de Arte como campo de conhecimento, mas, apoiados em Vigotski (2009), Duarte (2016), Lukács (2012) e Assumpção (2014), tomá-la como prática social fundada no trabalho humano e, portanto, linguagem criadora – mediação entre os sujeitos e a realidade, inseridos aí os conhecimentos escolares.

Ensinar Geografia recorrendo à Arte como linguagem criadora, de início, intuitivamente, tornou-se parte do processo do vir-a-ser-ensinar-aprender-Geografia, e, em

uma construção mútua, revelando Geografias pela Arte e artes geográficas, ou nosso ‘fazendo Arte na Geografia Escolar’, proposta teórico-metodológica desta tese. Nosso empenho é configurar, pela pesquisa, uma possibilidade significativa de pensar a ação de ensinar-aprender Geografia em sala de aula nos Anos Iniciais e, a partir disso, contribuir com a pesquisa científica no campo da Geografia Escolar.

Ao nos propormos a uma aproximação entre ciência e Arte para pensar o ensino-aprendizagem do Cerrado de forma criadora, buscamos, também na forma de apresentar o texto, certa transgressão – “coragem criadora” (Chaveiro, 2022). No decorrer das páginas, o leitor irá deparar-se com fragmentos textuais, autorais ou não, que, por pouco, rompem a dureza do padrão acadêmico de escrita, na busca de uma criatividade linguística, todavia, sem deixar de lado o rigor científico. Em alguns momentos, fazemos uso da linguagem coloquial dos povos cerradeiros;¹¹ o sertanejo – habitante do sertão – espaço de identidades interligadas à formação territorial e cultural do Brasil e de Goiás (Almeida, 2022).

O modo peculiar do prosear no Cerrado, representado na literatura de Carmo Bernardes (1979), Bariani Ortêncio (2011) e Guimarães Rosa (2006), dentre outros integrantes da literatura brasileira/regional, é parte de um Cerrado vivo. Essa variação linguística é compreendida por Chaveiro e Castilho (2007) como um elemento na formação de uma consciência de Cerrado, portanto, coerente com a proposta apresentada.¹² Dispomos de notas de rodapé explicativas dos significados para propiciar a fluidez do texto, de modo a que o leitor possa conhecer os termos regionais.¹³ Partes textuais com uma linguagem mais coloquial e poética foram organizadas em prólogos, entre as seções, respeitando a formalidade exigida pela norma técnica, objetivando clareza e harmonia à leitura.

A estética de organização do texto contou com imagens de obras artísticas na demarcação dos capítulos – não com o mero objetivo ilustrativo, mas como uma forma de trazer para a experiência da leitura aquilo que se almeja como proposta teórico-metodológica na pesquisa: o ensino-aprendizagem do Cerrado por meio da Arte como linguagem criadora.

¹¹ Indígenas de tronco Jê (como os Xerente, Xakriabá, Apinajé e Xavante), mas também Tupi-Guarani (como os Guarani e Kaiowá) e Arawak (como os Terena e os Kinikinau). São comunidades quilombolas, como os Kalunga, os jalapoeiros e centenas de outras pelos sertões do Cerrado. São comunidades tradicionais, tão diversas como o próprio Cerrado e que têm suas vidas entrelaçadas nas árvores e plantas, bichos, chapadas, vales e águas da região, como as quebradeiras de coco-babaçu, raizeiras, geraizeiras, fecho de pasto, apanhadoras de flores sempre-vivas, benzedadeiras, retireiras, pescadoras artesanais, vazanteiras e pantaneiras. São, ainda, os assentados e assentadas de reforma agrária e outras populações de base camponesa (Santos; Lopes, 2020).

¹² Vertentes do campo da linguística já se referem a esse movimento de valorização como um ‘empoderamento linguístico’, resgatando preconceitos e discriminações históricas da dicionarização da língua padrão em desfavor das variações culturais e sociais que se refletem na língua (Bagno, 2002).

¹³ As notas explicativas desses significados são embasadas, principalmente em Ortêncio (2009).

Ao dispormos dessas epígrafes artísticas, almejamos trazer o olhar da Arte junto aos conhecimentos científicos da Geografia, ampliando as possibilidades de percepção – compreensão – sensibilização do Cerrado como um lugar. Dispomos de notas que informam sobre os artistas mencionados no trabalho, indicando os canais de acesso às suas obras, com o intuito de valorizar e dar-lhes a visibilidade merecida, construindo, portanto, no decorrer deste estudo, uma ‘galeria’ de Arte-Cerrado subjacente à análise científica.

Salientamos a importância de que o leitor recorra aos endereços eletrônicos disponibilizados para ampliar a experiência Arte-Cerrado, cerne da proposta, o que certamente implicará uma leitura com tempo diferenciado, mas necessário, próprio de uma vivência cerradeira pela Arte. Almejamos construir uma trajetória do conhecimento acadêmico-científico menos fragmentada pela racionalidade burocratizadora da realidade e da vida, tão enfatizada no universo acadêmico, predominantemente técnico-instrumental. Essa forma de organização do texto induz, de certa forma, um ritmo pausado de leitura, tal qual o modo de fala mansa do sertanejo (Chaveiro, 2007).

Nossas concepções de mundo, sociedade, educação e ser humano se revelam no texto, coerente com uma pesquisa em educação que se proponha transformadora. Em diálogo com essa perspectiva, o estilo de escrita do documento também ousou, em determinados momentos, mesclar vozes em primeira pessoa do singular e do plural. Essa opção se justifica pela busca de significação do Cerrado como parte de minha própria formação como sujeito do Cerrado (Chaveiro, 2019) e professora-pesquisadora. O intuito é dizer da importância do testemunho como um discurso coeso: “À prática educativa em que inexiste a relação coerente entre o que a educadora diz e o que ela faz é, enquanto prática educativa, um desastre” (Freire, 1997, p. 51).

O trabalho intelectual, como parte da peregrinação por uma Geografia Escolar emancipadora, revela, em seu percurso, trieiros, pinguelas, travessias e desvios que podem levar a muitos destinos. Estradas tranquilas e outras difíceis compõem esse caminho – duro e árduo, mas também poético e bonito. O ponto de partida de nossa peregrinação caminha rumo à imensidão do Cerrado, procurando percursos que nos levem a uma abordagem geográfica emancipadora em sala de aula. Nesse sentido, na Seção 1, “Acolá, o Cerrado é aqui”, procura apresentar as principais concepções analíticas do Cerrado em seus elementos mais essenciais e argumentar nossa proposição do lugar-Cerrado.

Nessa primeira seção, embasamo-nos, especialmente, nas discussões de Ab’Saber (2003) sobre domínio morfoclimático, de Barbosa (2009), a respeito de sistema biogeográfico, de Chaveiro (2019), relativas a Bioma-território, e de Castilho e Chaveiro

(2007), referentes à elucidação de um pensamento de Cerrado. Gonçalves (2005) e Casseti (2004) nos auxiliaram na compreensão histórico-geográfica da relação ser humano – natureza, de onde se originam os conflitos nos quais o Cerrado está inserido. Santos (1997, 2005) e Carlos (2007) referenciam teoricamente nossa proposição do Cerrado como um lugar, argumentando, com mais ênfase, a relação de totalidade-mundo e a prática social inerente ao Cerrado. Nesta seção, também apresentamos nossa meta para o ensino do Cerrado nos Anos Iniciais, argumentando a necessidade da formação de um pensamento teórico geográfico.

Outras trilhas precisam ser percorridas pelo lugar-mundo do Cerrado na Geografia Escolar, nos Anos Iniciais. Para tanto, na Seção 2, “Educação, Geografia Escolar e emancipação: a Arte como caminho para o lugar Cerrado”, buscamos construir relações entre Geografia Escolar, lugar-Cerrado e Arte como linguagem para pensar as práticas pedagógicas nessa etapa do ensino. Para essas convergências, referenciamo-nos em Vigotski (2009), Saviani (1991), Lukács (2012) e Freire (2008). Nessa mesma seção, consideramos necessário situar a própria educação e a Geografia, imersas nos processos fragmentadores instituídos pelo sistema capitalista, e apresentar nossa concepção de educação emancipadora (Adorno, 1995a; Freire, 1974, 2008). Essas escolhas vão ao encontro da necessária relação todo-parte – totalidade, historicidade, reciprocidade, antagonismos e contradições; categorias de análise de nossa opção de método, o materialismo histórico-dialético.

Temos convicção no método de análise, haja vista que a presente pesquisa está comprometida com a transformação da realidade e se coloca como bandeira de luta e resistência frente ao mundo conformado pelos desígnios do modo de produção capitalista (Cunha; Sousa; Silva, 2014; Gadotti, 2006). No percurso investigativo bibliográfico, constatamos que o diálogo entre Geografia e Arte se dá, majoritariamente, em uma abordagem cultural-humanística, o que não invalida as contribuições desses trabalhos à nossa pesquisa. No entanto, nossas opções teórico-metodológicas vão ao encontro da Geografia crítica, pois não perdemos de vista as contradições e imposições do modo de produção capitalista em todas as relações e a real necessidade de desvelamento das aparências em busca da essência do objeto de pesquisa, sendo esta uma peculiaridade desafiadora de nossa proposta. A pluralidade e a postura não doutrinária reafirmam uma postura integradora da Geografia e contribui para o avanço da pesquisa geográfica como produto histórico e contextual (Gomes, 2009). A diversidade do campo de discussão não fragiliza, portanto, o método diante da clareza da análise, o compromisso com as categorias do método e com os objetivos postos.

Tivemos dificuldades em encontrar literaturas que versassem especificamente sobre nossa temática, de modo que nossa construção teórica se esforçou em diálogos inéditos entre Geografia, Arte e Educação. As bases teórico-metodológicas das análises construídas integraram: Geografia acadêmica (Gomes, 2013; Santos, 1997; Moreira, 1994), Geografia Escolar (Callai, 1998; Carlos, 2007; Cavalcanti, 2005, 2009, 2019; Straforini, 2018) e Arte e Educação (Barbosa, 1992; Duarte, 2016; Freire, 2008; Frigotto, 2003; Lukcás, 2012; Saviani, 2007). Além disso, alguns trabalhos foram essenciais no que tange às especificidades do Cerrado (Barbosa, 2014; Chaveiro, 2019; Pelá; Castilho, 2010). Toda a discussão do campo do ensino-aprendizagem foi ancorada em uma perspectiva sociointeracionista ou histórico-cultural (Vigotski, 2001, 2009, 2010), coerente com uma análise dialética fundamentada no conceito de trabalho humano (Marx, 2004). Ressaltamos que, além das obras citadas neste espaço introdutório, diversos outros autores contribuíram com as discussões, auxiliando-nos na sustentação dos argumentos defendidos.

Nossa metodologia de pesquisa está situada na pesquisa ação. Tal reconhecimento nos permite considerar que, na pesquisa em educação, a distinção entre sujeito e objeto como instâncias separadas dá lugar ao ato político, à realidade mutável, complexa e dinâmica, que se opõe ao positivismo (Lüdke; André, 1986). Mais uma vez recorremos à Freire (1997) e sua postura de tomar como indissociável a relação sujeito-objeto nas relações travadas. Em sentido dialético, sujeito e objeto são de mesma ordem – uma unidade (Marx, 2004), e, dessa forma, constituo-me sujeito desta pesquisa, junto aos educandos, na medida em que sou, também, por ela transformada em meu olhar de mundo, minha prática docente e minha humanidade.

O movimento da práxis é indispensável na pesquisa que propõe uma ação de transformação no contexto escolar, de modo que o debruçar teórico desta tese se alinhou à intervenção didática em sala de aula – momento de contato direto da pesquisadora com o ambiente escolar e os educandos. Consideramos a abordagem metodológica adotada por nós como do tipo qualitativa (André, 1995), dada a escolha de atuar em uma realidade representativa do contexto social da Rede Municipal de Ensino de Goiânia e, portanto, da escola pública de Anos Iniciais como um todo (a caracterização mais detalhada da escola-campo será apresentada na Seção 3). A opção de desenvolver uma intervenção em um contexto em que a pesquisadora também se insere como sujeito social vai ao encontro da modalidade de pesquisa-ação, que, segundo André (1995), está vinculada a um sentido político de transformação da própria prática.

O trabalho de campo caracterizou-se pela elaboração e prática, em sala de aula, de um projeto de ensino-aprendizagem do Cerrado nas aulas de Geografia. As análises das atividades do projeto estão na Seção 3: “Fazendo Arte na Geografia escolar: pintando o Cerrado e construindo caminhos de aprendizagem”, no qual buscamos articular a reflexão-ação para o concreto pensado e apresentar a experiência de ensino-aprendizagem do Cerrado, no ensino de Geografia, em que a Arte é tomada como linguagem criadora. Essa última seção (3) destoa em número de páginas das duas primeiras, pois traz quase o triplo de páginas. Temos consciência desse desequilíbrio no que tange à norma padrão para trabalhos acadêmicos, no entanto, assumimos o risco de manter essa característica e não fragmentar as discussões que nela se apresentam. Essa parte do trabalho tem, por especificidade, a citação de trechos dos diários de aulas, a apresentação de figuras trazendo o registro fotográfico das vivências das aulas e as atividades realizadas pelos educandos (tanto as escritas quanto as de Arte-Cerrado), o que demandou uma organização diferenciada do texto. Em virtude da preocupação com uma análise integrada, temos uma seção maior, contudo, leve, pela própria discussão.

Os diários de aula do projeto de intervenção pedagógica que dão sustentação a essa terceira seção encontram-se disponíveis no Apêndice B e detalham cada aula realizada. Enfatizamos que a leitura desse apêndice é de grande contribuição para a compreensão da proposta de pesquisa. A vivência do trabalho de campo foi realizada com duas turmas de 5º ano dos Anos Iniciais de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Totalizamos 25 horas-aula como professora regente nas aulas de Geografia (duas aulas por semana) e de Artes (duas aulas por semana). As professoras das turmas, ambas pedagogas, participaram das aulas, auxiliando nas atividades e opinando nas discussões.

No que tange às concepções filosóficas que sustentam a proposta didática para o ensino-aprendizagem do Cerrado na Geografia Escolar – e que foram condutoras das análises das atividades de aulas –, situamos nossa pesquisa com base na pedagogia histórico-crítica (Saviani, 1991, 1995, 2007). Tal postura pedagógica é coerente com as concepções de método apresentadas, comprometida com uma postura dialética de educação que toma o trabalho pedagógico como instrumento de transformação social. Além disso, Cavalcanti (2019) nos auxilia nas etapas do processo de ensino-aprendizagem, por meio do percurso didático para mediar o ensino de Geografia. A proposta da autora, a nosso ver, dialoga de maneira muito próxima com a proposta didática de Saviani (1991, 1995), ambas com ênfase na construção dos conhecimentos escolares com base no conhecimento historicamente construído, ou seja, os científicos, de forma dialética.

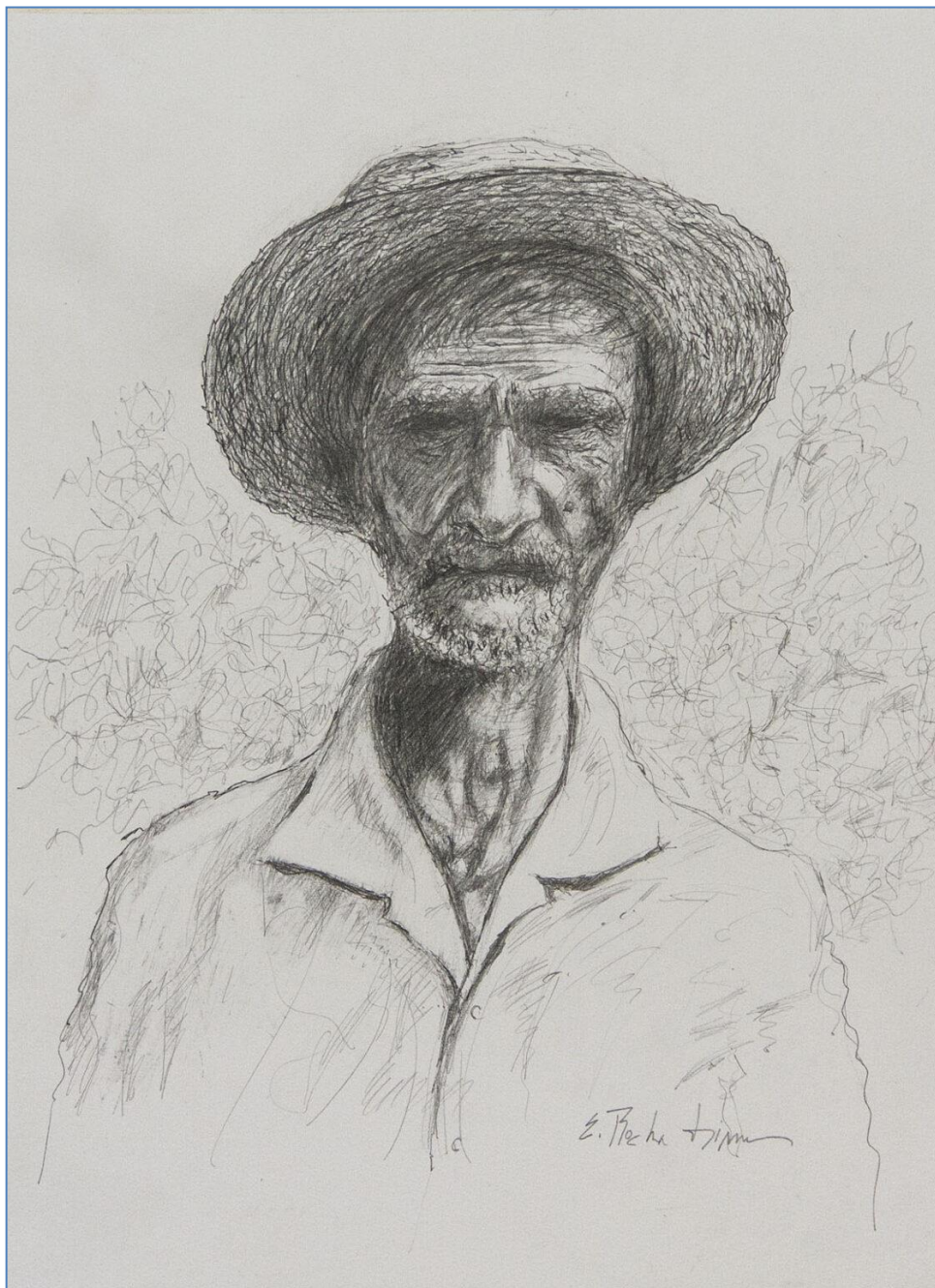
As três seções, mais os apêndices (projeto de intervenção e diário de aulas), mostram o percurso da pesquisa, em que nos empenhamos no seguinte objetivo geral: **analisar como o ensino-aprendizagem do Cerrado, na Geografia Escolar, ao se valer da Arte como linguagem criadora, pode encaminhar um conhecimento emancipador nos Anos Iniciais.** Para se chegar a tal compreensão macro, elegemos os objetivos específicos a seguir como ‘pontes’ a serem cruzadas no decorrer deste percurso: 1) refletir sobre as dinâmicas de apropriação do Cerrado inseridas nas complexidades do sistema capitalista e da globalização e as implicações desses processos à realidade; 2) correlacionar a diversidade de abordagens conceituais do Cerrado no campo da Geografia e suas contribuições para encaminhamento no contexto da Geografia Escolar; 3) argumentar pela proposição do lugar-Cerrado como uma abordagem integradora para o ensino de Cerrado nos Anos Iniciais; 4) compreender as convergências teórico-metodológicas entre ensino de Geografia, Arte e lugar-Cerrado na proposição da Arte como linguagem criadora nos processos de ensino-aprendizagem do Cerrado; 5) problematizar a relação entre a Geografia Escolar e a Arte como linguagem criadora na proposição de um ensino-aprendizagem emancipador, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 6) refletir sobre a práxis do ensino-aprendizagem do Cerrado na Geografia, mediada pela Arte como linguagem criadora no que tange à proposta de ensino emancipador.

No espaço das considerações finais, apresentamos a síntese do trabalho frente aos objetivos propostos. Por meio de análises e reflexões, almejamos apresentar os resultados da pesquisa, chegando aos argumentos finais, que esclarecem como o conhecimento geográfico de Cerrado, nos Anos Iniciais, pode ser construído de forma emancipadora, tendo a Arte como linguagem criadora na Geografia Escolar. O trabalho vai ao encontro de ações, no campo acadêmico, que estreitem os vínculos entre a pesquisa científica e a escola, trazendo respostas e/ou, ao menos, avanços no que concerne ao ensinar-aprender os conhecimentos geográficos em sala de aula de forma mais significativa e emancipada.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir com novos caminhos de ensino-aprendizagem na Geografia Escolar, trazendo avanços para se pensar a práxis em sala de aula. A seguir, desenvolvemos, na Seção 1, nosso primeiro trecho do caminho percorrido: “Acolá, o Cerrado é aqui”.

SEÇÃO 1 – ACOLÁ, O CERRADO É AQUI

Figura 1 – *Homo Cerratensis*¹⁴



Elder Rocha Lima, grafite, 52 x 42 cm, 2021.
Fonte: Exposição virtual: Caminhos e veredas (Lima, 2021).

¹⁴ *Homo Cerratensis* é uma expressão criada pelo pesquisador Paulo Bertran (1948-2005) em batismo simbólico da descoberta de Altair Sales Barbosa, o esqueleto humano mais antigo das Américas, em Serranópolis-GO. Atualmente, a expressão é utilizada para se referir aos povos tradicionais do Cerrado.

Chegando na grota, logo os soldados viram a roça. Piano já havia plantado o terreno baixo das margens do corgo, onde a terra era mais tenra, e agora estava plantando a encosta, onde o chão era mais duro. O camarada tacava os cotos sangrentos de mão na terra, fazia um buraco com um pedaço de pau, depunha dentro algumas sementes de arroz, tampava logo com os pés e principiava nova cova. Estava nu da cintura para cima, com a saia baixeiro suja e molhada, emprestando-lhe um jeito grotesco de velha ou de pongó. [...] Aí Piano os descobriu e, delicado como era, suspendeu o trabalho por um momento para salvá-los:

— Óia, ô! Pode dizer pra Seu Elpídio que tá no finzinho, viu? Ah, que com a ajuda de Santa Luzia.... E com fúria agora tafulhava o toco de mão no chão molhado, desimportante de rasgar as carnes e partir os ossos do punho, o toco de graveto virando bagaço:

— ... Em ante do mei-dia, Deus adjutorando...

[...]

— Enxada adonde? — Indagou a mulher, em desespero. E Piano mostrava o mesmo bagaço de madeira esfiapado em fibras brancas do cerne e verdes da casa, exhibia as duas mãos que eram duas bolas de lama, de cujas rachaduras um sangue grosso corria e pingava, de mistura com pelancas penduradas, tacos de unha, pedaços de nervos e ossos, que o diabo do fogo não deixava divulgar nada certo, clareando e apagando no braseiro que palpitava e tremia.

(A enxada, Bernardo Elis, 1966, p. 101-102).

O Cerrado poderia ser um rosto? Para Elder Rocha Lima, sim. Habitante da Cidade de Goiás, centenário em experiências e vivências cerradeiras, o artista, pela obra, revela um olhar específico para o Cerrado, pelas lentes de quem o vive à cabeceira da Serra Dourada, por caminhos de letras e árvores.¹⁵ Elder Rocha personifica, nos traços detalhados do *Homo Cerratensis* (2021), Figura 1, a expressão daqueles que consagram o Cerrado integrado à vida – vivência e sobrevivência. As rugas profundas, o rosto magro e a expressão firme no *Homo Cerratensis* dialogam com a labuta do sertanejo Piano, de Bernardo Élis, e sua saga sofrida na busca de uma enxada, instrumento de valor absoluto para os que vivem da terra em sua forma mais elementar – o plantar e colher (citado em prólogo nesta seção). O Cerrado tem rostos, corpos, identidades e lutas.

Recorrer a esses referenciais iniciais, pela arte visual e a literatura, nos auxilia na construção teórico-metodológica a que nos propomos neste trabalho, articulando ciência e Arte na própria estruturação da escrita. Nos objetivos dispostos para a presente seção, essa articulação corrobora a ênfase de que, da arte visual à literatura e nos diferentes campos de conhecimento, científicos e/ou populares, muitas são as formas de ver e conceber o Cerrado. Por sua vez, a diversidade de olhares e perspectivas pode carregar, em seu bojo, determinados compromissos: sociais, econômicos, ambientais e políticos. Distintas significações e representações revelam disputas de interesses, podendo, inclusive, formar uma consciência de Cerrado comprometida com sua própria destruição. Cabe-nos, para fins desta pesquisa, aglutinar olhares que contribuam em pensar o Cerrado a partir da ciência geográfica e da Geografia Escolar, o que requer os conceitos e as categorias desse campo (Moreira, 2007).

Para Gomes (2009), o saber geográfico envolve a compreensão de uma trama locacional – o espaço geográfico torna-se central na Geografia, por meio da análise das dispersões que se apresentam nele, desvendando os “porquês” envolvidos na organização que se materializa no espaço. Por sua vez, o espaço geográfico é a materialidade dos processos de trabalho historicamente gerados pela relação homem-meio, de forma concreta (Moreira, 1988). Pensar o Cerrado como tema de pesquisa e conhecimento geográfico escolar requer situá-lo, portanto, nas complexidades da realidade em que participa o espaço geográfico, objeto da Geografia. Na postura dialética que busca apreender o fenômeno em suas múltiplas

¹⁵ A propriedade em que reside Elder Rocha Lima, na cidade de Goiás, abriga um caminho por trilhas que reúne exemplares de árvores centenárias de Cerrado e estações literárias dedicadas a escritores goianos (Rosarita Fleury, Bernardo Élis, José J. Veiga e Paulo Bertran). O espaço é aberto a visitas, gratuito, e oportuniza uma experiência sensível com o Cerrado por meio da vegetação nativa, da arte e da literatura. Em minha visita, pude conhecer pessoalmente o artista e dialogar sobre este trabalho de pesquisa (foto no apêndice C). Mais informações podem ser obtidas pelo endereço eletrônico: <https://institutobertranfleury.com.br/caminho-de-letras-e-arvores/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

dimensões, partimos de indagações iniciais que nos auxiliam a situar o tema em sua historicidade e realidade: que problemas derivam da relação entre o Cerrado e a sociedade no atual cenário de globalização? Qual é o contexto das complexidades a que o Cerrado se relaciona? Que abordagem analítica poderia ser apropriada para compreender tais problemáticas envolvendo o Cerrado? De que forma podemos encaminhar essa complexidade para o ensino-aprendizagem quando se trata da compreensão dos educandos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? O que os educandos devem/precisam aprender do Cerrado nessa etapa do ensino?

A fim de refletir sobre essas questões, apresentamos, nas subseções que se seguem, discussões que buscam as conexões necessárias entre parte e todo, historicidade e reciprocidade para uma análise crítica do tema Cerrado, em específico. Procuramos demarcar as inter-relações entre o Cerrado e a realidade do modo de produção capitalista, atualmente caracterizado pela globalização; o papel das ciências e as especificidades da Geografia nesse contexto. Trazemos, ainda, as principais linhas de abordagem do tema e, adiante, nossa proposição do lugar-Cerrado como um olhar geográfico que aproxima e cria significações e ressignificações. Por fim, dialogamos sobre nossa meta de ensino de Cerrado para os Anos Iniciais, dando encaminhamentos para a segunda seção, em que demarcaremos a discussão ao contexto da educação e ensino de Geografia articulados à Arte.

1.1 O Cerrado e a realidade: entre fragmentações e fetiches de um mundo globalizado

O Cerrado está situado para além de localismos e de uma territorialidade política e físico-espacial e se insere em uma totalidade-mundo (Straforini, 2008). Os conflitos de interesses em disputa envolvendo o Cerrado, na atualidade, estão ancorados, especialmente, nos processos de globalização econômica neoliberal e manifestam-se de maneira multiescalar (Chaveiro, 2019). Para dar início à problematização de tal assertiva, recorreremos a um exemplo significativo, integrador e multiescalar, a saber, a contraditória e antagônica relação: produção agrícola no Cerrado – desenvolvimento econômico global – e risco alimentar no Brasil. Imbricadas nesse elo estão questões que permeiam o Cerrado goiano como lugar de manifestação concreta das complexidades mundiais do capitalismo. Vejamos.

No cotidiano, é comum a veiculação, pelas mídias em geral, de discursos que se referem ao Centro-Oeste do Brasil, onde estão concentradas as maiores proporções territoriais de Cerrado, como um ‘celeiro do mundo’, o lugar do desenvolvimento agrícola e do superfaturamento com a exportação de grãos. Concernente a isso, a página oficial do Governo

Federal brasileiro anunciou, em 2021, o recorde produtivo do agronegócio no País, com número de R\$ 470,5 bilhões em valor de produção e percentual de crescimento de 30,4% – um recorde histórico. A divulgação desses resultados é atrelada, geralmente, à imagem de riqueza, o que oculta a essência da produção agrícola nesses espaços: a de *commodities* em atendimento ao mercado global (Dutra; Souza, 2017; Mendonça, 2004).

Goiás e o Cerrado goiano se inserem na lógica mercadológica mundial, destacando o agronegócio no estado como símbolo de desenvolvimento, digno de *status*, títulos e honrarias. A Figura 2 apresenta uma reportagem na página digital do Jornal Opção (2021), destacando a notícia do reconhecimento oficial de Goiânia como a capital do agronegócio:

Figura 2 – Reportagem sobre destaque de Goiânia-GO no agronegócio brasileiro



Fonte: Macedo (2021).

A manchete da reportagem de Macedo (2021), no referido jornal, e os dados percentuais de produção agrícola apresentados na página oficial do governo mostram dados contraditórios à realidade enfrentada pelo Brasil em plena pandemia de Sars-Cov-2 (Covid-19), em período concomitante. Em março de 2020, os primeiros casos de pessoas infectadas começaram a surgir no Brasil e, desde então, a ineficiente gestão de combate à pandemia, associada à alta transmissibilidade do vírus, resultaram na morte de milhares de pessoas no País. O aprofundamento da miséria de uma parcela significativa da população foi outra repercussão da crise sanitária e econômica vivenciada pelos brasileiros nesse contexto, acarretando um cenário de insegurança alimentar.

A intensificação das desigualdades socioeconômicas e o aumento crítico de pessoas submetidas à escassez de alimentos no Brasil, em 2021 e 2022, contrastam com as notícias da ultraprodução agrícola em Goiás e no Brasil. O retorno ao mapa da fome no mundo¹⁶ e a constatação da insegurança alimentar a que está submetida a maior parte da população atestam isso, conforme pesquisa realizada em 2022 pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (Rede PENSSAN). O Gráfico 1 a seguir sistematiza os dados da referida pesquisa:

Gráfico 1 – Gráfico da insegurança alimentar no Brasil



Fonte: Olhe para a fome (2023).

A insegurança alimentar moderada, juntamente com a grave, chega a aproximadamente 30%. Somadas à insegurança leve, chega-se ao dado de mais da metade população brasileira que está submetida, em algum momento, à privação de alimentos, alimentação em quantidade insuficiente ou, ainda, lida com a incerteza de garantias alimentares no futuro próximo. A comemoração dos resultados da produção agrícola no Brasil em 2020, vinculada, equivocadamente, à ideia de fartura na produção de alimentos, contraria a realidade dos brasileiros por trás dos dados estatísticos.

A contradição entre a acumulação de riquezas e o acirramento das desigualdades, em todas as esferas, relaciona-se ao modelo econômico atual, o capitalismo neoliberal, ancorado na globalização econômica. Gadotti (2006, p. 59) afirma que “[...] sob o modo de produção capitalista, a acumulação da riqueza e da ciência desenvolve-se ao mesmo tempo em que cresce a miséria e a ignorância”. A globalização, como desenvolvimento expressivo do

¹⁶ Dados da *Food and Agriculture Organization of the United Nations – FAO* (Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura, da Organização das Nações Unidas (Santos, S., 2021).

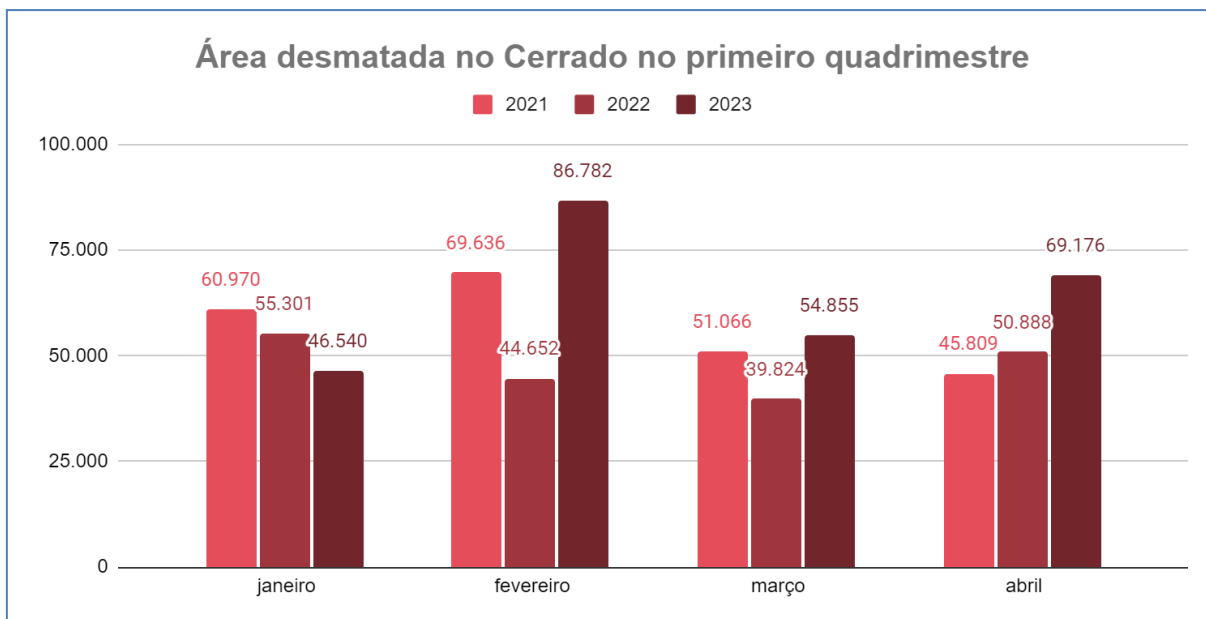
capitalismo, em seus inegáveis avanços tecnológicos e científicos, não está à serviço de todos. Os espaços que se desenvolvem geograficamente em submissão a determinada lógica econômica imprimem traços dessa desigualdade. De acordo com David Harvey (1998, p. 115), a globalização serve aos desenvolvimentos geográficos desiguais:

A globalização envolve, por exemplo, um alto nível de autodestruição, de desvalorização e de falência em diferentes escalas e distintos lugares. Ela torna populações inteiras seletivamente vulneráveis à violência da redução de níveis funcionais, ao desemprego, ao colapso dos serviços, à degradação dos padrões de vida. A globalização faz tudo isso ao mesmo tempo em que concentra riqueza e poder e promove oportunidades político-econômicas numas poucas localidades seletivamente escolhidas e no âmbito de uns poucos estratos restritos da população.

Nessa lógica, o Cerrado, como território apropriado pelos processos econômicos globais, serve à alta produção mecanizada de grãos, à pecuária extensiva, à mineração e a outras atividades de impacto, como a produção de carvão vegetal. Os processos produtivos, especialmente no campo do agronegócio, munidos de tecnologias avançadas, não se voltam ao atendimento das necessidades da população e nem mesmo à geração de empregos e oportunidades para a melhoria de vida das pessoas como um todo. Não há compromisso social, mas sim o enriquecimento de uma elite minoritária e o acirramento da desigualdade social. A concentração de renda e poder condicionam o plantar e colher na lógica da produção latifundiária, à serviço da globalização da economia, que se firma em uma agricultura científica de base mercantil (Santos, 2001).

O título de capital do agronegócio concedido à Goiânia-GO omite os impactos negativos das atividades agrícolas nas áreas de Cerrado e os reflexos destes, em todos os campos da vida para parte da sociedade. No Gráfico 2, é possível perceber a realidade por trás do ‘desenvolvimento econômico’ atribuído ao agronegócio em áreas de Cerrado:

Gráfico 2 – Alertas de desmatamento no Cerrado



Fonte: Sistema de Alerta de Desmatamento do Cerrado – SADCerrado e Instituto de Pesquisas Ambientais da Amazônia – IPAM (2023).

De acordo com dados do Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia (Ipam), o desmatamento do Cerrado ultrapassou 69 mil hectares em abril de 2023. Esse número representa um aumento de 36% em relação a abril do ano passado, quando foram registrados quase 51 mil hectares desmatados, segundo dados detectados e confirmados pelo SAD Cerrado (Sistema de Alerta de Desmatamento do Cerrado). Só nos primeiros quatro meses do ano de 2023, o desmatamento atingiu cerca de 257,3 mil hectares, mais que o dobro da área da cidade do Rio de Janeiro. Sob tal ameaça apontada nas pesquisas, como é possível que a ideia hegemônica de progresso e desenvolvimento seja fortalecida no meio social?

Uma resposta pode estar nas ideologizações que circundam o Cerrado em apologia à sua exploração. As representações ideológicas do Cerrado, atreladas à ideia de *status* social e prosperidade, atuam no jogo de ocultação da essência do fenômeno, negando a realidade – a exploração equivocada de componentes físico-naturais e o esmagamento dos modos de vida subsidiados por eles (Chaveiro, 2019). A cultura de massa, as mídias e até mesmo a Arte são importantes ‘colaboradores’ da ideologia, envolta nos processos de exploração do Cerrado, de forma simbólica. Na música, por exemplo, o estilo popularmente chamado de ‘sertanejo universitário’, ou ‘urbanejo’ (Chaveiro, 2008), em seu valor estético e ético, vincula-se ao ‘mundo rural moderno’, com signos do *status quo*: ‘novo homem do campo’. Os símbolos de poder, como os veículos de luxo (caminhonetes, principalmente), as vestimentas, as novelas

globais, dentre outras representações, tratam de construir uma imagem desse sujeito, munido de *drones* e *tablets*, associados ao poder econômico e social.

As atividades econômicas com mais impacto negativo sobre o Cerrado estão fetichizadas, emolduradas por uma ideologia de modernização, progresso e riqueza para o País. Carlos (2007, p. 77), em reflexão sobre o conceito de fetiche em Marx, esclarece:

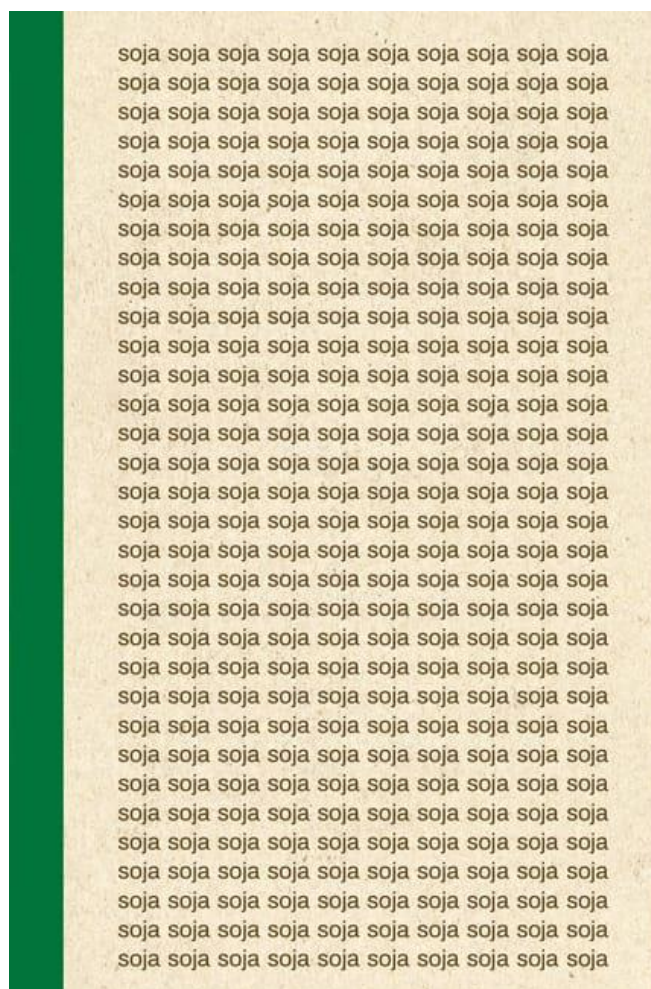
Para Marx, o fetiche da mercadoria deriva do fato de que ela reflete para os homens o caráter social de seu próprio trabalho como característica objetiva inerente aos produtos do trabalho, como propriedade social natural das ditas coisas e do mesmo modo, reflete a relação social que existe entre os produtores e o trabalho global como relação social entre objetos existentes à imagem dos produtores — isto é, tomar uma coisa por outra.

Nesse sentido, desaparece o Cerrado patrimônio vital para dar lugar ao Cerrado coisa, mercadoria – objeto de produção em solos, água, vegetação e clima a serem explorados –, conformando-se até mesmo como o lugar do vazio (Carlos, 2007), se considerarmos as imensas áreas de vegetação nativa que dão lugar ao vasto “deserto verde” da monocultura ou aos pastos da pecuária extensiva. Aliás, o argumento de lugar vazio foi amplamente utilizado no processo de apropriação de áreas de Cerrado, pelo capital, construção histórica analisada por Mendonça (2004, p. 127): “A noção de ocupar o vazio, de dominar as insurgências populares negando as trajetórias preexistentes, visava garantir a livre territorialização do capital, criando e fortalecendo os estereótipos para efetivar o projeto modernizador e, assim, eliminar as diferenças”. Nesse sentido, indígenas, trabalhadores da terra e até mesmo a vegetação do Cerrado foram invisibilizados no processo de modernização/apropriação de áreas de Cerrado.

Os processos neoliberais que se firmam, ligados ao forte componente ideológico e simbólico, servem à sustentação do modelo de exploração fetichizado de desenvolvimento e modernidade (Santos, 1997). Moreira (1988, p. 59) afirma, a esse respeito: “A realidade esconde-se por trás da aparência, sobretudo porque possui forte carga ideologia. Cabe torná-la revelada.” É preciso desocultar a imagem fetichizada do agronegócio em áreas de Cerrado, mostrando as contradições desse modelo produtivo.

A poesia concreta de Ciro Gonçalves (2022, p. 1) diz, simbolicamente, da violação do Cerrado pela monocultura de soja em áreas de Cerrado (Figura 3):

Figura 3 – Poema Monocultura I, 2022



Fonte: Foto digital do livro, capa (Gonçalves, 2022).

A estratégia estética do poema provoca e incomoda, assim como a expansão invasiva das áreas de monocultura em detrimento do Cerrado, à margem de seu próprio território. Esses significados simbólicos da arte literária dialogam com nossa discussão e se fazem linguagem. Na essência, a expansão da agricultura mecanizada, nos moldes de latifúndios – como a monocultura de soja, cana-de-açúcar, soja e milho –, a pecuária extensiva e a instalação de mineradoras multinacionais à serviço do grande capital estrangeiro invadem o Cerrado e tornam conflituosa a vida do sertanejo (não universitário) – o sujeito do campo, que retira do Cerrado o alimento e a sobrevivência familiar. Sobre esse sertanejo, Santos (2012, p. 29) comenta:

O homem do campo brasileiro, em sua grande maioria, está desarmado diante da economia cada vez mais modernizada, concentrada e desalmada, incapaz de se presumir contra as vacilações da natureza, de se armar para acompanhar os progressos técnicos e de se defender contra as oscilações dos preços externos e a ganância dos intermediários. Esse homem do campo é menos

titular de direitos que a maioria dos homens da cidade, já que os serviços públicos essenciais lhe são negados.

As populações que vivem de atividades extrativistas, coletoras e pequenos agricultores familiares, bem como povos tradicionais do Cerrado como quilombolas, povos indígenas e coletores, encontram cada vez mais dificuldades em sobreviver no modo de vida sustentado por um Cerrado vivo. Assim, submetem-se à perversa exploração de mão de obra pelos grandes empresários do agronegócio, ou mesmo, deixam a vida no campo e migram para os grandes centros urbanos à procura de melhores condições de vida, principalmente em virtude da manutenção socioeconômica por meio do trabalho na cidade. Moreira (2004a, p. 175) pensa esses conflitos da seguinte forma: “É a contradição da técnica que conflita com a diversidade dos espaços. Uma vez que é o signo cultural de identidade que referencia a unidade, a técnica tende a suprimi-lo. [...] põe em conflito modo de produção e modo de vida”.

Pensando a diversidade dos espaços e a contradição da técnica, como a exploração neoliberal do Cerrado se materializa nos espaços urbanizados e como é percebida?

1.1.1 O Cerrado, água e espaço urbano: problemas reais – percepções distorcidas

Direta e indiretamente, o espaço urbano é impactado pela problemática da ocupação do Cerrado pelo capital internacional. Os problemas nas cidades se agravam, impulsionados pelo deslocamento de massas de trabalhadores vindos das áreas rurais, excluídos pela modernização mecânica da produção e pela nova divisão do trabalho e sua consequente pobreza estrutural, que demarca a agricultura científica globalizada (Santos, M., 2001). O crescimento urbano desordenado acarreta um caos: desemprego, aumento dos subempregos, crescimento da população em situação de rua, aumento da violência, problemas relacionados ao trânsito, dentre inúmeros outros. É possível constatar essa realidade pelas ruas das grandes cidades e capitais, como Goiânia-GO, em que é perceptível o aumento de pessoas sujeitas à vulnerabilidade social.

As transformações impostas ao Cerrado se desdobram no ambiente de diferentes formas e proporções. Clima, relevo, solo, vegetação e água sofrem alterações profundas em sua dinâmica, ritmo e tempo (Monteiro, 2001), implicando condições que afetam diretamente a vida em sociedade. O período de chuva, por exemplo, a cada ano tem ocorrido em um cenário de problemas ambientais urbanos e rurais, afetando, em especial, pessoas de baixa renda, mais susceptíveis aos riscos (Souza, 2019). Enchentes, alagamentos, queda de árvores

associadas a redes de energia elétrica, deslizamentos, acidentes e várias outras situações têm resultado em prejuízos materiais e danos à vida humana em áreas urbanas.

Por outro lado, o período de seca prolongado, entre os meses de maio e setembro, em média, característica sazonal do Cerrado, progressivamente se firma como uma preocupação, apresentando estiagens cada vez mais longas e insuficiência dos reservatórios de água para abastecimento coletivo. Além disso, a baixa umidade do ar nesse período ocasiona problemas relacionados à saúde humana em diversos aspectos, especialmente respiratórios, superlotando a rede básica de saúde.

Entre secas, chuvas e um espaço urbano pouco pensado em relação às condições físico-naturais inerentes, permeia a grande problemática do Cerrado: a água, sem dúvida, de maior impacto em todos os campos da vida. De alcance mundial, essa questão é a grande preocupação de especialistas do tema. De acordo com Altair Sales Barbosa, em entrevista concedida a Dias (2022), há forte relação entre águas, produção capitalista e espaço urbano:

Isso é fruto do capital dinâmico que transforma a realidade. Vem uma urbanização rápida de áreas de campo, aumentando as ilhas de calor e, consequentemente, pela pavimentação, impedindo que as águas das chuvas se infiltrem para alimentar os mananciais que deram origem a essas mesmas cidades. Se continuar dessa forma, com esse tipo de desordenamento, podemos prever grandes colapsos sociais e econômicos no Centro-Oeste do Brasil. E não só aqui, mas nas áreas que aqui brotam. (Barbosa *in* Dias, 2022).

O mesmo autor, em suas pesquisas, vale-se do termo, ‘cumeeira’, para explicar a relevância do Cerrado como distribuidor de águas não só para o Brasil, como a outros países da América do Sul. Outras expressões ainda, como ‘berço das águas’ e ‘caixa d’água do Brasil’, são comumente utilizadas para se referir à importância hídrica das áreas de Cerrado. Outro trecho da mesma entrevista esclarece sobre o impacto hídrico intensificado a cada ano em decorrência da transformação do Cerrado pelo agronegócio:

Em média, dez pequenos rios do Cerrado desaparecem a cada ano. Esses riozinhos são alimentadores de rios maiores, que, por causa disso, também têm sua vazão diminuída e não alimentam reservatórios e outros rios, de que são afluentes. Assim, o rio que forma a bacia também vê seu volume diminuindo, já que não é abastecido de forma suficiente. Com o passar do tempo, as águas vão desaparecendo da área do Cerrado. Hoje, usa-se ainda a agricultura irrigada porque há uma pequena reserva nos aquíferos. Mas, daqui a cinco anos, não haverá mais essa pequena reserva. Estamos colhendo os frutos da ocupação desenfreada que o agronegócio impôs ao Cerrado a partir dos anos 1970: entraram nas áreas de recarga dos aquíferos e, quando vêm as chuvas, as águas não conseguem infiltrar como antes e, como consequência, o nível desses aquíferos vai caindo a cada ano. Vai chegar um tempo, não muito distante, em que não haverá mais água para alimentar os rios. Então, esses rios vão desaparecer. (Barbosa *in* Dias, 2022).

A grave problemática da água no Cerrado, recurso explorado pelas grandes áreas cultivadas de soja, cana de açúcar, sorgo, milho e outras monoculturas, soma-se a diversas outras condições, como a degradação do solo pela pecuária extensiva, a contaminação por agrotóxicos, a criação de usinas hidrelétricas e outras formas de redução progressiva da vegetação nativa, responsáveis diretas pelo ciclo de águas. Entre distorções e alienações, o Cerrado é submetido a um utilitarismo economicista que o desvincula da vida (Chaveiro, 2008).

Não há percepção clara, pela sociedade, da relação entre os problemas vivenciados em diferentes espaços e a exploração econômica do Cerrado. Há pouca compreensão da construção social, política e econômica envolvida nessas dinâmicas e um distanciamento da sociedade em relação à verdade desses processos. Percebe-se a recorrente culpabilização da natureza frente aos problemas ambientais – uma natureza hostil (Cassetti, 2002) que prejudica, especialmente, os mais pobres, vulneráveis ao azar natural ou à natureza virtuosa, que responde aos homens que a destroem (Morais, 2000), ideias, em geral, compartilhadas no senso comum e reafirmadas pela grande mídia.

Santos (1997, 2001) analisa o papel ideológico nessas construções, apontando que, nos tempos atuais, a ideologia aparece como realidade e é vivida como essência. O autor nos esclarece a respeito da confusão entre realidade e ideologia:

O que é transmitido à maioria da humanidade é, de fato, uma informação manipulada que, em lugar de esclarecer, confunde. Isso tanto é mais grave porque, nas condições atuais da vida econômica e social, a informação constitui um dado essencial e imprescindível. Mas na medida em que o que chega às pessoas, como também às empresas e instituições hegemônicas, é, já, o resultado de uma manipulação, tal informação se apresenta como ideologia. O fato de que, no mundo de hoje, o discurso antecede quase obrigatoriamente uma parte substancial das ações humanas – sejam elas a técnica, a produção, o consumo, o poder – explica o porquê da presença generalizada do ideológico em todos esses pontos. Não é de estranhar, pois, que realidade e ideologia se confundam na apreciação do homem comum, sobretudo porque a ideologia se insere nos objetos e apresenta-se como coisa (Santos, 2001, p. 20).

Há assim, uma ‘naturalização’ dos problemas, tidos como inerentes à espacialidade e, portanto, passíveis de aceitação pela sociedade. Carece-se o desvelamento social multiescalar a esse respeito, compreendendo a dinâmica do Cerrado em sua conformação neoliberal, mas qual é a origem desse modo distorcido de perceber os fenômenos no espaço e do distanciamento entre sociedade e natureza?

No esforço dessa compreensão, a seguir discutimos, brevemente, a relação dicotomizada entre ser humano e natureza, que está na base dos processos alienantes da realidade.

1.2 Ser humano *versus* natureza: dissociação do indissociável

A relação ser humano¹⁷-natureza, tomada como transformação do mundo e do próprio ser humano por meio do trabalho, alicerça todo o processo histórico-geográfico, em que, por sua vez, o espaço geográfico se situa como materialidade. A existência humana tem relação indissociável com os processos produtivos situados no trabalho e na produção, que concretizam o tempo no espaço e definem a realidade (Barbosa; Azevedo, 2011; Harvey, 2012; Santos, 1997). Essa postura metodológica, firmada na Geografia crítica, postula o conceito marxiano de trabalho humano como balizador da concepção de conhecimento geográfico. Lukács (2012, p. 60) sintetiza a ideia de trabalho em Marx (1996) no trecho a seguir:

[...] a “adaptação” do homem que trabalha não é interiormente estável e estática, como acontece nos demais seres vivos – os quais normalmente reagem sempre da mesma maneira quando o ambiente não muda –, e também não é guiada a partir de fora, como nos animais domésticos. O momento da criação autônoma não apenas modifica o próprio ambiente, nos aspectos materiais imediatos, mas também nos efeitos materiais retroativos sobre o ser humano; assim, por exemplo, o trabalho fez com que o mar, que era um limite para o movimento do ser humano, se tornasse um meio de contatos cada vez mais intensos. Mas, além disso – e naturalmente causando mudanças análogas de função –, essa constituição estrutural do trabalho retroage também sobre o sujeito que trabalha.

As transformações históricas decorrentes dos movimentos entre ser humano e natureza, pelo trabalho, instituíram o capitalismo como modelo determinante de produção econômica desde a Revolução Industrial, no século XVIII, até a atualidade. A mundialização desse modo de produzir culmina no que convencionou-se chamar por globalização. Santos (1997) refere-se a esse movimento global como o estágio supremo do capitalismo, no qual há uma tendência predatória do capitalismo em reduzir tudo a mercadoria, ancorado na lógica do consumo sem fronteiras (Quaini, 1979). Para alcançar tal supremacia, muitas foram as formas

¹⁷ Optamos pelo uso do termo ser humano por compreendê-lo como o mais representativo de nossa perspectiva de método, visão de mundo, educação e sociedade, sendo ele empregado pela maior parte dos teóricos de base em nossa pesquisa. Escolhemos não usar o termo ‘homem’, salvo em citações diretas, por considerar a relevância das mais recentes discussões de gênero. A depender do contexto, recorreremos, ainda, aos termos, ‘sujeito’ ou ‘sociedade’, quando assim entendermos sua melhor adequação, considerando as dimensões dialéticas do singular, particular e universal.

de ‘organização’ do pensamento e da vida, inclusive as que se referem à própria relação entre ser-humano e natureza, fundamento da realidade.

Uma das estratégias ideológicas do sistema capitalista é fragmentar relações, inclusive a mencionada relação fundante da realidade – a ser humano-natureza. Essa fragmentação é, cada vez mais, intensificada pela globalização e traz, em seu bojo, impactos desastrosos. Caseti (2004) e Gonçalves (2005) analisam essa construção ideológica e histórica, respectivamente, como concepções de natureza externalizada e de natureza-objeto. Nessas concepções, o natural é visto como algo a ser dominado pelo ser humano, tido como superior à natureza. “Dominar a natureza é dominar a inconstância, o imprevisível; é dominar o instinto, as pulsões, as paixões” (Gonçalves, 2005, p. 26). O ser humano, assim, sujeito que domina, coloca-se como não natureza, alienado das contradições de um antropocentrismo e de um sentido utilitarista de natureza. Nessa perspectiva, ser humano e natureza dispõem-se em uma hierarquia predatória do primeiro sobre o segundo.

Essa conformação legitima uma relação dicotômica e alienante dos fenômenos naturais e sociais, em que a natureza é percebida como algo ‘de fora’; coisa a ser dominada – uma natureza hostil. Nesse sentido, a própria autoidentificação do ser humano em sua dimensão natural é comprometida pela objetificação/coisificação da vida. De acordo com Caseti (2004, p. 157), “[e]ntender o homem como natureza [...] representa a superação do conceito de natureza como objeto universal do trabalho, passando a se caracterizar como sujeito e objeto ao mesmo tempo.” Não se reconhecendo como natureza, o próprio ser humano valida a apropriação privada de árvores, água, bicho, solo e de si próprio. Essas ideias são imprescindíveis à manutenção do sistema neoliberal, como aponta mais uma vez o autor:

Isto porque, legitimando-se a natureza externalizada em relação ao homem, torna-se natural a externalização da força de trabalho em relação aos meios de produção, assim como torna-se também natural **a externalização do ser humano enquanto ser social, diluindo-se enquanto classe social** [...]. (Caseti, 2004, p. 151).

Forjada, assim, a dicotomia entre sociedade e natureza põe-se ideologicamente a serviço dos processos de dominação e exploração de terras, povos e recursos naturais no decorrer da história. Moreira (2002, p.51), em semelhante linha de análise, afirma:

É que a relação entre o homem e a natureza ganhara um caráter utilitário por excelência, diante de um proveito econômico que jogara para trás a finalidade da troca metabólica; homem, trabalho e técnica aparecendo como algozes de uma natureza indefesa diante de uma ideologia do progresso, que tudo desominiza, sobretudo o próprio homem.

Essas concepções estão fortemente estabelecidas no meio e validam uma visão economicista, fragmentadora e utilitarista (Chaveiro, 2008), mas como são difundidas e validadas tão vastamente tais ideias, a ponto de tornarem-se verdades quase ‘naturalizadas’ na sociedade?

A história tem mostrado que a ciência e a educação colaboram de forma direta e indireta para o desenvolvimento das relações produtivas. As ciências, contraditoriamente, contribuem para essa hegemonia de ideias em diferentes contextos e conformações, incluindo-se aí a ciência geográfica. A Geografia, assim como outros campos científicos, em seus pressupostos teórico-metodológicos, também foi influenciada pelo dualismo e pela fragmentação, que aparam a estrutura do capital (Cassetti, 2002; Moreira, 1988). A seguir, trazemos uma breve discussão acerca da fragmentação no campo da Geografia.

1.2.1 ‘Remendando’ Geografia(s) por uma Geografia totalizadora e integradora.

Desde sua sistematização como um campo científico, a Geografia tem se subdividido em Geografias, disputando, de um lado, uma análise que privilegia aspectos físicos (Geografia física) e, de outro, aspectos humano-sociais (Geografia humana) – um plural que fragiliza a singularidade científica e não abarca a totalidade. Como ciência, prática social de leitura e compreensão do mundo no que tange à espacialidade, a Geografia, nessa perspectiva, acaba por reproduzir processos fragmentadores e dualistas, legitimando a externalização da natureza (Cassetti, 2002). Ao encaminhar abordagens que suprimem a compreensão do espaço geográfico entre Geografia física e Geografia humana, essa ciência, segundo Suertegaray (2004, p. 112), “[...] desconsidera o que fundamenta a análise geográfica: a relação natureza-sociedade, ou dito de outra forma, a busca de conexão entre a dimensão natural e social”. Além do mais, ao fragmentar a abordagem de um lado física e, de outro, humano-social, contraditoriamente, a Geografia presta-se à negação de seu próprio objeto de conhecimento, o espaço geográfico, construído historicamente na relação ser humano – trabalho – natureza.

Para Santos (1997, p. 51), o espaço geográfico “[...] é um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”; isto é, objetos e ações, ser humano e natureza, se transformam reciprocamente no tempo histórico, num dado espaço: o espaço geográfico. Semelhantemente, Moreira (2004b, p. 48) fundamentado em Marx (1988), pensa o espaço como produto da história, enfatizando a relação homem-meio, homem-natureza; dialética – interioridade-exterioridade: “O homem vive uma relação

metabólica com o restante da natureza, uma relação de intercâmbio intranatureza realizada pelo e como trabalho”. Assim, podemos dizer de uma indissociabilidade dos aspectos humano-sociais dos naturais para a ciência geográfica. A unidade do conhecimento geográfico resulta, justamente, da interação entre os distintos elementos e fatores que compõem o seu estudo, o que transcende a dualidade (Mendonça, 2004).

Apesar de esforços recentes à superação desse modelo, as análises do espaço geográfico continuam, majoritariamente, submetidas aos muros – Geografia física (natureza) e Geografia humana (ser humano) –, como se o espaço geográfico, objeto dessa ciência, pudesse comportar essa dualidade. Nesse cenário, de acordo com Mendonça (2004, p. 135), “[o]s postulados positivista que condicionam a estrutura da ciência ainda aprisionam – mesmo no presente – a leitura da realidade a fileiras disciplinares, reduzindo, portanto, a apreensão da mesma a perspectivas separatistas, estanques e empobrecedoras.” Essas concepções encobrem a realidade da dominação/exploração e da necessidade dessa ordem estabelecida para a manutenção do poder hegemônico, como alerta Gonçalves (2005, p. 44):

Com frequência ouvimos dizer que sempre houve ricos e pobres ou opressores e oprimidos e que, portanto, isso é natural – logo, imutável. Isso não passa de uma boa maneira de se deixar tudo como está. Pretende-se congelar a história, a sociedade e a cultura, enfim, manter o *status quo*. A natureza é evocada como a imagem do “é assim”, do sempre igual, do mesmo. Portanto, devemos ter muito cuidado quando tentam nos convencer de que isso ou aquilo é natural, pois, quase sempre, o que se está querendo é exatamente escamotear aquilo que é da natureza da história, da sociedade e da cultura, isto é, a tensão e o conflito de onde o novo, o diferente, podem brotar.

Concordando com Gonçalves (2005), Moreira (2004a), assertivamente, expõe a incoerência teórico-metodológica existente na dicotomia Geografia física/Geografia humana, já que o ser humano se encontra em ambas. Há uma Geografia integralizada, na análise do autor, e que, por isso mesmo, tem, como ciência,

[...] [o] poder de mostrar que a vida é o elo unitário do mundo diverso da natureza por ser o homem sua expressão mais ampla, que a grande distância que a vida do homem põe em relação a todas as demais formas de vida não é biológica e sim, precisamente, a da sua historicidade cultural. (Moreira, 2004a, p. 46).

A historicidade cultural, mencionada pelo autor, por sua vez, é sistematizada pela educação, nos conhecimentos construídos e sistematizados pelo ser humano. A Geografia, como disciplina escolar, está comprometida com a organização e o ensino dessa historicidade cultural no que tange à espacialidade. Como campo disciplinar, ela existiu antes mesmo da

ciência geográfica, e, em geral, não está subordinada a seus pressupostos, no entanto, com eles dialoga (Cavalcanti, 1998). As tendências de análise encontradas em subdivisões de abordagens acadêmicas, como a Geografia quantitativa, tradicional, da percepção e da crítica, distribuem-se pela Geografia Escolar, reproduzindo, parcialmente, as complexidades paradigmáticas da ciência (Kozel; Filizola, 1996).

Além do mais, as especificidades do conhecimento geográfico na escola básica se inserem, com profundidade, nas condições de minimização de importância das ciências humanas e sociais em relação às ciências naturais. Em pesquisa realizada por Miranda (2012), constatou-se que, apesar de a Geografia constar como parte dos currículos oficiais, pouco se faz presente no currículo efetivamente praticado em sala de aula, ou é ensinada de forma precária nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ainda são incipientes as pesquisas que se debruçam a pensar a Geografia Escolar nessa etapa do ensino, menos ainda quando consideramos o Cerrado como tema; com isso, destacam-se argumentos adicionais relevantes para nossa pesquisa.

É imprescindível a discussão de abordagens geográficas integradoras na educação básica, especialmente nos Anos Iniciais, que se empenhem no enfrentamento da análise fragmentada, proporcionando aos educandos o questionamento sobre seu mundo e lugar de forma global. Ao encontro dessa necessidade, destacamos o trabalho de Moraes (2013) e a ênfase da autora na proposição de ultrapassar a histórica dicotomia entre componentes humano-sociais e físico-naturais, em uma análise integrada do espaço geográfico:

[...] Queremos destacar uma postura de afirmação de que na escola não temos geografia física e geografia humana, mas geografia, a qual aborda, com base em uma visão crítica e totalizadora, conhecimentos também presentes na academia a partir de suas várias áreas do conhecimento. (Moraes, 2013, p. 41).

Moraes e Roque Ascenção (2021) defendem o conceito de componentes físico-naturais como o mais apropriado para a referência aos elementos que tem uma origem natural, mas que revelam marcas do uso social. Por exemplo, será que poderíamos chamar de natural uma lavoura de soja na Chapada dos Veadeiros? Ou um córrego como o Botafogo, canalizado na via expressa de mesmo nome em Goiânia-GO? Ou poderíamos dizer ser natural o ar que respiramos em um espaço já tão marcado pelo trânsito intenso de veículos automotivos e prédios formadores de ilhas de calor, em um centro urbano como o de nossa cidade? O Cerrado deve ser analisado como um bioma (perspectiva ligadas às ciências naturais) quando pensamos, por exemplo, nas áreas de vegetação nativa, cada dia mais ameaçadas pela

expansão do agronegócio? Continuar abordando a interpretação da espacialidade de um fenômeno de forma fragmentada – natural/social, como se as estruturas que compõem o espaço geográfico fossem harmoniosas e livres de conflito, configura-se uma postura alienante, tendo em vista as complexidades entre essência e aparência ocultadas por uma análise geográfica dicotomizada.

O Cerrado se insere na dinâmica de exploração a que estão vinculadas as ideias de natureza externalizada e natureza-objeto e nas dicotomias científicas mencionadas. A cada ano, a expansão do capital internacional em áreas de Cerrado aniquila seus componentes físico-naturais – solo, água, relevo, vegetação e fauna; e sua vida social e cultural –, povos tradicionais cerradeiros são esmagados em seu modo de vida, tradições e culturas. Sob a fragmentação sociedade-natureza, o argumento do moderno, produtivo e tecnológico se afirma e ampara, ano após ano, a redução das áreas de Cerrado nativo, com consequências alarmantes em todos os campos da vida, impactando-nos diretamente como sociedade.

Há de se buscar a consciência de Cerrado que reintegre as fragmentações postas, nas suas inter-relações sociedade-natureza, para que esse entendimento se amplie e se aprofunde no campo da Geografia. Desse modo, ao situar o Cerrado nas complexidades do mundo e a realidade sob o modo de produção capitalista, ampliamos nossa compreensão acerca das ideias a serem desconstruídas e reconstruídas a partir de um olhar crítico geográfico.

Para dar continuidade às reflexões que ainda estão por vir, cabe-nos questionar: que abordagens de análise do Cerrado têm se dedicado a esses entendimentos e como elas podem nos auxiliar quanto aos encaminhamentos do ensino-aprendizagem do Cerrado nos Anos Iniciais? Com essa preocupação, verificamos, sucintamente, as principais linhas de análise do Cerrado e suas contribuições para nossa problemática de pesquisa, a serem apresentadas na próxima subseção.

1.3 De bioma à território, na busca de um lugar-Cerrado

Comumente, o termo ‘bioma’ é o mais utilizado para se referir ao Cerrado de forma ampla e generalizante, seja pelas mídias, seja no contexto escolar e acadêmico. Grande parte de ações militantes em defesa e conservação do Cerrado valem-se do termo, de alcance internacional. Apesar do alcance social, contudo, originalmente o conceito de bioma está vinculado às ciências naturais, de base positivista. A isso nos cabe a crítica – há de se recorrer ao olhar próprio da Geografia para a compreensão do Cerrado em profundidade, considerando não apenas sua dimensão biótica, avançando na necessária análise físico-natural e social,

própria da Geografia. Dessa forma, para uma abordagem que se proponha analítico-científica geográfica, o bioma é questionável, tendo em vista as limitações de se descartar as dinâmicas globais impostas pelo grande capital e suas relações com a sociedade e dar ênfase à composição biogenética de análise, como bem assinalou Barbosa em entrevista concedida à Dias (2021) para o Jornal Opção: “Apelidar o Cerrado de bioma é mascarar seus níveis de degradação.”

Conforme análise de Chaveiro (2019), o termo bioma foi importado da biologia pelos geógrafos, de forma irrefletida e automatizada, desconsiderando a tradição positivista envolta nessa perspectiva descritiva e classificatória. A crítica desse uso é relevante para a compreensão de uma abordagem que prime pelo aprofundamento das reflexões sobre o Cerrado. Segundo o autor, a concepção ambientalista de bioma é insuficiente para dar conta das complexidades atuais que envolvem a problemática. A seu turno, para Chaveiro e Castilho (2007), o Cerrado possui uma amplitude que o constitui como patrimônio genético, cultural e simbólico e pode ser lido de diversas perspectivas. Vejamos o trecho a seguir:

[...] o cerrado é visto hoje como um patrimônio integrado de vida em que participam as classes de vegetação, as bacias hidrográficas, o relevo, o solo, o seu espaço, a sua cultura, os seus símbolos, a sua gente, a sua arte, os diferentes modos de vida que aqui se constituiu (*sic*). Por isso, o cerrado é um arquivo vivo e dinâmico de cores, sabores, sons, espessuras, cantos e relevos. Esses elementos o transformam num ambiente que se apresenta diversificado. (Chaveiro; Castilho, 2007, p. 2).

Esse patrimônio integrado de vida carece de um olhar histórico e social que considere seus componentes físico-naturais, sociais e culturais. Conforme alerta Santos (2005, p. 138), “[h]oje, a natureza é histórica... inclusive o chamado ‘meio ambiente’”. Em face das múltiplas relações estabelecidas entre os componentes físico-naturais e a vida social, entendida como prática humana historicizada por meio do trabalho, o Cerrado é, também, um território de conflitos, um lugar de significados e um espaço de disputas. Ao buscarmos a compreensão desse tema em essência, pelo olhar da Geografia, existem mais relações do que as que a concepção de bioma pode contribuir.

Outra abordagem importante para pensar o Cerrado é a de domínio morfoclimático. Ao embasar-se nos aspectos naturais para uma análise geográfica, Ab’Saber (2003) estabeleceu o conceito de domínio morfoclimático para referir-se ao Cerrado. Nessa abordagem, a ideia de herança da paisagem é entendida como resultado de processos fisiogeográficos e biológicos relacionados à atuação histórica de povos em um território. O autor, em seu trabalho “Domínios de natureza no Brasil” (2003), elabora uma abordagem

geográfica para estudo da natureza em nosso País, não só do Cerrado, mas também de outros domínios. Ele parte da visão de interdependência entre os componentes relevo e clima na produção espacial como determinantes da configuração fisionômica do domínio Cerrado, o que dá as condições necessárias à formação vegetacional.

Chaveiro e Castilho (2007), em referência à Ab'Saber (2003), esclarecem que o termo domínio é empregado quando predominam ecossistemas (diferentes tipos de ambiente dentro do bioma) de Cerrado. Para este trabalho, não nos empenhamos nas descrições fitofisionômicas do Cerrado, trabalho amplo de Ab'Saber (2003), já explorado em diversos estudos acadêmicos, tanto na Geografia como em outras ciências. Nosso objetivo é a compreensão de que a diversidade de olhares do/para o Cerrado contribui com a efetiva abordagem totalizadora que buscamos para embasar essa temática na Geografia Escolar. Cabe-nos reconhecer a importância da descritiva e detalhada análise elaborada pelo autor e o avanço ao conceito de bioma, já que, em seu trabalho, Ab'Saber reconhece as implicações históricas da ação humana nos diferentes domínios de natureza no Brasil, portanto, resgata a relação ser-humano – natureza.

Sem refutar a abordagem de Ab'Saber – a de domínio –, Barbosa (2009), em sua ampla pesquisa sobre o Cerrado desde sua pré-história, considera, para análises aprofundadas, aspectos abióticos e bióticos, de modo a entender as inter-relações íntimas entre subsistemas (fisionomia e composição vegetal e animal). O autor inclui a fauna, os aquíferos, a ocupação humana e a história social e geológica como componentes de uma forma global de pensar o Cerrado. Na perspectiva defendida pelo pesquisador, há uma estreita relação entre todas as espécies de vida do Cerrado, incluindo animais, insetos, fungos; vegetais de todos os tipos; além dos componentes e fatores como sol, ar, solo e água. O sistema biogeográfico, abordagem utilizada por Barbosa (2009), inclusive, alerta para a interdependência existente entre o Cerrado e os demais sistemas biogeográficos brasileiros, como é o caso da Amazônia. O fragmento a seguir demonstra essas ideias do autor:

Estes sete domínios formam, na maior parte dos casos, intrincados sistemas ecológicos interdependentes. O Domínio dos Cerrados, dos chapadões centrais do Brasil, pela posição geográfica, pelo caráter florístico, faunístico e geomorfológico, constitui o ponto de equilíbrio desses variados domínios, uma vez que se conecta, por intermédio de corredores hidrográficos, com esses e com outros domínios continentais. (Barbosa, 2009, p. 2).

A preocupação do autor com as inter-relações entre o Cerrado e os demais domínios morfoclimáticos no Brasil demonstram uma abordagem de análise que avança nas

considerações bióticas de forma isolada, galgando amplitude e aprofundamento, inclusive no que tange aos aspectos sociais e culturais para com o tema. A relevância da pesquisa de Barbosa (2009) sobre o Cerrado lhe confere caráter militante e tem se mostrado base de outros autores que levantam, por meio da pesquisa acadêmica, a bandeira de luta em defesa do Cerrado. Alguns pesquisadores no campo da Geografia compõem esse rol de militância científica, buscando novas abordagens para pensar o Cerrado.

Pelá e Castilho (2010), inseridos nesse campo de pesquisa, ao se empenharem na compreensão do Cerrado como território, evocam uma construção histórica que perpassa as contradições e as dinâmicas socioespaciais. O cerrado território, nesse sentido, é um campo de disputas em uma cena de interesses hegemônicos. De um lado, povos indígenas, quilombolas, trabalhadores da agricultura familiar, coletores, dentre outros. De outro, pecuaristas, latifundiários, grandes empresários da indústria e outros representantes do agronegócio, além do próprio Estado, são agentes de produção em um cenário de conflitos e pressões que envolvem esse espaço, esse lugar. O território, nesse entendimento, não se restringe a linhas e fronteiras, pois se entrecruzam de forma recíproca no jogo de interesses, sobrevivências e significados que o Cerrado provê a esses diferentes atores.

Semelhantemente, Chaveiro (2019), em tese de livre docência, destaca-se na proposição de uma análise do Cerrado a partir do conceito de território: o bioma-território. Nas palavras do autor, a seguir, é possível notar a preocupação em superar análises fragmentadas e alcançar um olhar geográfico mais totalizador para o Cerrado:

A pretensão teórico-política é gerar uma forma de abordagem que pense o Cerrado de maneira integrada e totalizante. Para tal empreendimento – como se viu – coube considerá-lo em suas várias dimensões, como um Bioma e seus componentes; como um território que não se separa do Bioma; como relações políticas, sociais, culturais e como dimensão geopolítica. Isso nos conduziu a descobrir componentes singulares do Mundo Cerrado, todavia conectado ao vasto mundo. (Chaveiro, 2019, p. 287).

Chaveiro (2019) busca a integração entre as diversas abordagens analíticas que, isoladamente, são insuficientes para defender uma abordagem geográfica do tema. Sua proposta militante interpreta e, ao mesmo tempo, defende o Cerrado. O autor lança a tese de um bioma-território como forma de pensar a temática de forma integrada e totalizante, contemplando os aspectos físico-naturais e os sociais, culturais, políticos e econômicos, em uma leitura que ele considera como histórico-espacial. Nessa perspectiva, os aspectos físico-naturais são considerados não de forma isolada, mas articulados às dinâmicas do movimento social.

Como componente da proposição de Chaveiro (2019), o conceito de território traz consigo a ideia de poder. Compreendidas no contexto atual, as significações de poder não se restringem ao controle político de determinado espaço, delimitado por fronteiras e representado em mapas. As relações de poder estão vinculadas ao lugar da prática, à diversidade do vivido; sejam individuais, coletivas ou de Estado. Haesbaert (2014), ao discutir a necessidade de os conceitos não serem tomados isoladamente na Geografia, argumenta acerca da proximidade entre território e lugar, dada suas relações de poder, que também se referem às relações de dominação – resistências, construção de identidade e vivências. As problemáticas do território, portanto, envolvem identidades, disputas por ocupação de espaços e relações multiculturais com o lugar. Assim, o território se aproxima do lugar na busca de significações na espacialidade (Cavalcanti, 2008).

A partir dessas discussões apresentadas, consideramos que a abordagem de Chaveiro (2019), bioma-território, configura-se como uma análise geográfica de alta relevância para pensar o Cerrado. Entretanto, levando em conta as especificidades da Geografia Escolar, qual seria a abordagem capaz de, concretamente, aproximar os educandos dos Anos Iniciais de uma compreensão das complexidades do Cerrado? Como oportunizar significações para o ensino-aprendizagem do Cerrado nessa etapa do ensino? Argumentamos que esse alcance passa pelas relações entre a temática e a realidade vivenciada no dia a dia, no cotidiano, no que se manifesta no próximo, vivido e experienciado, ou seja, no lugar. Na elaboração da defesa do lugar como conceito significativo para nossos objetivos, a seguir demarcamos algumas relações que conectam o Cerrado como um lugar-mundo.

1.4 O Cerrado no lugar e o lugar-Cerrado

Conforme já discutido, há diversos olhares, vertentes e abordagens para uma leitura de Cerrado, contudo, elas não foram pensadas considerando as especificidades da Geografia Escolar no Ensino Fundamental. Constatado isso, esforçamo-nos por articular as propostas existentes em suas contribuições no que tange à dimensão integradora, de totalidade e criticidade à realidade em que se insere nossa proposta – a dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Há, então, um empenho de nossa parte em relacionar o olhar geográfico acadêmico-científico para o Cerrado ao olhar do ensino de Geografia na busca de sentidos e significados que contemplem os sujeitos da aprendizagem em suas particularidades.

Em princípio, para elaborar nossos argumentos, recorreremos a Chaveiro e Barreira (2010) e à proposição dos autores de um pensamento de Cerrado, que muito se articula ao

pensamento geográfico. Ao levantarem a necessidade do desenvolvimento desse pensar, os pesquisadores alertam para a formação de uma consciência, um despertar para as desigualdades e destruições forjadas no discurso de produtividade, especialmente ancoradas no agronegócio em moldes globais. Essa consciência se configura como resistência a um movimento de contraconsciência constantemente fortalecido nos discursos midiáticos, reforçadores da alienação embutida em jargões como ‘Agro é *tech*, agro é *pop*, agro é tudo’,¹⁸ que servem à ideologização fetichizada, conforme já discutido.

O pensamento de Cerrado requer a superação do dualismo de um tratamento do Cerrado ou apenas físico – natural – ou apenas humano – social. Para que possamos superar abordagens geográficas dicotomizadas da realidade é necessário compreendê-las em um contexto social e histórico, pois “[o] espaço histórica e socialmente produzido é um tempo-espaço, isto é, uma transmutação do tempo em espaço e do espaço no tempo.” (Couto, 2011, p. 39). A formação de uma consciência geográfica de Cerrado que reme contra a forte correnteza ideológica, capaz de convertê-lo em um espaço hegemônico a serviço dos processos neoliberais, requer a criação de outras significações do campo da vida, do aqui-lugar e pertencimento, criando outros símbolos que se contraponham ao de ‘celeiro do mundo’, nos moldes do sistema capitalista.

Defendemos que a capacidade significativa a aproximar o Cerrado à experiência vivenciada está no lugar como espaço de manifestação da realidade, do encontro e pulsar da vida. Esse contato próximo que une espaço e sujeitos em ações múltiplas permite reavivar o Cerrado, e Chaveiro (2019, p. 268) contribui com nossa argumentação:

[...] os lugares e os sujeitos são inclusos nessa realidade, porém com o poder da ação, da reação e da singularidade. [...] Assim sendo, não se pode desconsiderar que o cotidiano, reino ordinário – e extraordinário – da realidade vivida, em que a vida pulsa na sua multiplicidade, no raio de contato total com o território torna-se uma categoria da interpretação e da ação política geográficas. [...] Mediante o cotidiano, a existência atravessa o espaço e é por ele atravessado.

Conforme analisado por Santos (2005, p. 161), “[h]oje, certamente, mais importante que a consciência do lugar é a consciência do mundo, obtida através do lugar”. O lugar, como o campo da materialização das complexidades do mundo, pode proporcionar o significado

¹⁸ Comercial midiático amplamente divulgado em horário nobre, em emissora de rede nacional aberta – Rede Globo de Televisão. A produção, apelativa, ajuda a forjar a ideologia do agronegócio como uma riqueza do Brasil. A propaganda apresenta, com altos padrões de tecnologia digital em imagem e cor, os produtos agropecuários de forma harmoniosa, ocultando os conflitos nesta produção, inclusive, o da desigualdade social, já que grande parte dos produtos apresentados não está presentes na mesa de uma parcela considerável da população no país.

teórico-metodológico que integra a diversidade de olhares e oferece sentido. Isso porque as complexidades em que o Cerrado se insere manifestam-se no lugar onde vivemos. Na realidade cotidiana que se faz no lugar, o mundo é percebido empiricamente (Santos, 1997).

Quando, pensamos, por exemplo, as relações lugar-mundo do Cerrado em nosso cotidiano, recorreremos, mais uma vez, às contradições entre produção agrícola no Brasil em áreas de Cerrado e ao atendimento das necessidades básicas de alimentação da população. A exploração predatória do Cerrado, que é multiescalar, relaciona-se ao aprofundamento das desigualdades sociais e ao aumento da pobreza nos lugares. Na atualidade,¹⁹ o preço de alimentos básicos, como arroz, feijão e carne, é cada vez menos acessível ao trabalhador, que percebe essa realidade no seu dia a dia. A produção agrícola de monocultura, na maior parte, se destina ao mercado internacional, envolvendo altos lucros em dólar, desprivilegiando as necessidades da população brasileira. O modelo de *commodities*, produto financeiro, não sacia a fome, problema global-local complexo e de múltiplas dimensões: econômica, política, social, cultural e físico-natural.

Outra problemática que mostra a dimensão de lugar-Cerrado é a água, tema já discutido em páginas anteriores. A expansão de fronteiras agrícolas em áreas de Cerrado, ao mesmo tempo em que se relaciona ao enriquecimento do capital internacional, também está diretamente ligada ao empobrecimento do País no que tange aos mananciais e ao abastecimento de água. Essa condição se manifesta em diversos estados brasileiros e Barbosa (2014) acrescenta:

A extinção do Cerrado envolve também a extinção dos grandes mananciais de água do Brasil, porque as grandes bacias hidrográficas “brotam” do Cerrado. O Rio São Francisco é uma consequência do Cerrado: ele nasce em área de Cerrado e é alimentado, em sua margem esquerda, por afluentes do Cerrado: Rio Preto, que nasce em Formosa (GO); Rio Paracatu (MG); Rio Carinhanha, no Oeste da Bahia; Rio Formoso, que nasce no Jalapão (TO) e corre para o São Francisco. Se há a degradação do Cerrado, não há rios para alimentar o São Francisco. Você pode contar no mínimo dez afluentes por ano desses grandes rios que estão desaparecendo.

A crise hídrica é um problema mundial que se materializa no lugar, afetando as comunidades locais. A exploração local-global do Cerrado interfere no abastecimento de água em diversas escalas geográficas. É crescente o número de pessoas, especialmente nas grandes áreas urbanas, que sofrem com o desabastecimento de água, afetando os lugares mais pobres, habitados por sujeitos da cidadania desigual (Santos, 2012). É no lugar, no dia a dia, nas

¹⁹ Referenciamos-nos no ano de 2021, na crise econômica, social e política vivida pelo País, agravada pela pandemia de Covid-19.

necessidades cotidianas que esse problema se apresenta de forma concreta: na água que não chega às torneiras de casa, na agricultura familiar (real produtora dos alimentos que chegam à nossa mesa), que deixa de produzir, nos pequenos comércios, que fecham as portas pelo desabastecimento, nas escolas, que encerram aulas por falta de água, e no alto custo do uso doméstico desse recurso indispensável à vida.

O fenômeno das queimadas²⁰ também nos serve à problematização do Cerrado como um lugar. No ano de 2021, por exemplo, o Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros e o Parque Nacional de Terra Ronca, ambos no estado de Goiás, foram alvo de queimadas criminosas em extensas áreas de vegetação nativa. O fogo, nas proporções inadequadas nessas áreas, promove, ano após ano, a extinção da fauna,²¹ diretamente ligada à manutenção da biodiversidade do Cerrado. Animais como o lobo-guará, por exemplo, considerado um disseminador de sementes em áreas cerradeiras, insetos polinizadores, arbustos, fungos e micro-organismos, responsáveis pelo equilíbrio de componentes genéticos e físico-naturais, têm sua população reduzida a cada evento desastroso de queimadas, quase sempre, no período da seca.

As queimadas, em geral, estão relacionadas à ‘limpeza’ de áreas para a monocultura. Elas ocorrem não apenas em Goiás, mas em outros estados do Brasil, tendo em comum os interesses hegemônicos mundiais ligados ao Cerrado. As consequências do fogo se dissolvem no ar que se respira, de um canto a outro do Brasil e do mundo, globalizando, também, as cinzas do agronegócio. Invocar um lugar-Cerrado independe do fato de este Cerrado situar-se em Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso, Bahia, Tocantins, Maranhão e Piauí (Matopiba²²) ou em qualquer outro estado brasileiro, em que há ocorrências minoritárias de suas manifestações vegetais. Nossa referência é que existe uma exploração de áreas de extrema importância social, natural, cultural e econômica, a serviço do capital financeiro mundial e, com isso, essas mesmas áreas são submetidas à destruição. O lugar-Cerrado, portanto, é aqui, mas também é

²⁰ Há um dualismo no uso do fogo em áreas de Cerrado. Além de regimes de fogo que ocorrem de forma natural, comunidades tradicionais do Cerrado carregam conhecimentos ancestrais de manejo do fogo de maneira benéfica à vegetação e ao solo, no uso para a agricultura e rituais culturais (Bertier; Da Silva; Dalla Nora, 2024). No decorrer do trabalho usamos o termo ‘queimadas’ como referência ao uso do fogo de forma indiscriminada e destrutiva, o que culmina em incêndios de proporções criminosas, dizimadores de espécies de vegetação, fauna e microrganismos.

²¹ Na Geografia, a fauna é considerada como um componente físico-natural para as análises do espaço geográfico mais presentes nas abordagens biogeográficas. Em nosso trabalho, no entanto, daremos visibilidade a esse aspecto do Cerrado, tendo em vista não só a influência da diversidade de animais na composição do Cerrado, como a significação da fauna em despertar interesse, curiosidade e significações para as crianças em idade escolar nos Anos Iniciais, no Ensino Fundamental.

²² Matopiba – Fronteira agrícola formada por áreas de Cerrado dos estados: Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia, compreendendo 73 milhões de hectares, distribuídos em 337 municípios. Criada pela Lei n.º 8.447, de 6 de maio de 2015 (Brasil, 2015, revogada).

lá, não se limita a um estado em si, ao local, mas ao lugar na sua expressão do mundo; extrapola para relações dinâmicas entre todo e parte: universal – particular – particular – universal, que é própria do lugar como totalidade – mundo (Santos, 1997).

A ideia de totalidade-mundo é retomada por Straforini (2008) para pensar a Geografia Escolar em uma perspectiva crítica, aproximando-se de nossa proposta de abordar o Cerrado como um lugar, sem perder de vista as relações multiescalares que caracterizam o mundo atual – dinâmico e complexo. O autor destaca a necessidade de avançar aos círculos concêntricos como abordagem dos fenômenos geográficos na escola (parte do mais próximo ao mais distante ou vice-versa), já que a globalização, especialmente, instituiu uma interação contínua entre os lugares, que não mais se hierarquizam nas relações.

Como exemplo dessa relação lugar-Cerrado como totalidade-mundo, a tragédia ocorrida em Brumadinho-MG, no ano de 2019,²³ mostra-nos uma cidade destruída, um lugar Cerrado soterrado em lama tóxica: vidas ceifadas, rios mortos, solos contaminados e inférteis por tempo indefinido. Aquela tragédia não se condiciona aos limites físicos da cidade Brumadinho, mas tem alcances imprecisos, tanto no âmbito ambiental quanto social e econômico. Os impactos das atividades de mineração no Cerrado já foram observados tragicamente em Mariana, também em Minas Gerais, mas existem em diversas áreas de Cerrado pelo Brasil, degradadas silenciosamente.

O caos instaurado a partir das atividades econômicas de mineração em áreas de Cerrado tem proporções físico-naturais, econômicas, sociais e culturais imensuráveis. O crime socioambiental em Brumadinho relaciona-se à totalidade e denota um lugar-mundo para o Cerrado. Em 2019, um trabalho realizado por nós com educandos dos Anos Iniciais de uma escola pública municipal em Goiânia procurou representar simbolicamente a dor das crianças envolvidas nesse fato histórico ambiental brasileiro, ocorrido em Minas Gerais, e conscientizar as crianças daqui a respeito da problemática. A Figura 4 exemplifica a atividade:

²³ Crime ambiental ocasionado pelo rompimento da barragem B1 da mineradora Vale, na mina Córrego do Feijão, situada no município de Brumadinho-MG, em 25 de janeiro de 2019. A lama de rejeitos de minério matou 270 pessoas, das quais 11 continuam desaparecidas, de acordo com a contagem oficial (UFMG, 2021).

Figura 4 – Ensaio fotográfico: crianças de Brumadinho



Fonte: Acervo pessoal de Mariângela Oliveira de Azevedo, 2019.

Na ocasião, com a preocupação de problematizar a realidade nas aulas de Geografia, realizamos um ensaio fotográfico com os educandos junto a brinquedos barreados como representação da lama de Brumadinho. Nosso intuito foi sensibilizar acerca das vidas humanas por trás dos números divulgados nas mídias – pessoas que perderam suas vidas e seus familiares e que, assim como nós, na cidade de Goiânia, habitam o Cerrado. Ao acrescentar esse exemplo à presente discussão, nosso intuito é elencar argumentos pelo lugar-Cerrado, salientando as relações escalares contidas na complexidade da exploração do Cerrado em diferentes lugares, afetando-nos enquanto sujeitos de identidades, como analisado por Carlos (2007, p. 14):

Isto é, o lugar guarda em si e não fora dele o seu significado e as dimensões do movimento da vida, possível de ser apreendido pela memória, através dos sentidos e do corpo. O lugar se produz na articulação contraditória entre o mundial que se anuncia e a especificidade histórica do particular. Deste modo **o lugar** se apresentaria como **ponto de articulação** entre a mundialidade em constituição e o local enquanto especificidade concreta, enquanto momento.

Os educandos, direta ou indiretamente, vivenciam essas problemáticas no lugar onde vivem: pela desigualdade social que afeta o acesso à alimentação, no abastecimento irregular de água no bairro, nas queimadas que afetam os sujeitos, todos os anos, durante o período de

estiagem, nas inúmeras localidades na cidade de Goiânia e Região Metropolitana, nos altos preços dos combustíveis, que dificultam a vida das famílias mais vulneráveis economicamente, e em tantas outras dimensões.

Pela vivência real e próxima, o lugar oportuniza a compreensão, pelos educandos dos Anos Iniciais, das relações entre o Cerrado e a realidade. No lugar é que são perceptíveis, para os sujeitos escolares,²⁴ os acontecimentos de forma mais próxima e com sentido, pois partem de suas próprias realidades vivenciadas. As questões geográficas postas por Cavalcanti (2019) – “Onde? Por que aí?” – podem ser contempladas quando se aborda o fenômeno por meio do lugar, pois situa-o localmente e permite o entendimento das dinâmicas sociais, históricas e subjetivas.

O lugar aglutina as significações da multiplicidade de aspectos necessárias a uma abordagem integradora, totalizadora, e a possibilidade de formação de uma consciência a partir do que é visto, vivido e experienciado. Para Santos (1988, p. 47), “[q]uanto mais os lugares se mundializam, mais se tornam singulares e específicos, isto é, únicos.” Pensando nisso, pelo movimento contraditório da realidade, pode-se resistir à globalização em sua face perversa (Santos, 2001) e ela mesma pode propiciar elementos de transformação e de construção de outras formas de ver e pensar o Cerrado. A essa possibilidade chamaremos de ‘a força do lugar-Cerrado’, em analogia a Santos (1997), discussão apresentada a seguir.

1.4.1 A força do lugar-Cerrado

Impõe-se, ao mesmo tempo, a necessidade de, revisitando o lugar no mundo atual, encontrar os seus novos significados. (Santos, 2012, p. 252).

Quando firmamos na postura metodológica do materialismo histórico-dialético, acreditamos que esse modo de conduzir a pesquisa nos propicia esperanças de superar o que está posto. Isso porque, nessa concepção de método, a realidade está em constante movimento e, portanto, passível de transformações. Nesse propósito, ‘agarramo-nos’ em outra globalização (Santos, 2001) – um mundo de Cerrado que resiste para existir. Há, para além da face predatória em torno do Cerrado, determinadas estratégias que também se manifestam em uma totalidade-mundo por meio da força do lugar e conduz a novos significados (Santos, 1997, 2012). Implode, assim, uma desalienação de Cerrado em sentido oposto aos

²⁴ Sujeitos escolares é a forma da autora referir-se aos educandos da Educação Básica (Cavalcanti, 2019).

condicionantes fundados em ideias de natureza externalizada e fragmentada, ou uma desalienação.

Em *O espaço do cidadão*, Santos, (2012) discute a busca pela desalienação. O autor alerta para o fato de que os objetos, as coisas, de modo geral, não passam de veículos das relações humanas. A dinâmica da vida e a força da mudança são essencialmente humanas. Em um mundo onde prevalecem os processos de mecanização – que desumanizam e pautam as relações, em um nível instrumental, à ética do consumismo – há, também, em coexistência, uma ética da transformação. Os processos de alienação não chegam a todos da mesma forma: há sucessões e alternâncias de consciência que não estão submetidas à lógica instrumental, à natureza artificializada.

Santos (2012), avançando na ideia da desalienação, refere-se ao cotidiano como o lugar da descoberta, onde o homem se recusa a reproduzir comportamentos impostos pela sociedade de massa. “A alienação acaba por gerar seu contraveneno, a desalienação” (Santos, 2012, p. 53). Nesse movimento, o cotidiano permite a dissolução da aparência e o resgate da sensibilidade e das significações. A cultura popular, com raízes na terra, no lugar de vivência, mobiliza o ser humano em uma práxis libertadora (Freire, 1989), chave de enfrentamentos para as questões que envolvem o Cerrado, discutidas até aqui, pautadas na fragmentação: natureza-objeto (Gonçalves, 2005) e natureza externalizada (Cassetti, 2004).

O cotidiano se faz no lugar. Nesse sentido, para que possamos construir uma consciência de Cerrado, é preciso buscar sentidos, significados e pertencimentos. Defendemos que essas dimensões se concretizam no lugar, dialeticamente. Os processos produtivos se impõem no Cerrado como lugar atravessado pela mundialidade – pela via do econômico, sustentado, também, em uma base ideológica. Ao mesmo tempo, esse mesmo lugar-Cerrado mantém uma irredutibilidade, manifesta como identidade, desdobrada em culturas, hábitos e costumes que se ligam ao Cerrado em seu universo físico-natural e humano-social.

A desalienação também é parte de um movimento analisado por Santos (2001) como um desencanto com as técnicas do modelo mundializado de economia, o que leva o autor a considerar a globalização como um período mutável, e não como um fato definitivo. Em suas reflexões, o crescente desemprego e pobreza, derivados da racionalidade hegemônica, acabam por gerar uma retomada ao bom senso e uma busca por outras formas de produzir mais comprometidas com a cultura e as sensibilidades do território. Ressaltamos, contudo, que, com isso, o autor não almeja uma romantização do passado e uma condenação da técnica, mas sim uma convergência dessa técnica, não invasora e não hegemônica, em favor do fim da pobreza estrutural (Santos, 2001).

Para Harvey (2012, p. 161), ao encontro de nossa discussão, ainda que o trabalho esteja majoritariamente sob domínio do capital, há esperanças, pois

[...] as capacidades transformadoras e criadoras do trabalhador sempre trazem em si a potencialidade (por mais imaginável que possa ser nas atuais circunstâncias) de moldar um modelo alternativo de produção, de troca e de consumo. Essas capacidades transformadoras e criadoras nunca podem ser eliminadas. Isso traz agudos problemas para a manutenção da autoridade do capitalismo [...].

Possibilidades transformadoras podem ser percebidas, mesmo que de modo incipiente, em movimentações contra-hegemônicas ligadas ao Cerrado, especialmente fortalecidas pela *internet* e pelas redes sociais, técnica instaurada pela própria globalização. Insurgem preocupações com a alimentação livre de agrotóxicos, selos de qualidade ligados a processos de produção limpa e sem degradação ambiental. Como exemplo, há crescente valorização da agricultura familiar e orgânica e iniciativas produtivas por meio da técnica de agrofloresta e de agroambientes,²⁵ que resgatam manejos tradicionais de uso da terra e fortalecem a autonomia de populações tradicionais. Os alimentos que chegam à nossa mesa são, em sua maioria, produzidos pelos pequenos e médios agricultores que abastecem o mercado interno e regional, bem como geram empregos diretos e indiretos, conforme informações do Atlas da Agricultura Familiar em Goiás (Medina *et al.*, 2020) e Atlas do Espaço Rural Brasileiro (IBGE, 2017).

É preciso esperar! (Santos; Lopes, 2020). Cenários de outra globalização também se levantam por meio de instituições não governamentais, projetos, grupos, eventos, movimentos organizados, como o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB),²⁶ o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST); projetos em rede via *internet*, livros, revistas, publicações em geral e uma série de outras ações ativistas que clamam por um cerrado vivo. Um exemplo é a Campanha Nacional em Defesa do Cerrado,²⁷ que conta com mais de 55 instituições envolvidas em uma causa, a conscientização pelo Cerrado como patrimônio de vida. Algumas dessas iniciativas buscam, na Arte, formas de manifestar e criar significados para o Cerrado vivo ou mesmo chamar a atenção para os riscos a que ele está submetido.

²⁵ Ambientes naturais com saberes/conhecimentos locais/tradicionais associados, que são transformados continuamente, possibilitam usos agrícolas diversos e economia das famílias ao longo do tempo/espaço (Santos; Lopes, 2020).

²⁶ Sobre o movimento, acessar a página oficial: <https://mab.org.br/#>. Acesso em: 23 jul. 2023.

²⁷ Para mais informações, acessar a página digital <https://campanhacerrado.org.br>. Acesso em: 16 dez. 2021.

O lugar é, portanto, o espaço privilegiado para a formação de um pensamento contra-hegemônico: um ponto de convergência dos diversos olhares que miram o Cerrado, pois é nele que se materializam as significações, os embates e as resistências, local e globalmente, e onde natureza e sociedade se encontram. Os conflitos de poder estão carregados de significados, simbolismos e cultura no espaço vivido e se manifestam no lugar. Diante desse posicionamento conceitual, cabe-nos perguntar: que lugar-Cerrado ensinar aos educandos dos Anos Iniciais do ensino fundamental? O que eles devem/precisam saber sobre o Cerrado nessa etapa do ensino? No subtópico seguinte, empenhamo-nos em dialogar sobre caminhos de lugar-Cerrado a serem construídos pelos educandos nos Anos Iniciais.

1.5 Que caminhos de Cerrado queremos/precisamos construir nos Anos iniciais?

“Para que aprender isso, professora?” – Sforini (2022, p. 21), em referência à Asbahr (2017), analisa essa pergunta, comumente pronunciada em sala de aula, pelos educandos, como uma convocação à tomada de consciência também de nossa parte, educadores. Nessa reflexão, visões de mundo, educação, ser humano e sociedade estão arraigadas, direcionando o trabalho pedagógico. Assim, coube-nos problematizar: o que os educandos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental precisam/devem aprender sobre o Cerrado na disciplina de Geografia? Por que aprender? Para quê? Que sentidos e significados esse conhecimento traz para suas vidas, suas realidades, e que transformação propicia? Que conhecimentos de Cerrado os educandos já possuem de suas vivências no lugar e que se articulam na construção do conhecimento escolar? O que lhes é interessante no Cerrado? Do que gostam? Que curiosidades trazem para pensar o Cerrado?

A pesquisa dialética necessita de um ir e vir, de uma retomada para avanços e aprofundamentos. Para problematizar tais questões é preciso considerar que há uma ideia de Cerrado hegemônica na sociedade, conforme já discutido, que o vincula ao agronegócio como sinônimo de desenvolvimento e progresso – um ‘fetichismo do agro’ –, uma aparência que esconde a essência da progressiva redução do Cerrado em formação original. A escola é parte da sociedade e, portanto, não está a salvo de tais pensamentos hegemônicos de Cerrado majoritariamente atrelados a ideias de crescimento econômico. Quando analisa as concepções hegemônicas existentes em nossa sociedade e a necessidade de superá-las por uma práxis revolucionária, Saviani (2023, p. 4) assim se pronuncia:

Ora, a concepção de mundo hegemônica é aquela que, em função de sua expressão universalizada e seu alto grau de elaboração, obteve o consenso das diferentes camadas sociais, convertendo-se em senso comum. Dessa forma, de modo difuso, a concepção dominante atua sobre a mentalidade popular, o que articula-a em torno dos interesses da classe dominante, impedindo, ao mesmo tempo, a expressão elaborada dos interesses populares, o que concorre para inviabilizar a organização das camadas subalternas como classe para si.

Os educandos, portanto, seja na escola, seja em outros espaços cotidianos, na família, no bairro, em seus lugares de lazer e até de suas experiências com as mídias, trazem de casa, de suas vivências, ideias sobre o Cerrado que, na maior parte das vezes, estão influenciadas pelo pensamento hegemônico. Como exemplo dessa influência trazemos o relato de uma situação ocorrida na primeira atividade do projeto de intervenção na escola-campo (atividade que será apresentada na íntegra na Seção 3).

Na ocasião, propusemos que cada educando presente escolhesse, entre várias imagens do Cerrado, uma que lhes representasse para sua apresentação pessoal – suas falas sobre si. De pronto, o educando Tatu-Bola II (pseudônimo) escolheu uma fotografia que mostrava uma monocultura de soja e máquinas agrícolas em atividade,²⁸ imagem incômoda àqueles que já possuem determinada consciência sobre o tema, sabendo da problemática por ela representada. Diferente desse incômodo, o educando apresentou-se junto à imagem com contentamento e justificou sua escolha a partir de argumentos relacionados ao que chamamos de ‘fetichismo do agro’. Segue trecho do diário de aula 2 com relato desse momento:

Em sua apresentação, o educando explicou que escolheu a imagem porque o pai trabalha com máquinas agrícolas e é algo que ele gosta muito e, assim como o pai, quer trabalhar com aquelas máquinas no futuro. Além disso, relatou que aquilo seriam alimentos que vão para nossa mesa depois, ou seja, sob o olhar do educando, aquela atividade representada na imagem referia-se à produção dos alimentos que comemos. Vi, então, uma oportunidade de intervenção nessa escolha, levando-o a refletir que coisas existiam ali antes daquela plantação e daquelas máquinas pesadas: animais da fauna de Cerrado, árvores nativas, flores, frutos... ao que os demais educandos também foram intervindo e demonstrando conhecimento prévio sobre o desmatamento e suas causas. (Diário de Aula 2).

Provavelmente, a ideia inicial do educando sobre a atividade agrícola é partilhada pelo pai no ambiente familiar, sendo, portanto, social. Sua escolha e defesa convicta aliam-se, ainda, a afetos familiares, o que nos conduz a considerar quão necessário é dar atenção aos educandos em suas inteirezas: dimensões sociais, afetivas e emocionais, além das cognitivas

²⁸ Na Seção 3, detalhamos a atividade e as imagens oferecidas para contextualização. Para compreensão do leitor, esclarecemos que foram disponibilizadas imagens que provocassem as contradições do tema, como sua exploração econômica (agronegócio, mineração, desmatamento etc.), juntamente com imagens de obras artísticas representando o Cerrado e suas belezas.

(Cavalcanti, 2019). As referências trazidas por Tatu-Bola II, em seus saberes prévios, compartilham da visão romantizada do agronegócio como produtor de alimentos para a população e comunga com a ideia economicista de apropriação do Cerrado. A seguir, a Figura 5 nos mostra o educando no momento de sua apresentação:

Figura 5 – Educando Tatu-Bola II e a imagem escolhida²⁹



Fonte: Acervo pessoal de Mariângela Oliveira de Azevedo, 2022.

A contribuição do educando, naquele contexto, foi tomada por nós como ponto de partida para um pensamento teórico a ser reconstruído por meio dos conhecimentos geográficos do Cerrado. A partir desse exemplo, consideramos que a ideia hegemônica de Cerrado está presente na escola, mas, ao mesmo tempo, há também certa consciência crítica, demonstrada pelos colegas quando intervieram na apresentação de Tatu-Bola II, alertando-o para o desmatamento provocado pela atividade de monocultura mecanizada. Há, então, o movimento da contradição e é nele que precisamos atuar. Saviani (1991, p. 95) alerta, a esse respeito:

[...] a Educação é, sim, determinada pela sociedade, mas essa determinação é relativa e na forma da ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Consequentemente, a Educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para sua própria transformação.

²⁹ Os termos de assentimento e consentimento previstos pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás nos asseguram quanto à autorização de uso das imagens dos participantes da pesquisa, contudo, ainda que desobrigados dessa ação, tarjamos fotos mais próximas em que a imagem dos educandos é evidenciada, preservando suas identidades.

Mirando essas possibilidades transformadoras, no projeto de intervenção elaborado por nós para o ensino-aprendizagem de Cerrado na escola-campo (disponível no Apêndice A), demarcamos, como objetivo geral, **vivenciar o Cerrado por meio da Arte, conhecendo e reconhecendo seus componentes físico-naturais, sociais e culturais, situando-o no contexto sócio-histórico-geográfico em que se vive, resignificando-o como lugar de vida, com vistas à formação de uma consciência emancipadora de Cerrado pelos educandos.**

Alcançar esse objetivo passa pela construção de um pensamento teórico no campo da Geografia, ou seja, a apropriação do conhecimento geográfico habilita à compreensão da realidade. Libâneo (2022) e Sforni (2022), em referência à Davydovy (1988), indicam o pensamento teórico como a apropriação dos conhecimentos científicos, nos diversos campos, que permite uma atividade intelectual capaz de formar uma visão da realidade mais real e profunda. Resignificar, portanto, o Cerrado, para além dos condicionantes de sua exploração, requer situá-lo na realidade concreta a partir dos conhecimentos geográficos escolares. A partir disso, os educandos terão condições próprias de desvelamentos das problemáticas em torno do Cerrado.

Munidos dessas condições, poderão compreender o Cerrado como lugar em que vivem, reconhecendo a relação dialética e indissociável entre os componentes físico-naturais, culturais e sociais e suas realidades, de forma direta e indireta. Esse reconhecimento se dá pela compreensão da importância do Cerrado como provedor das águas, como fonte de biodiversidade na fauna e vegetação. Acontece, ademais, pela construção social que respeita as identidades culturais dos povos cerradeiros, valorizando costumes, culinária, apreciando as produções musicais e tantas outras manifestações do Cerrado em múltiplas dimensões. Nessa integração emerge o Cerrado histórico e cultural, transformado continuamente pelos processos econômicos, sociais e políticos, naquilo que chamamos de uma leitura geográfica do Cerrado.

Esperamos que essa leitura permita desenvolver o olhar crítico para o canal de TV que insiste em afirmar que o ‘agro é pop’ e multiplicar esse olhar entre familiares e amigos: atentem-se para os danos ocasionados pelas queimadas que ocorrem todos os anos, dizimando faunas e extinguindo vegetações. Ainda, desejamos que esse saber auxilie os educandos a pensarem o Cerrado de forma ampla, relacionando-o à sua realidade, por exemplo, ao deixar de ver a falta de água como falta de chuvas ou o oposto – culpá-las pelos alagamentos nas cidades nos períodos chuvosos. Também temos o ensejo de que possam entender de onde realmente vem o alimento que está em suas mesas e porque esses alimentos não são acessíveis a todos em um país tido como um dos maiores produtores agrícolas do mundo. Ademais,

ansiamos para que possam discernir crimes ambientais de acidentes e identifiquem os envolvidos e as razões.

Por fim, pretendemos que os educandos, desde as primeiras séries de escolarização, possam ver, ouvir, tocar, sentir o cheiro e os sabores do Cerrado em seus caminhos diários, passeios e viagens, passando a olhar curiosamente para o que antes era banal e agora se tornou significado; que reconheçam e valorizem a preciosa diversidade do Cerrado presente na fauna, na vegetação e nas águas, mas também nos versos e cores das tradições cerradeiras e das novas formas culturais e sociais de exaltação ao Cerrado; que ao criar um Cerrado-Arte, se reconheçam protagonistas em seus espaços, seres ativos e capazes de transformar suas realidades. Sabemos que nossa ação tem seus limites no contexto desta pesquisa em se tratando de objetivos tão amplos, mas cabe-nos aproximar, ou ‘plantar a semente’, metáfora clichê, mas que cabe bem ao pensar o Cerrado nos Anos Iniciais.

Esses objetivos, relacionados ao que consideramos que os educandos precisam/devem aprender sobre o Cerrado, carregam consigo uma ação política e comungam com nossas premissas de um ensino-aprendizagem emancipador, compreendendo que a construção de conhecimentos do Cerrado que caminhe na contramão dos interesses hegemônicos do capitalismo está vinculada à transformação da realidade. Toda tragédia social – desigualdade, fome, violência e tantos outros – se relaciona, também, ao uso que o capitalismo faz dos espaços e dos componentes físico-naturais, o que envolve o Cerrado, como já amplamente discutido.

Pretendemos ensinar-aprender um conhecimento geográfico de Cerrado que se proponha integrador,³⁰ desalienador, conscientizador, autônomo, humanizador, criador e carregado de significados de Cerrado como patrimônio de vida. Para aglutinar todos esses objetivos de nossa concepção de ensino-aprendizagem do Cerrado, optamos, conceitualmente, pelo uso do termo ‘ensino emancipador’, entendendo a ideia de emancipação como formação integral e *omnilateral*, frente ao mundo regido pelo modo de produção capitalista, coerente com nossa postura metodológica. Sem embargo, que concepções teórico-metodológicas nos dão base para pensar o ensino-aprendizagem emancipador em sala de aula, na disciplina de Geografia, nos Anos Iniciais? Como conduzir as discussões apresentadas até aqui à realidade da escola básica e da Geografia Escolar? Que posturas/abordagens eleger, no campo da

³⁰ Mais uma vez, esclarecemos que tomamos por integrador o conhecimento geográfico primado por uma análise da realidade que considere os componentes físico-naturais (vegetação, solo, relevo, clima e água – aqueles que têm uma dinâmica própria que independe da ação humana) e os humano-sociais, de forma totalizadora (Morais; Roque, 2021).

educação e da Geografia Escolar, para alcançar o objetivo de ensinar o Cerrado de forma emancipadora nos Anos Iniciais? Essas são as questões discutidas na próxima seção.

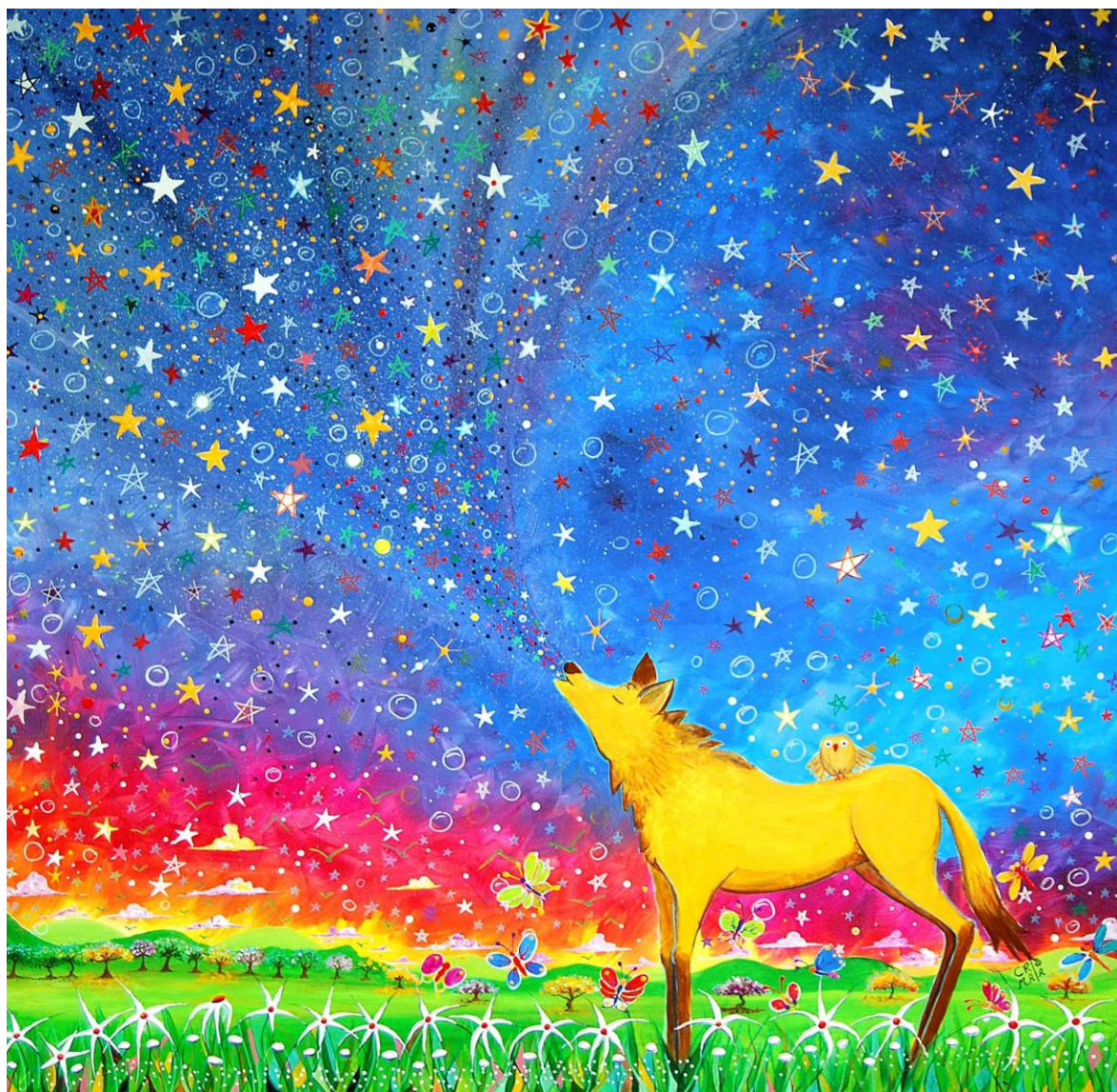
1.6 Arrematando caminhos cerradeiros e seguindo em frente – síntese da seção

Nesta seção, procuramos centrar as discussões no Cerrado e suas relações de mundo, situando-o nas complexidades da realidade submetida aos processos do modo de produção capitalista. Para tanto, foi preciso recorrer às origens históricas que amparam ideologias distanciadoras de ser humano e natureza ao conceber a realidade. Em seguida, correlacionamos essas discussões ao envolvimento da Geografia como ciência nos processos fragmentadores da realidade e os reflexos disso no ensino escolar. Também revisamos as principais linhas teóricas de abordagem do Cerrado na busca de concepções que nos auxiliassem a pensar o ensino-aprendizagem nos Anos Iniciais, elegendo o conceito de lugar como significativo para uma abordagem geográfica do Cerrado na escola. Por fim, delineamos nossa meta de ensino do Cerrado para os Anos Iniciais, considerando esta pesquisa e a adoção do termo ‘ensino emancipador’ (ideia a ser aprofundada na próxima seção) como o que melhor aglutina nossas convicções acerca da educação e do ensino de Geografia.

Na próxima seção, voltamo-nos às discussões mais específicas da educação como um todo, nas relações entre o que almejamos para o ensino de Cerrado e nossas perspectivas de educação e ensino, apontando caminhos teórico-metodológicos para efetivar nossa proposta. Procuramos esclarecer possíveis lacunas deixadas neste primeiro percurso e avançar em apresentar as necessárias articulações entre ensino de Geografia, Arte e Cerrado, tese central deste trabalho.

SEÇÃO 2 – EDUCAÇÃO, GEOGRAFIA ESCOLAR E EMANCIPAÇÃO: A ARTE COMO CAMINHO PARA O LUGAR CERRADO

Figura 6 – Acrílica sobre tela, 2012, de Cris Lobo Maia³¹



Fonte: Acervo pessoal da artista.

³¹ As obras de Cris Maia buscam representar o Cerrado como um lugar de magia, cor e alegria. Os trabalhos da artista estão disponíveis no endereço eletrônico <https://www.ateliereguaica.com.br/ateliereguaica/>. Acesso em: 21 dez. 2021.

*[...] Não sou tanajura
mas eu crio asas,
Com os vaga-lumes
eu quero voar, voar, voar...
O céu estrelado hoje é minha casa
Fica mais bonita
quando tem luar, luar, luar
Quero acordar
com os passarinhos
Cantar uma canção
com o sabiá
Dizem que verrugas
são estrelas
Que a gente conta
Que a gente aponta
Antes de dormir, dormir, dormir
Eu tenho contado
Mas não tem nascido
Isso é estória de nariz comprido
Deixe de mentir, mentir, mentir... [...]
(Meninos, Juraildes da Cruz, 2007)³²*

³² Juraildes da Cruz é um dos principais representantes da cultura popular tradicional do Cerrado no que se refere à música. Suas composições trazem o universo do sertão, das cantigas de roda e catiras; amores e alegrias do camponês, da criança do cerrado e a simplicidade dos povos do campo. Disponível em: <https://museucerrado.com.br/arte/musica/juraildes-da-cruz/>. Acesso em: 20 dez. 2021.

Do encanto provocado pelo Cerrado mágico e colorido da obra de Cris Maia (2012) (Figura 6) e da singeleza dos versos da canção de Juraildes da Cruz (2007), introduzimos esse percurso: Educação, Geografia Escolar e emancipação: a Arte como caminho para o lugar-Cerrado. Caminhamos, neste trecho, imbuídos da construção da relação entre ensino de Geografia, Cerrado, educação emancipadora e Arte como linguagem.

Na vivência permitida pelo percurso traçado em “Acolá, o Cerrado é aqui”, ao situar a temática nas dinâmicas do modo de produção capitalista, constatamos a existência de uma construção histórica fragmentadora, que dicotomiza a realidade em partes estanques, distanciando ser humano e natureza de modo alienante. Essa condição estrutural de sobrevivência do capitalismo tem sido utilizada como reificação dos processos coisificadores, tornando mercadológicas as relações travadas na realidade, histórica e espacialmente situada. A compreensão da vida, mediada por uma lógica instrumentalizadora, fatia a experiência ser humano-mundo e, no contexto do que nos propomos a pesquisar, distancia Cerrado e sujeitos pela via da externalização da natureza, o que resulta em uma inconsciência de Cerrado.

Nesta seção, objetivamos articular as discussões já realizadas às especificidades da Educação Básica e do ensino de Geografia. A fim de contextualizar o leitor, retomamos as problematizações apresentadas ao fim da seção anterior: que concepções teórico-metodológicas nos dão base para pensar o ensino-aprendizagem emancipador em sala de aula, na disciplina de Geografia, nos Anos Iniciais? Como conduzir as discussões apresentadas até aqui à realidade da escola básica e da Geografia Escolar? Que posturas/abordagens/ações eleger, no campo da educação e da Geografia Escolar, coerentes com a proposta de ensino-aprendizagem do Cerrado, de forma emancipadora, nos Anos Iniciais?

Ao encaminharmos essas questões para pensar o ensino de Cerrado na Geografia Escolar, consideramos também necessária uma análise que situe a educação na sociedade regida pelas forças produtivas, levando em conta o princípio dialético da historicidade e reciprocidade. Para tanto, é preciso uma retomada de caminho – uma contextualização da própria educação e da escola como parte dessas relações fragmentadoras constituídas – às condições históricas do ensino formal em relação à sociedade (Freitas, 2003). Da compreensão desse cenário macro, avançamos em demarcar nossas escolhas teórico-metodológicas em favor de um ensino-aprendizagem emancipador na Geografia Escolar, reconhecendo o fazer escolar geográfico como carente de novas abordagens e linguagens para significar os conhecimentos (Cavalcanti, 2019). Essas posturas nos conduzem, ao final, à argumentação da Arte como linguagem criadora para o ensino-aprendizagem geográfica do Cerrado nos Anos Iniciais, debate que também apresentamos nesta seção.

Para seguir em caminhada com destino ao Cerrado nos Anos Iniciais, na próxima subseção iniciamos pela articulação entre educação e trabalho humano de maneira histórica, alicerces de nossas concepções a serem apresentadas na busca de coerência para a proposta que se firma como dialética.

2.1 Educação e trabalho humano: a escola e a fragmentação da realidade

Para introduzir este trecho de nossa caminhada, consideramos necessário avivar, mais uma vez, o trabalho humano como apreensão da realidade, de forma objetiva e subjetiva e em constante e infindo movimento. Dessa vez, recorremos a Marx (1988, p. 211) e a seu brilhante desvelamento da relação ser humano-natureza:

[...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando, assim, sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo em que modifica sua própria natureza.

O trabalho é práxis – ação em transformação consciente da realidade, portanto, essência humana de existência. Essa essência, por sua vez, se complexifica, no tempo histórico e forma da cultura – aqui, entendida como o conjunto dos saberes da produção humana no tempo e no espaço (Santos, 1988; Saviani, 1991). Chegamos à escola nesse contexto de indissociabilidade do trabalho: cabe, principalmente, à escola, como instituição, a função social de sistematizar e reproduzir a cultura construída nos processos de trabalho, por meio dos conhecimentos escolares.

Para Saviani (2007), a história e a ontologia da educação se ligam de tal forma ao trabalho humano que sua relação deveria ser enunciada como ontológico-histórica, com vínculo estreito e indissolúvel. Tal vínculo é a própria formação da consciência do ser humano em relação a seu mundo circundante, portanto, um processo de humanização, mas como compreender essa relação tão estreita?

No decorrer da história, os processos de trabalho se transformaram, assim como o próprio ser humano e a sociedade. A partir do desenvolvimento do modo de produção capitalista, a compartimentação do trabalho, a apropriação privada deste e a consequente sociedade dividida em classes desvincularam o ser humano da consciência completa de seu trabalho, atribuindo-lhe um sentido negativo, o que o submete ao estranhamento de sua

própria produção (Manacorda, 2007). Instaure-se a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, concepção e ação – os homens que fazem e os que pensam. “O homem dividido, alienado, unilateral.” (Gadotti, 2006, p. 58).³³

A fragmentação derivada da própria divisão do trabalho humano no contexto do capitalismo se expressa, também, nas ciências: humanas e sociais de um lado e naturais, de outro, reservando a esta última, historicamente pautada nos pressupostos positivistas, mais notoriedade no meio acadêmico e social. Por sua vez, essas divisões hierárquicas no campo das ciências se refletem, reciprocamente, na escola.³⁴ Há uma desconstrução das ciências humanas e sociais, já historicamente relegadas à pouca importância científica. Na escola básica, tal desimportância aparece na organização curricular que secundariza, em relevância, as disciplinas de Geografia, História e Artes em relação a Português, Matemática e Ciências Naturais,³⁵ por exemplo. (Mascarenhas, 2000).

A escola, inserida nessa lógica, reproduz a dicotomia alienante do trabalho e da própria relação ser humano-mundo e exerce o papel de servir à capacitação da força de trabalho submetida ao mercado em função da divisão de classes. Nesses termos, interessa aos processos produtivos uma educação básica ‘suficiente’, direcionada aos trabalhadores na formação de massas de mão de obra em relação à demanda específica. No Brasil, os condicionantes inerentes à relação educação-mercado se aprofundam de forma negativa, dada a insuficiência de políticas públicas de Estado voltadas ao ensino, mesmo na atualidade. Freitas (2003) conceitua a vinculação da escola aos interesses do sistema capitalista por ‘função social seletiva’. Em semelhante análise desse vínculo, Libâneo (2012) o define como dualismo perverso, tendo em vista a utilização da escola, pelo sistema capitalista, como um mecanismo de manutenção das desigualdades sociais e perpetuação de privilégios à classe dominante.

Esses projetos de educação a serviço do capitalismo se encaminham na escola de diferentes formas: organização curricular, projetos político-pedagógicos, diretrizes teórico-metodológicas e as próprias práticas pedagógicas no interior das aulas. Majoritariamente, nos fazeres cotidianos, a escola perpetua intervenções classificatórias e meritocráticas, que atuam como mecanismos de controle e dizem da competitividade do mercado, adequando os sujeitos

³³ Parte desta discussão se origina da dissertação de mestrado (Azevedo, 2016).

³⁴ Um exemplo é a recente modificação curricular nacional – Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do Ensino Médio, embasada pela Lei n. 13.415/2017. As mudanças implantadas intensificam a desimportância atribuída às disciplinas de História, Sociologia, Filosofia e a Geografia, no contexto da escolarização básica, destituindo-as de obrigatoriedade (Brasil, 2017).

³⁵ A Rede Municipal de Ensino de Goiânia, na atualidade (2024), institui, para os Anos Iniciais, apenas uma aula semanal para as disciplinas de Geografia, História e Artes, enquanto Matemática e Português ocupam quatro horas-aula cada, respectivamente.

escolares aos modelos hegemônicos postos (Freitas, 2003; Libâneo, 2022). Posto assim, o aprender-ensinar deixa de se relacionar à curiosidade que move a vida (Freire, 2008) e passa a se vincular à nota, uma abstração. Sob o argumento de que é preciso preparar os educandos para a realidade de um mundo competitivo, a escola reproduz a sociedade de classe – instrumental, mercadológica e burocrática, separando o conhecimento do pulsar da vida. Freitas (2003, p. 26) esclarece:

[...] é fundamental entendermos o processo histórico de distanciamento da escola em relação à vida, em relação à prática social. Esse afastamento foi ditado por uma necessidade ligada à formação social capitalista, a qual, para apoiar o desenvolvimento das forças produtivas, necessitou de uma escola que preparasse rapidamente, e em série, recursos humanos para alimentar a produção de forma hierarquizada e fragmentada – e isso só era possível de forma escolarizada.

Mais recentemente, assistimos a um crescente aparecimento de propostas educativas firmadas na pedagogia das competências, de reducionismo pedagógico pragmático e instrumental, subordinado às finalidades educativas atreladas ao neoliberalismo. Sob a lógica pautada em preceitos neoliberais, essa tendência, marcada pelo uso de metodologias ativas de racionalidade instrumental, promove a adequação dos sujeitos à precarização do trabalho nos moldes atuais da empregabilidade, tido como flexível e competitivo (Libâneo, 2022). Na análise de Libâneo (2022), esse modelo, ao contrário do que se possa entender como inovação, eficácia e eficiência (termos, aliás, empregados de maneira icônica no mundo empresarial), debilita as relações em sala de aula de forma imediatista, fragilizando as construções conceituais escolares.

No que tange às práticas pedagógicas, a escola capitalista clássica separou professores/educandos, sujeito/objeto e teoria/prática em uma condição antagônica e hierárquica. Assim, a ação-reflexão dá lugar à transmissão vazia de conteúdos, que promovem uma cisão entre o pensar e o fazer criador (Duarte, 2016; Saviani, 1991, 1995, 2023). Ao distanciar o conhecimento de sua razão ontológica de ser, a relação homem-mundo, no interior das próprias práticas pedagógicas, cria uma prática artificializada, que não vincula ação e reflexão para a construção dos conhecimentos.

Há de se restabelecer essas relações nos processos de ensino-aprendizagem, mediadas pelo trabalho educativo (ação-reflexão) na construção do saber, concepção defendida pela teoria histórico-crítica, tomada por nós para pensar esta pesquisa, em oposição às abordagens

reprodutivistas e de adaptação à realidade.³⁶ A pedagogia histórico-crítica, ao se apropriar do materialismo histórico dialético para pensar a educação e os processos de ensino-aprendizagem, analisa a escola como contraditória, e não totalmente determinada pelos interesses do capitalismo, residindo aí sua contribuição transformadora da sociedade (Saviani, 1991).

Ressaltamos que, nesta pedagogia, os professores têm o papel primordial de transmissão³⁷ dos conhecimentos historicamente sistematizados, estando em maior patamar de desenvolvimento cultural e cognitivo em relação aos educandos. Sem embargo, no trabalho pedagógico dialético, diferentemente da concepção bancária, em que o educador é sempre quem educa e o educando é quem é educado, há um educador-educando e um educando-educador, em constante aprendizagem, mediatizados pelo mundo (trabalho material) (Freire, 1974). Importa que todos os educandos, igualitariamente, apropriem-se do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, nas ciências, na filosofia e nas artes, sendo esta premissa base da formação *omnilateral* e de transformação social, cabendo aos professores papel privilegiado nesse processo (Duarte, 2016; Saviani, 2007).

Na perspectiva histórico-dialética, portanto, o trabalho pedagógico dialético, comprometido com a superação das relações dicotômicas que alienam da realidade, está vinculado à construção e o domínio do saber que forma a consciência de sujeitos autônomos e críticos, possibilidades de uma formação integradora (*omnilateral*) (Saviani, 1991). Essas concepções vão ao encontro do que convencionamos chamar por ‘emancipação’. Na subseção a seguir, apresentamos argumentos a favor de uma educação geográfica para a emancipação.

2.1.1 Emancipação: a educação, o ensino de Geografia e o desvelar da realidade

Esta tese tem relação com nossa prática de ensino nos Anos Iniciais e, como já apresentado, carrega convicções por um ensino transformador e de significado nas aulas de Geografia. Tendo consciência dos processos alienadores e dos movimentos de contradição da realidade posicionamo-nos, com clareza, na via oposta da educação para adaptação ao sistema capitalista de desigualdades, almejando um ensino escolar que dê condições concretas e

³⁶ Na Seção 3 deste trabalho retomamos os pressupostos da teoria histórico-crítica como concepção para esta pesquisa.

³⁷ A palavra transmissão, nesse contexto, não está relacionada às concepções de educação bancárias e mecanicistas. O termo é empregado na pedagogia histórico-crítica, representada principalmente por Saviani (2007) e Duarte (2016), para dizer da necessidade de universalização dos conhecimentos científicos, históricos e filosóficos, superando o senso comum e o esvaziamento do cotidiano em si mesmo, privilegiado nas concepções construtivistas de ensino.

subjetivas, afetivas e éticas para transformar a realidade, como bem argumenta Freire (1974, p. 13):

Ora, uma educação só é verdadeiramente humanista se, ao invés de reforçar os mitos com os quais se pretende manter o homem desumanizado, esforça-se no sentido da desocultação da realidade. Desocultação na qual o homem existencialize sua real vocação: a de transformar a realidade. Se, ao contrário, a educação enfatiza os mitos e desemboca no caminho da adaptação do homem à realidade, não pode esconder seu caráter desumanizador.

Na Seção 1, ao apresentarmos nossa meta de ensino-aprendizagem do Cerrado nos Anos Iniciais, enfatizamos a necessidade de que se dê como um conhecimento geográfico integrador, desalienador, conscientizador, autônomo, humanizador, criador e carregado de significados de Cerrado como patrimônio de vida. Elegemos, para representar esse conjunto de significados, o termo ‘emancipação’ como o mais apropriado para aglutinar essas concepções de ensino-aprendizagem. Mas o que, de fato, configura, na perspectiva de nossa proposta, uma educação emancipadora?

A ideia de educação para a emancipação é levantada especialmente por Adorno (1995a, 1995b). Para esse autor, esse conceito foge ao caráter individual (Iluminista) e se relaciona à construção coletiva de conhecimento pela educação, a fim de superar os mecanismos de fragmentação, instrumentalização e dominação pelo sistema capitalista. Além disso, se opõe à uma escola que mire apenas a formação de mão de obra para atender aos interesses de mercado. A educação emancipadora em Adorno (1995a, 1995b) significa voltar o ensino escolar para a conscientização, o esclarecimento e a autonomia. É a compreensão da condição humana e da desalienação frente aos condicionantes do sistema capitalista que levam à desumanização – à barbárie. A escolarização se situa na condição de formação cultural necessária a esse enfrentamento e à superação da semiformação.³⁸

Ambrosini (2012), em investigação sobre a concepção de educação para a emancipação em Adorno (1995a, 1995b), demarca a existência de dois elementos inerentes à prática educativa: adaptação e resistência, sendo esta última a premissa para a experiência de mundo para além da técnica imposta pelo sistema capitalista e pelo saber formal, promovendo

³⁸ A semiformação, em Adorno (1995a), refere-se ao modelo formativo do capitalismo, que mercantiliza a cultura (aqui compreendida como os conhecimentos historicamente sistematizados pela escola) de forma massificadora para adaptar a sociedade e enquadrá-la. Nesse sentido, a educação é instrumentalizadora, técnica e receituária para a acomodação dos sujeitos à sociedade por meio de um trabalho eficiente e não vivo – ao simples atendimento das demandas do mercado, um ensino por competências. “A semiformação é o espírito tomado pelo fetiche da mercadoria” (Adorno, 1995a, p. 25).

a consciência concreta que identifica criticamente a condição de oprimido e recria as formas de ler o mundo.

Semelhante à Adorno (1995a, 1995b), a ideia de emancipação em Freire (1974) se relaciona ao papel da educação na humanização e na necessidade de desocultação da realidade pela prática educativa, tida como prática social de reconhecimento e possibilidade de superação da relação opressor-oprimido. A educação humanista, na concepção freireana, deve favorecer ao ser humano a transformação da realidade, e não sua adaptação a ela. A articulação entre teoria e prática – a práxis –, é outra preocupação do autor: “A consciência crítica não se constitui através de um trabalho intelectualista, mas na ação e reflexão.” (Freire, 2001, p. 81). A luta, em Paulo Freire, tem dimensão de conscientização – o conhecimento a favor da desocultação da realidade do sistema capitalista e sua exploração.

Para Freire (1974), a humanização e a desumanização são possibilidades históricas dos sujeitos no mundo, sendo a fragmentação homem³⁹-mundo uma condição à desumanização e a educação humanista condição à emancipação. Há de existir uma natureza ética humana, política e de luta transformadora nas práticas educativas, materializadas na forma como lidamos com os conteúdos, comprometida com o desenvolvimento da capacidade crítica dos educandos, com sua curiosidade e insubmissão (Freire, 2008). Os processos educativos, nessa perspectiva, exigem respeito à autonomia do ser do educando, apreensão da realidade, convicção de que a mudança é possível, pois, para ele: “O mundo não é. O mundo está sendo” (Freire, 2008, p. 76). Reconhecemos, no tempo verbal contínuo “sendo”, um movimento dialético de inacabamento – um devir, em que a mudança é possibilitada pela intervenção dos sujeitos no mundo.

A questão da humanização, em Freire, perpassa significados emancipatórios na medida em que vai de encontro às fragmentações impostas e se empenha na desalienação e transformação pela educação. Nesse sentido, Taddei, Dias e Silva (2014, p. 20) sintetizam a ideia de emancipação frente à formação integral: “A emancipação humana, portanto, consiste no desenvolvimento integral do ser humano; na superação de sua condição de ‘homem dividido’, unilateral”. O conceito de integração diz respeito à educação como uma totalidade social, compreendendo-a a partir das múltiplas mediações históricas, capaz de promover a emancipação do ser humano para a leitura do mundo e para a atuação política (Pereira; Pedrosa, 2020).

³⁹ Terminologia ‘homem’ é de referência ao autor, no contexto histórico por ele vivenciado.

A educação para a emancipação é a contraposição ao projeto de educação burguesa que impõe seus interesses, valendo-se da escola para perpetuar privilégios de classe (Gadotti, 2006). O materialismo histórico-dialético, ao considerar a realidade em um movimento inacabado, portanto, sustenta nossa proposta por conceber a realidade passível de transformação qualitativa, em que a educação é parte fundamental.

Ressalvamos que, ao contrário do que se possa considerar delirante e ingênuo, nossa defesa de um ensino emancipador não crê na educação como ‘salvadora’ nos processos de desigualdade, fortemente impostos pelo sistema dominante. Compreendemos os limites e as possibilidades da ação educativa frente à realidade concreta e os determinantes objetivos, no entanto, isso não nos impede de entendermos a escola e a educação como caminho de transformação:

A educação para a emancipação, portanto, é aquela que busca um novo projeto político-pedagógico, com uma nova concepção de educação, uma educação transformadora. Não a educação que aliena, reproduzindo o modelo das classes dominantes, mais precisamente dos interesses do capital, mas a educação que conscientiza através da realidade concreta dos protagonistas do processo ensino/aprendizagem, sem mistificações, que faz com que o oprimido entenda sua situação no contexto social, econômico, político e cultural onde está inserido, conhecendo, sobretudo, as causas reais dessa situação e as possibilidades de transformação a partir desse entendimento. (Taddei; Dias; Silva, 2014, p. 22).

Justificamos, a partir desses argumentos, nossa postura por um ensino de Geografia que se proponha emancipador nos Anos Iniciais. Ensinar Geografia pensando uma educação emancipadora se relaciona a proporcionar ao educando meios para que ele reflita criticamente sobre as problemáticas da realidade, por meio dos conhecimentos geográficos construídos historicamente, por um pensamento teórico, livre de preconceitos e pseudoconceitos que se modificam continuamente no tempo e no espaço de forma ideológica. Acreditamos que o ensino-aprendizagem emancipador proporciona a compreensão do mundo, via espacialidade, de forma autônoma, mas ancorados nos significados históricos e concretos, de forma que eles não sejam transmutados ou esvaziados de seus reais significados. Esperamos que sejam aprendizagens fundadas na cientificidade, totalidade e na práxis, permitindo que sejam sujeitos lúcidos diante dos condicionantes da realidade e seus mecanismos de dominação, com possibilidade de superá-los.

Em relação a Cerrado como tema a ser compreendido de forma emancipada, destacamos, novamente, dever ser ele concebido de forma desalienada, consciente, integrada e crítica, além de compreendido em significados contra-hegemônicos, criadores e humanizadores, vislumbrando sua apreensão pelos educandos como patrimônio de vida. Esse

modo de conceber o ensino-aprendizagem do Cerrado permite a construção dos conhecimentos geográficos escolares desse tema com olhar desocultado das estratégias ideológicas que justificam sua exploração predatória.

Diante desses posicionamentos, e pensando o ensino-aprendizagem nos Anos Iniciais, que linhas teórico-conceituais e metodológicas, no campo da educação e no ensino de Geografia, podem ser coerentes com nossas escolhas e posicionamentos de ensinar o lugar-Cerrado de maneira emancipadora? No item que segue, damos continuidade a essa problematização.

2.2 O sociointeracionismo em Vigotski e a busca de uma linguagem criadora para o ensino de Geografia

A Geografia, tanto a científico-acadêmica quanto a escolar, durante muito tempo, tiveram sua trajetória histórica marcada pelo empirismo. A racionalidade técnica dos mapas cartesianos, o estudo dos lugares de forma descritiva e sem vinculação com os fenômenos do cotidiano e o uso estratégico do conhecimento geográfico a serviço de interesses de poder distanciaram essa ciência de sua função social de pensar a realidade por meio da espacialidade (Cavalcanti, 2019). Quando fragmentado por tal racionalidade, esse conhecimento se fragiliza e reduz-se a uma prática dicotomizada e artificializada, enquadrada nos moldes de uma educação para adaptação, como já discutido.

Apesar de avanços no campo da pesquisa e produção acadêmica dedicada a contribuir com o ensino-aprendizagem de Geografia na educação básica, práticas que reduzem a atividade intelectual dos educandos ainda são recorrentes, prevalecendo o repasse de informações descontextualizadas e sem vínculo com a vida real. Essa caracterização do ensino de Geografia como um saber desconectado da realidade foi construída de maneira histórica, pela própria conformação desse conhecimento como estratégia de poder (Lacoste, 1989), aspecto sob o qual não nos debruçamos neste trabalho, mas que é preciso considerar para nos auxiliar na busca de caminhos mais significativos no ensino de Geografia.

Em nossa prática, constatamos que a Geografia, como disciplina escolar, é considerada pelos educandos como desinteressante, teórica e difícil, o que vai ao encontro de pesquisas significativas no campo da Geografia Escolar (Castrogiovanni, 2009; Cavalcanti, 2013; Kaercher, 2010).

Kaercher (2010) percebe a Geografia Escolar como um ensino classificatório, árido e distante da realidade. O tédio, a memorização mecânica e o desânimo persistem em se

sobrepôr a um ensino comprometido com a transformação social. O autor analisa, de modo peculiar, crítico e profundo, a realidade do ensino de Geografia na escola básica e se posiciona em busca da utopia necessária nesse fazer. Nas palavras do autor,

[m]inha utopia seria, a partir do espaço geográfico, construir um saber não meramente escolar que vá servir à superação de uma leitura ingênua, quando não, reacionária do mundo. Digo ingênua como sinônimo de restrita às aparências, ao visível, ao empírico. Digo reacionária quando usamos a natureza, ou forças extra-terrenas, para justificar as desigualdades e injustiças sociais. (Kaercher, 2010, p. 44).

O ensino de Geografia, para superar uma leitura de mundo ingênua, carece ser reconhecido pelos educandos como algo interessante para suas vidas, e não como um saber enciclopédico e bancário (Freire, 2008).

A leitura do mundo pela Geografia pode ser também entendida como uma capacidade de pensar geograficamente. Cavalcanti (2019, p. 139), ao refletir sobre o papel do ensino de Geografia, afirma: “A Geografia na escola tem o papel fundamental de contribuir com a formação dos alunos ao lhes propiciar elementos simbólicos que lhes permitam ampliar sua capacidade de pensamento”. A autora, ao se empenhar na problematização de formas mais significativas de atuar na Geografia Escolar, considera os elementos simbólicos na ampliação do pensamento geográfico e aponta para a necessidade de apropriação de diferentes linguagens, tendo em vista que o mundo vivido pelos educandos é permeado dessa diversidade. Alerta, porém, para o fato de que as linguagens precisam ultrapassar a função de ilustração, recurso lúdico, atratividade para os conteúdos e/ou metodologias, com vistas a se configurar como mediação dos processos de ensino-aprendizagem dos conhecimentos geográficos. Compreendidas assim, as diferentes linguagens dizem do real e levam à sua compreensão, auxiliando no processo de significação do mundo, pois elas são, em si mesmas, construções sociais.

Girardi e Oliveira Jr. (2011), ao abordarem o uso de diferentes linguagens no ensino de Geografia, alertam para o cuidado a ser tomado com relação ao aspecto utilitarista das linguagens, com um caráter tradicional de educação focado no professor como detentor de conhecimento, dicotomizando ensino e aprendizagem. Os autores destacam a existência de uma vertente de trabalhos na Geografia Escolar que se autoconclama como criativa, mas que, em essência, apresenta ausência de problematização e hierarquiza a relação entre educando e professor. Em tais linhas, o professor é tido como aquele a quem pertence o conhecimento ‘verdadeiro’, a ser repassado àquele que não sabe (o educando).

Por outro lado, Girardi e Oliveira Jr. (2011) chamam a atenção para uma vertente de linguagem criadora, na adoção de diferentes linguagens no ensino de Geografia, como uma forma de criação/expressão que extrapola a função de comunicação e possibilita a produção de pensamento sobre o espaço:

Uma base para iniciar esta reflexão é aquela que assume que o mundo produz linguagens tanto quanto linguagens produzem o mundo. Neste encaminhamento, não é somente o conteúdo do produto das linguagens que está em evidência, mas a própria natureza das linguagens, os modos como operam, o que mobilizam, ao que dão língua. Em outras palavras, as próprias linguagens são tomadas como obras humanas nas quais se pode ou não, se consegue ou não dizer algo. A escolha de uma linguagem para dizer alguma coisa, para criar alguma coisa é já uma escolha que definirá o conteúdo que será dito. Forma e conteúdo não se desgrudam, não se separam, mas antes se coadunam na gestação de pensamentos e obras. (Girardi; Oliveira Jr., 2011, p. 4).

Como criadora, a linguagem, então, propicia o pensamento, a reflexão, avança ao instrumentalismo e age como produção de mundo. A linguagem criadora, como ato político, integra-se ao próprio conhecimento de forma indissolúvel, propiciando condições críticas de compreender a realidade geográfica (Girardi; Oliveira Jr., 2011).

Até aqui, concordamos que as diversas linguagens podem se configurar como elementos significativos para o ensino-aprendizagem de Geografia, contribuindo para práticas menos burocráticas e instrumentais, mas a que concepção de linguagem estamos nos referindo? Em uma perspectiva sociointeracionista/histórico-cultural (Vigotski, 1991, 1999, 2009, 2010), a linguagem é uma construção social composta por elementos simbólicos – signos, mediando, de forma recíproca, a relação entre ser humano e o mundo de forma cultural e social por meio do significado (comunicação e ordenamento do real). Os sistemas de representação da realidade ou sistemas simbólicos agem, portanto, como um ‘filtro’ por meio do qual o ser humano será capaz de compreender o mundo e atuar sobre ele (Oliveira, 2001). Por sua vez, o conjunto desses instrumentos, a cultura, carrega significados múltiplos, simbologias, influências, concepções e visões de mundo que vão atuar, em reciprocidade com o sujeito, na constituição do ser social. Pino (1993, p. 18) sintetiza essa perspectiva da seguinte forma:

Na perspectiva histórico-cultural, a criança já nasce inserida num universo social-cultural, o qual constitui seu meio “natural”. Esse universo, expressão concreta da atividade transformadora dos homens ao longo do tempo (objetivação), é um universo constituído de produções culturais e de seres humanos, ou seja, um universo **significativo** e, portanto, cognoscível comunicável.

Podemos dizer, então, que o significado é uma construção social simbólica, de representação das coisas, contida na relação entre os sujeitos e o mundo de forma recíproca. “Coisas” entendidas, nessa concepção, como todas as construções abstrato-concretas do ser humano realizadas pelo trabalho, histórica e espacialmente. O conceito de significado caminha de forma próxima ao conceito de sentido. Pino (1993), em análise dos trabalhos de Vigotski (1987), esclarece que **o sentido é entendido como uma reelaboração dos significados, realizada de forma personalizada por cada sujeito, segundo suas experiências individuais e subjetividades.** Os significados são, então, mais gerais e estabelecidos pela cultura, ao passo que os sentidos dizem de correlações entre o cultural e o individual.

Há, portanto, uma função social nas relações que se dão, historicamente, na construção de conhecimentos, mediadas por sistemas simbólicos que envolvem significados e sentidos do mundo. Ressalta-se, nesse contexto, que os sistemas simbólicos estão em constante transformação pela cultura (no tempo e no espaço), conformando-se em diferentes linguagens nos distintos contextos históricos. As linguagens dizem respeito ao conjunto desses sistemas simbólicos (Oliveira, 2001).

Fundamentado em sua teoria da mediação simbólica, Vigotski (2009), ao pensar os processos de aprendizagem na escola, faz referência à atividade criadora. O conceito de atividade criadora advém do materialismo histórico dialético, em analogia à relação entre ser humano e mundo, situada no caráter histórico e social do trabalho.⁴⁰ A atividade criadora se configura como a capacidade do ser humano de criar o novo, de acionar seu pensamento modificando o presente e, pela imaginação, criar e transformar a vida cultural. A imaginação, por sua vez, não é mística e surreal, mas constitui-se dos elementos tomados da realidade, que são reformulados reciprocamente a partir da experiência, pela cultura. A atividade criadora, portanto, vincula-se inteiramente ao contexto sócio-histórico-cultural do acúmulo das experiências vividas pelos sujeitos, mediadas pelas interações sociais e pelas linguagens.

O papel do trabalho pedagógico, em analogia ao trabalho humano em Marx, já mencionado, embasa o conceito de atividade criadora na perspectiva de Vigotski (2009, p. 11):

Chamamos atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da

⁴⁰ Esse teórico foi amplamente influenciado pelo materialismo histórico dialético de Karl Marx (1818-1883), trazendo, para sua obra, alguns postulados básicos do marxismo, como historicidade, relação entre cultura e natureza, totalidade, contradição, síntese e o condicionamento da vida social à material (Oliveira, 2001).

mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta.

O desenvolvimento humano, em Vigotski (2009), é de natureza social, ao que pesam a arte, a emoção, a cultura e a educação como processos fundamentais de prática social e centrais na formação do pensamento e da consciência. Em seus textos, o autor recorre, constantemente, a trechos literários, poéticos, cenas teatrais e até textos bíblicos, em um diálogo recíproco entre ciência, filosofia e Arte, coerentes com sua própria teoria (assim como intencionamos fazer, parcialmente, neste trabalho). A imaginação e a criação, para o autor, são formas de reelaborar a experiência com o mundo, com a cultura e o meio social. Quanto mais a criança ouvir, ver e vivenciar elementos da realidade em suas experiências, mais significativas serão as atividades de imaginação e criação. A realidade é reelaborada continuamente nessa dinâmica imaginação-criação, retornando à própria realidade de forma modificada, ativa (Vigotski, 2009).

Na escola, há de se buscar linguagens que oportunizem essa mediação de forma transformadora da realidade na qual se insere o ensino de Geografia. Consideramos que o trabalho educativo, pautado em uma linguagem que se proponha criadora, reúne as dimensões relacionadas a um ensino de Geografia emancipador nos significados já argumentados. Isso porque tais pressupostos, ao se ancorarem na indissociabilidade ser humano-natureza como cultura (trabalho) e nas relações sociais como estruturantes do desenvolvimento e aprendizagem, colaboram na reintegração das relações dicotômicas forjadas pelo capitalismo. Tal abordagem, pensando os processos de ensino-aprendizagem, aproxima sujeitos, conhecimento escolar e realidade concreta em uma ação-reflexão dialética e construtora de novos significados de mundo, com potencial transformador pela práxis (Gadotti, 2006).

A partir dessas correlações, chegamos à nossa proposição de uma linguagem criadora para o ensino-aprendizagem do lugar-Cerrado: a Arte. Na próxima subseção, detemo-nos e dialogamos com a construção das convergências dessa proposição.

2.3 A Arte como linguagem criadora para o ensino-aprendizagem do lugar-Cerrado

Há indicações, no campo da Geografia Escolar, de que as práticas de ensino se apropriam de diferentes linguagens para o ensino-aprendizagem dos conhecimentos geográficos na escola, como já apresentado. As linguagens, como sistemas de signos, carregam significados que mediam a relação entre sujeitos e cultura, em que se inserem os saberes escolares. Essa mediação, quando realizada de forma criadora, possibilita a

transformação contínua do mundo e da própria sociedade. Esse processo passa pela escola e pelos processos de trabalho pedagógicos como sistematizadores e reprodutores do conhecimento historicamente construído, carregando consigo concepções de sociedade, ser humano e mundo.

A partir disso, coube-nos a seguinte reflexão: como ensinar o Cerrado nas aulas de Geografia, de modo que os educandos possam construir significados diferentes dos hegemônicos, ressignificando-o como lugar de vida? Que práticas pedagógicas podem conferir um ensino emancipador, resgatando fragmentações entre ação e reflexão, constituindo-se como uma ação criadora e autônoma? Que linguagem dá subsídios para a mediação de um conhecimento geográfico de Cerrado coerente com um trabalho dialético?

Nossa proposição é a de que a Arte, como linguagem criadora, pode oferecer encaminhamentos a essas questões. A proposta da Arte como linguagem para o ensino de Geografia advém de nossa práxis em sala de aula, mas não se encerra aí. **Retomando o conceito de trabalho material/trabalho como princípio educativo em Saviani (1991), o sentido de prática social ou práxis em Freire (2008), e de linguagem e atividade criadora em Vigotski (2009), identificamos que, em comum, essas vertentes carregam um posicionamento transformador para os processos de ensino-aprendizagem, tendo o trabalho como conceito basilar. Nessas convergências, buscamos caminhos teórico-metodológicos para proposição da Arte como linguagem criadora para o ensino-aprendizagem do Cerrado na Geografia Escolar, compreendendo-a como análoga ao trabalho humano – prática social.**

Para sustentar esse argumento, a tomamos em analogia ao trabalho humano, portanto, prática social, na medida em que reúne as dimensões da reflexão, criação e materialidade, ou seja, dimensões múltiplas e integradoras. A Arte, como linguagem criadora, ao ser considerada para os processos educativos, resgata a essência da produção cultural e se converte em trabalho educativo como elemento recíproco, capaz de ser transformador. Esse caráter da Arte como trabalho é explicitado por Ostrower (2001, p. 31):

O homem elabora seu potencial criador através do trabalho. É uma experiência vital. Nela o homem encontra sua humanidade ao realizar tarefas essenciais à vida humana e essencialmente humanas. A criação se desdobra no trabalho porquanto este traz em si a necessidade que gera as possíveis soluções criativas. Nem na arte existiria criatividade se não pudéssemos encarar o fazer artístico como trabalho, como um fazer intencional produtivo e necessário, que amplia em nós a capacidade de viver

Há de se ressaltar nossa preocupação em não reduzir essa linguagem a uma ‘fazeção’ – metodologia mecanicista esvaziada, prática recorrente nas instituições escolares, principalmente relacionadas a datas comemorativas⁴¹ e festividades. Reconhecemos a autonomia desse campo e sua especificidade como leitura do mundo, independente de outras áreas do conhecimento. Nossa proposição é de um diálogo entre ciência e Arte que tenha o Cerrado como tema comum com ênfase na Geografia Escolar. Como linguagem, defendemos que a Arte dialoga, de forma integradora, com a cultura em sua diversidade, inclusive com os campos científicos e as disciplinas escolares, na construção de significados. A esse respeito, Schroeder (2012, p. 84) nos respalda:

Ainda dentro dessa perspectiva integradora, destaco também a possibilidade de integração entre a arte e outras áreas do conhecimento. [...] A arte, por sua vez, enquanto uma forma de linguagem atrelada à cultura, também tem pontos de contato com várias outras expressões culturais, como a ciência, a religião, a política, as várias formas de organização social etc. Nesse sentido, as linguagens artísticas são instrumentos educacionais poderosos de integração entre conhecimentos de diversas áreas.

Ao buscar o embasamento teórico da Arte como linguagem capaz dessa integração e criação de significados, encontramos em Lukács (2012) uma concepção que confere à Arte o caráter humanizador de práxis. O estudioso parte da relação homem-natureza para pensar o papel da Arte na vida, equiparando-a ao trabalho humano. Nessa elaboração, ciência e Arte são o resultado do trabalho humano no decorrer da história, tendo em vista a indissociabilidade entre o mundo concreto objetivo e a subjetividade humana, constituída nos processos de trabalho, na medida em que o ser humano se modifica integralmente (em sentido biológico, cognitivo, subjetivo). Há, portanto, uma relação de reciprocidade entre objetividade e subjetividade nesses processos.

Na Arte é possível propiciar o reencontro entre as dimensões da vida humana, dicotomizadas pelo trabalho negativo (alienado), capaz de reconduzir o ser humano a uma consciência de pertencimento (Ramos, 2017). Pensada assim, a Arte atua como agente de desfetichização, força capaz de retirar o homem do estranhamento do trabalho alienado e recolocá-lo na condição de ser que pensa e cria seus processos. Assim, por meio do caráter teleológico do trabalho humano (Lukács, 2012), unifica sujeito e objeto, conforme análise de Ramos (2017, p. 67) com base na obra do referido autor:

⁴¹ Por exemplo, atividades que reduzem o papel da Arte à ilustração de datas como Dia do Índio, Dia das Mães, Natal, dentre outras.

[...] Lukács abre um espaço de discussão sobre o trabalho, momento no qual contrapõe a especificidade da arte (como trabalho humano) ao trabalho estranhado dentro do mundo capitalista. Enquanto o trabalho estranhado afasta o homem de sua identificação com o gênero humano, o trabalho com a arte detém o poder de intensificar essa identificação. O reflexo artístico da realidade perfaz, portanto, o caminho inverso do reflexo científico, por isso Lukács atribui à arte um caráter desfetichizador, [...]. Enquanto o mundo da mercantilização tende a transformar todas as coisas em mercadorias – a terra, a natureza, o lazer, a cultura, o tempo do homem e às vezes o próprio homem – a arte resiste a essa tendência.

Na Arte reside uma capacidade de interação dinâmica entre domínios afetivos e cognitivos, abstratos e concretos, que interfere na construção de conhecimentos mais globais, dotados de sensibilidade, imaginação e criatividade – potenciais transformadores de mundo (Sad Filho, 2013). Essa interação pode vir a se constituir como bases alternativas de uma educação geográfica que se proponha emancipadora. A leitura do mundo, imbuída da Arte, por sua liberdade de interação de múltiplos aspectos da vida, ressignifica, realoca, desconstrói, reconstrói, inverte e transgride. Nesse sentido, possibilita questionar a realidade, transpor condicionantes hegemônicos, olhar de modo diferente e gerar novos significados. A Arte amplia a capacidade criadora e transformadora, recoloca o ser humano novamente na essência do trabalho como constituidor de si e do mundo.

Como prática social, a Arte se desenvolveu ao mesmo tempo dos processos de trabalho, expressando as dinâmicas concretas e subjetivas do mundo histórico-social e espacial, da relação entre ser humano e vida e, portanto, é também uma linguagem mediadora dos processos educativos. Ao contrário do que se naturalizou pensar no senso comum, que toma a Arte como pura subjetividade, quase mística, a Arte diz da mesma realidade objetivada pela ciência, e não de outra (Duarte, 2016) ou, como afirmam Marx e Engels (2007, p. 17), “[n]ão é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”.

Eis que temos, então, uma possibilidade de trabalho como princípio educativo, para a Geografia Escolar, pela Arte, na medida em que ela carrega a essencialidade da relação de transformação entre ser humano e mundo e, logo, o caráter ontológico da educação como práxis. Vigotski (1999, p. 12), atento à Arte durante todo o seu percurso científico, inclusive dedicando sua tese de doutoramento a esse tema, sistematiza: “A arte é social em nós”. Para esse autor, a Arte conjuga, por meio da criação estética, sentidos e significados educativos, portanto, vinculados à formação da consciência. De outro lado, a Arte, segundo afirmação de Mendonça e Silva (2020, p. 25), “[...] é potencialmente emancipadora, pois revela aspectos, contradições e dramas vivenciados na vida concreta das pessoas que, muitas vezes, são naturalizados”. Interessados em um ensino de Geografia que contribua para a construção de outra consciência de Cerrado e a desnaturalização de um olhar mercantilizado, vimos na Arte,

compreendida como prática social, uma linguagem criadora para o ensino-aprendizagem desse tema, de forma emancipadora.

A seguir, apresentamos algumas correlações entre Arte e lugar-Cerrado que nos dão subsídios para, posteriormente, pensar esses encaminhamentos em sala de aula.

2.3.1 O lugar-Cerrado pela Arte e a Arte no lugar-Cerrado

O Cerrado, situado nos interesses econômicos, como analisado em momentos anteriores, está imerso em mediações simbólicas carregadas de ideologias, representações e significações que o reduzem a mercadoria. A educação e o ensino de Geografia, por sua vez, podem, por meio das práticas pedagógicas, mediar outro pensamento de Cerrado, comprometido com sua valorização, criando significações e sentidos ancorados em um pensamento teórico, considerando que as ideias dominantes não são eternas, mas passíveis de mudança (Marx, 1971).

Acreditamos que esse caminho passa pela apropriação dos conhecimentos geográficos escolares que tratam do Cerrado, retirando-o do lugar de aparência (neoliberal) e conduzindo à essência (lugar de vida). O processo de construção dos conhecimentos específicos da Geografia, que permitem a leitura do espaço geográfico, deve ser realizado por meio de uma perspectiva dialética, que busque apreender as relações sociais da espacialidade. Tal elaboração requer relações entre espaço geográfico e sua historicidade, cultura, leitura visual, comparação estética, estesia, expressão e crítica.

Além disso, é preciso um movimento de sensibilização e humanização para novos significados de lugar-Cerrado, ao encontro do que indicam Chaveiro e Castilho (2007, p. 11): “Uma consciência social do cerrado, por certo, exige, além do reconhecimento de sua importância enquanto ambiente natural, o desenvolvimento de uma sensibilidade estética.” Nesse ponto, partimos da premissa de que o lugar-Cerrado pode ser desmistificado por meio da Arte, superando a análise superficial da aparência, para chegar à essência, valendo-se das variações interpretativas propiciadas pela Arte para ressignificação.

A própria história evolutiva do Cerrado detém certa relação com a Arte se levarmos em consideração as pinturas rupestres – criação das populações pré-históricas que habitaram esse lugar (Barbosa; Araújo, 2020). O papel dessa linguagem, portanto, aparece como prática humana cerratense desde a Pré-história, registrando experiências da vida daqueles povos, sua organização espacial, seus modos de sobrevivência e processos culturais. As pinturas

rupestres em Serranópolis-GO, por exemplo, dizem dessa práxis, como apresentado na Figura 7:

Figura 7 – Pinturas rupestres em Serranópolis-GO



Fonte: Portal Conexão Escola da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, 2023.

As pinturas rupestres, como parte do Complexo arqueológico de Serranópolis-GO,⁴² exemplificam o caráter histórico e fundante da Arte como linguagem criadora para os primeiros habitantes do Cerrado. Essas inscrições foram utilizadas como uma estratégia de comunicação, representação e demarcação dos povos do Cerrado, além de ser uma expressão artística de significados míticos, culturais e sociais daquele tempo. Por meio dessa arte, povos expressaram subjetividades e concretude de sua vida cotidiana, deixando o registro de suas ações no mundo. Ali, cenas do seu cotidiano – caças, convívio familiar, concepções de mundo, de espiritualidade e, também, sua noção de território, foram materializadas por meio de uma linguagem – a Arte como manifestação do pensamento geográfico. Como prática cultural, a Arte é também social, refletindo, de diferentes formas, as mutações do tempo e do espaço, além de revelar os conflitos sociais travados nos lugares.

⁴² O complexo arqueológico de Serranópolis (GO) é um dos mais importantes do Brasil, referência na história do povoamento do Cerrado relacionado à ocupação do território goiano. Segundo o Instituto do Patrimônio Histórico e Nacional (Iphan), há datações que recuam o início da ocupação na região a aproximadamente 11 mil anos. Foram registradas mais de 1.100 figuras pintadas e 4.000 gravuras, distribuídas em 14 dos 26 abrigos estudados. Esses sítios arqueológicos em arte rupestre são patrimônios e monumentos singulares, de valor inestimável, uma vez que trazem representações da vida humana em tempos remotos (Iphan, 2020).

Das pinturas rupestres do Cerrado ancestral para as grandes cidades do século XXI, o Cerrado se revela pela Arte de forma atemporal e múltipla. Pelos becos dos centros urbanos, o Cerrado, oculto em seus aspectos físico-naturais, se materializa simbolicamente em cores e formas. Representantes da Arte urbana no Brasil e em Goiás – como Mundano, Bulacha, Wess Gama, Dongou e Deneri – manifestam o Cerrado pelo lambe-lambe,⁴³ *stencilart* e grafite, expressando elementos da natureza e diversidade cultural cerradeira nos espaços metropolizados. Na Figura 8, a fauna do Cerrado é representada pela técnica lambe-lambe. Seriema, lobo-guará, calango e tamanduá-bandeira habitam os muros da cidade em cores vibrantes, elaborados pelo artista urbano Bulacha (2020):

Figura 8 – A fauna de Cerrado em Arte urbana no Centro de Goiânia, 2020



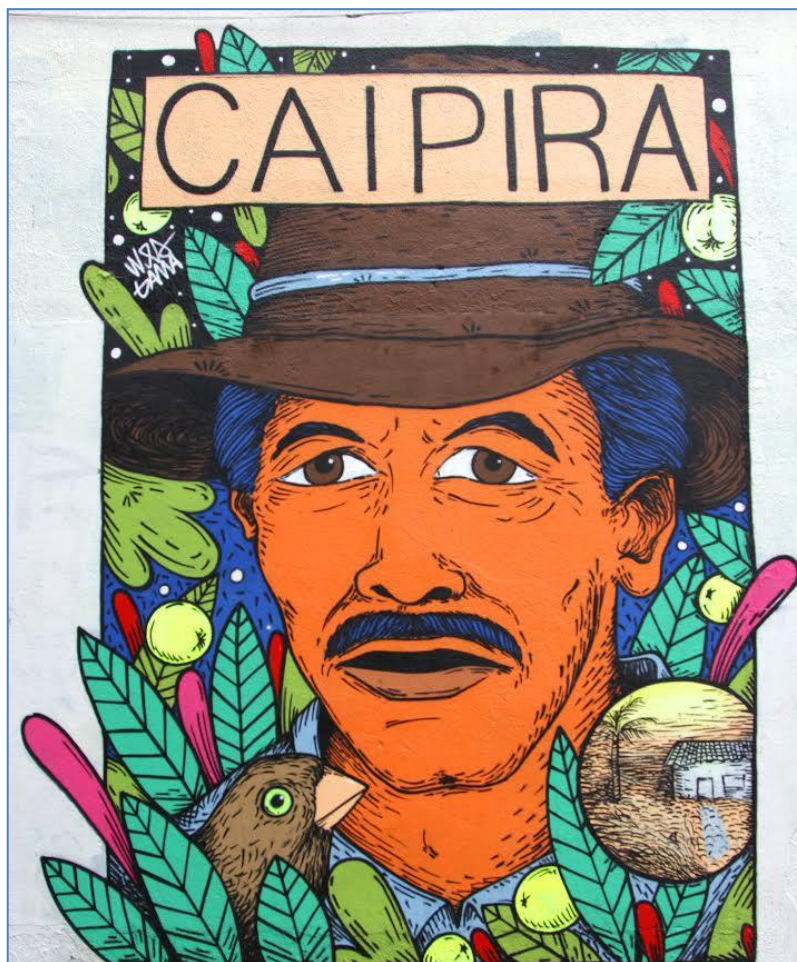
Fonte: Acervo pessoal de Mariângela Oliveira de Azevedo, 2020.

O Cerrado vivo em Arte urbana chama a atenção para o tema e invoca a curiosidade. As manifestações artísticas apresentam-se como elemento transgressor para pensar o espaço geográfico pela diversidade de linguagens que o mundo apresenta nos lugares. As expressões de arte urbana imprimem concepções distintas da realidade, contam de outros olhares para e

⁴³ Tipo de arte urbana que utiliza panfletos e recortes em papel com imagens e/ou frases, em grande parte, com temáticas sociais críticas, de luta e resistência. Os lambes se caracterizam por ser um estilo de arte efêmera, já que as produções são fixadas com cola e água em muros, postes, lixeiras, hidrômetros e outros espaços da cidade que passariam despercebidos no movimento do dia a dia. Em função da técnica e da exposição ao sol, chuva e degradações próprias dos centros urbanos, o artista de lambe está constantemente reelaborando novas intervenções, o que faz dessa arte uma expressão dinâmica, provisória e viva. No caso do lambe-lambe da Figura 8, foi produzido na Rua 20, no Centro de Goiânia.

sobre o mundo – inclusive o olhar do oprimido. Nas imagens, carregadas de cor, espalhadas por vielas e avenidas dos espaços urbanos, nota-se a representatividade do negro, do indígena e da mulher – de caboclos, raizeiros, curandeiras, quilombolas e outras culturas cerradeiras que tem a representatividade do Cerrado de pé, como a Figura 9 demonstra:

Figura 9 – Artista urbano Wes Gama, Povos do Cerrado no Setor Sul, Goiânia-GO



Fonte: Redação Curta Mais (2015).

A obra de Wes Gama (2020) retrata o caipira de identidade avessa à imagem do ‘novo homem do campo’, mencionado na primeira seção deste trabalho (um estereótipo ligado ao mundo tecnológico do agronegócio). Os traços marcados, as cores e o contato íntimo com a natureza, como a vegetação e a fauna nos remetem aos povos tradicionais, como os quilombolas, os trabalhadores da terra – pequenos agricultores e coletores. O Cerrado se expressa de forma poética no lugar, transformando os bicos – lugares comumente relacionados à exclusão e marginalização –, em referências de significação espacial. Há, pela Arte, uma identidade de Cerrado própria, carregada de simbolismos críticos – transgressores, portanto, significantes para pensar o lugar Cerrado na perspectiva emancipadora.

Ao mesmo tempo, o Cerrado, quando se manifesta significativamente pela Arte no lugar, pode carregar movimentos lugar-mundo, em concordância com Santos (2005, p. 158):

[...] a diversidade é o próprio dos lugares. Muda o mundo e, ao mesmo tempo, mudam os lugares. Os eventos operam essa ligação entre os lugares e uma história em movimento. O lugar, aliás, define-se como funcionalização do mundo e é por ele (lugar) que o mundo é percebido empiricamente (Santos, 2005, p. 158).

Exemplo disso, o artista Mundano (2019) representou a multiescalaridade dos conflitos globais instalados no Cerrado por meio do trabalho ‘Guernica Brumadinho’. A obra foi pintada com resíduos de lama tóxica, retirada, pelo próprio artista, do rio Paraobeba, em Brumadinho-MG, na ocasião do crime ambiental ocorrido nesse lugar (fato já mencionado por nós com ênfase na relação global-local que ele carrega). São significações simbólicas e de representação que retratam a tragédia envolvendo a exploração do Cerrado, com dimensões de conflitos de guerra,⁴⁴ um massacre. Os significados do Cerrado contidos na obra perpassam componentes sociais, culturais, econômicos e físico-naturais, revelando uma militância conscientizadora:⁴⁵

Figura 10 – Mundano, Guernica Brumadinho, 2019



Fonte: Instagram/Mundano_SP (Mundano, 2023).

O mesmo artista, engajado nas temáticas ambientais, por meio de sua obra, evidencia outra problemática do Cerrado de forma multiescalar, as queimadas, por meio do painel

⁴⁴ Trata-se de uma releitura crítica da obra Guernica (1937), de Picasso.

⁴⁵ A imagem é retomada por nós na Seção 3, nas atividades em sala de aula com os educandos na escola-campo.

intitulado ‘O brigadista’ (Figura 11). A Arte, com mais de 1.000 m², impacta a paisagem cinza de São Paulo, principal metrópole do País, e a escolha específica da localidade não é ocasional. São Paulo, centro financeiro e mercantil da América do Sul, é um mundo no Brasil, abrigando uma diversidade de interesses sociais, políticos e econômicos, além de ser uma referência como lugar de expressão cultural e artística. A visibilidade do protesto, assim, conclama dimensões de totalidade-mundo (Straforini, 2008), de significado profundo e de alcance imensurável. A metrópole mundial conta, também, do Cerrado, conforme apresenta a Figura 11:

Figura 11 – Mundano. O brigadista. Arte urbana, 2021



Fonte: Mundano (2021).

O projeto Cinzas da Floresta⁴⁶ percorreu 10 mil quilômetros de áreas naturais de Floresta Amazônica, Mata Atlântica, Pantanal e Cerrado, devastadas por crimes ambientais – as queimadas no Brasil em 2021. Foram coletadas, pelo próprio artista, amostras de resíduos dessas queimadas no percurso realizado, a partir das quais ele desenvolveu tintas de diversas tonalidades de cinza. A pintura do artista Mundano é uma releitura da obra mundialmente famosa O Lavrador de Café (1934), de Candido Portinari, considerada um ‘retrato’ do trabalhador brasileiro no contexto histórico de sua criação. Na reelaboração de Mundano, o brigadista voluntário Vinícius Curva de Vento, morador da Chapada dos Veadeiros-GO, é

⁴⁶ O painel é visível da passarela da Rua 25 de Março com a Rua Capitão Jerônimo Leitão, n. 108, Centro Histórico, São Paulo. Mais informações e intervenções realizadas pelos ativistas podem ser acessadas pelo endereço eletrônico: <https://www.instagram.com/cinzasdafloresta/>. Acesso em: 8 dez. 2021.

protagonizado como um símbolo de luta e resistência e representa os povos cerradeiros afligidos constantemente pelo neoliberalismo nas áreas de Cerrado.

Assim como o trabalho do artista Mundano, outros movimentos artísticos se levantam pelo Cerrado, o que dá subsídios para considerar a Arte como estratégia de resistência pela força do lugar. O projeto fotográfico artístico Caminhos do Cerrado, de 2016, configura-se como uma ação de luta simbólica e de potencial de formação de consciência pela via da arte. O ensaio fotográfico retrata uma mulher nua em meio aos latifúndios de monocultura na região da Chapada dos Veadeiros e chama a atenção para a destruição das áreas de Cerrado pelo agronegócio. A nudez representa a exposição às degradações, a pele nua, desprotegida, provoca pensar a fragilidade do corpo humano diante do envenenamento do Cerrado por agrotóxicos – um corpo frágil e exposto à destruição. A máscara desconforta, choca e angustia e a máquina agrícola aterroriza pela proximidade e risco iminente à vida frente à exposição denunciada. A Figura 12 apresenta uma das fotografias realizadas para o ensaio temático:

Figura 12 – Fotografia. Projeto fotográfico O caminho do Cerrado, 2016



Fonte: Facebook O caminho do Cerrado (2021).

A imagem denuncia a substituição de áreas inteiras de Cerrado nativo por lavouras de monocultura na região da Chapada dos Veadeiros-GO. Pelas ações simbólicas reconhecemos outro signo, diferente do hegemônico – ‘do progresso e da riqueza’ –, mas sim o da perplexidade, medo, perigo e risco à vida em meio ao modelo de produção agrícola global. A força do lugar ou outra globalização – não a perversa, mas de reversão criativa e criadora da humanização, aflora a partir desse cenário – o da resistência (Santos, 2001).

Outras consciências de Cerrado se levantam de diferentes campos. Na dramaturgia, o documentário *Ser tão velho Cerrado* (2018) surge como denúncia forte e bem articulada sobre a situação do Cerrado diante do avanço das atividades econômicas, esclarecendo dimensões culturais, sociais, políticas e econômicas envolvidas às disputas pelo Cerrado. A produção concede protagonismo aos sujeitos que vivem do Cerrado vivo e se organizam em torno da luta pela conservação das poucas áreas ainda preservadas. A seguir, destacamos uma figura (13) com a capa de divulgação do filme:

Figura 13 – Capa de divulgação do filme *Ser tão velho Cerrado* (2018)



Fonte: Museu do Cerrado (2024).

Note que na própria elaboração artística da capa houve uma preocupação em destacar as relações profundas entre os povos do Cerrado e a natureza, resgatando simbolismos dessa indissociabilidade para pensar o Cerrado. No documentário, Dona Flor,⁴⁷ raizeira e parteira, representante dos povos tradicionais da Chapada dos Veadeiros-GO, logo nos primeiros minutos de gravação declara: “O Cerrado é rico, o Cerrado é milionário! E se você for nesses campo aí, nesse Cerrado pra vocês ver as flor agora... é riquíssimo!” (Documentando, 2020). A Figura 14 apresenta Dona Flor, personalidade icônica quando se fala em saberes tradicionais do Cerrado:

⁴⁷ Florentina Pereira Santos, Dona Flor (1938-2023), habitante da Comunidade tradicional do Moinho, localizado no município de Alto Paraíso de Goiás. É descendente de quilombola, ciganos e indígenas. Seus conhecimentos ancestrais do uso de ervas medicinais estão diretamente vinculados ao Cerrado como recurso vital e à resistência da comunidade tradicional do povoado do Moinho, de cultura cerradeira antiga e preciosa, repassada pela oralidade (Feitosa, 2017). Recentemente foi lançado o livro *O partejar e a farmacopeia de Dona Flor: histórias e ensinamentos de uma mestra quilombola* (Santos; Watson, 2022). O falecimento de Dona Flor coincide com o momento de escrita dessa referência (2023).

Figura 14 – Dona Flor em flores do Cerrado



Fonte: Facebook Vivências com Dona Flor (2023).

Na fala de Dona Flor para o documentário, identificamos os elementos de valorização do Cerrado que almejamos para nosso trabalho de ensino-aprendizagem – o de outras riquezas que não as da exploração predatória, amplamente discutidas páginas atrás. A valorização dos saberes tradicionais e do potencial medicinal do Cerrado que se levanta no/pelo lugar também se constitui como movimentos ressignificadores, os quais a linguagem da Arte, nesse caso, pelo cinema, coloca em evidência.

Muitos artistas, alguns já referenciados no presente trabalho e outros que ainda o serão, realizam movimentos de formação de consciência de Cerrado, pintando, cantando, contando causos e prosas, declamando poesias, dentre outras formas de expressão artística. Músicos como Pé de Cerrado, Dércio Marques, Doroty Marques, João Arruda, Kátia Teixeira, Mestre Arnaldo e Grupo Batixó, Camerata Caipira, Sons do Cerrado e Juraildes da Cruz reafirmam, em letras e melodias, o Cerrado do araticum e do maribondo amarelo, das cirandas

e da viola caipira – o Cerrado de dentro, em essência, como demonstra a letra da canção de Mestre Arnaldo e Projeto Sons do Cerrado (2007):⁴⁸

Araticum

Araticum é fruta do Cerrado
Não é madeira de lei
Araticum é madeira branca
Não vira cadeira de rei

Vive sempre em terra pobre
Teu porte altivo e nobre
Tem onça aos teus pés

Tucano e sabiá
Outros bichos vêm provar
O manjar do Cerrado

Cheiro exalado
O vento espalhando o cheiro
Cheiro adocicado
Cheiro do Cerrado
O vento espalhando o cheiro do fruto esborrachado

Separe casca e semente
Ponha a polpa em calda quente
Polpe no açúcar
Araticum é doce naturalmente. [...]

(Mestre Arnaldo, 2007)

A música, não apenas pelas letras, mas pela melodia, sonoridade e ritmos, sensibiliza, dotando de valor a vegetação do Cerrado. O araticum, manjar de bichos do Cerrado, é também sustento de famílias coletoras, que retiram renda do Cerrado de pé e está, portanto, inserido nas dinâmicas de sobrevivência econômica em diferentes estados brasileiros em que o Cerrado ocorre. Na relação lugar-mundo,

[...] o lugar guarda em si e não fora dele o seu significado e as dimensões do movimento da vida, possível de ser apreendido pela memória, através dos sentidos e do corpo. O lugar se produz na articulação contraditória entre o mundial que se anuncia e a especificidade histórica do particular. Deste modo **o lugar** se apresentaria como **ponto de articulação** entre a mundialidade em constituição e o local enquanto especificidade concreta, enquanto momento. (Carlos, 2007, p. 14, grifos do autor).

⁴⁸ Juntamente com o Projeto Sons do Cerrado, o grupo se dedica ao estudo da identidade cerradeira por meio de pesquisas, registros, publicações, oficinas e festivais, com o intuito de salvaguardar os diversos valores culturais do Cerrado. Os trabalhos podem ser acessados pelo canal digital: <https://museucerrado.com.br/arte/musica/colecao-sons-do-cerrado/>. Acesso em: 3 jan. 2022. A música pode ser ouvida pelo canal <https://www.youtube.com/watch?v=ciGbgynb5XM>. Acesso em: 21 ago. 2023.

Como significados da vida que habita o lugar, algumas referências na canção de Mestre Arnaldo, como cheiro, doçura – o manjar do Cerrado para onças, sabiás e tucanos; o vento e o doce com calda quente, por exemplo, carregam o Cerrado de simbolismos afetivos, dos sentidos e do corpo, que integram vegetação, solo, fauna e cultura (culinária). São significantes que dizem do Cerrado vivo e como um lugar de beleza e sensibilidade. Ou seja, a Arte, manifestada como música, propiciou uma análise na contramão do Cerrado mercadoria do agronegócio.

Na mesma caminhada, um Cerrado mágico, colorido e diverso se manifesta em telas e esculturas de artistas plásticos como Elder Rocha Lima, Cris Maia, Marcos Brasil, Viníciu Fagundes, Ruth Albernaz e Helena Vasconcelos. Os significados de Cerrado que queremos e precisamos não se reduzem à perversidade do mercado, mas sim transcendem o lugar da vida, como um patrimônio. Buscamos, desse modo, construir, junto aos educandos, relações de significado que não só denunciem a alienação envolvida na extinção do Cerrado, como também exaltem sua magnitude múltipla, representada bem pela obra de Marcos Brasil (2013), na Figura 15:

Figura 15 – Marcos Brasil. Pintura sem título, acrílica sobre tela, 2013



Fonte: Marcos Brasil Arte (2024).

A Figura 15, obra de Marcos Brasil, diz de um Cerrado de pé. É o Cerrado de uma ética não economicista, que integra vida, cores e encantos. Esses significados podem ser potentes para a construção de conexões entre ciência-arte no ensino de Geografia. Ana Mae Barbosa (1992, p. 16) expõe essa potencialidade:

Através da Arte, temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A Arte, como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens, discursiva e científica.

Ao buscarmos na Arte uma linguagem criadora para o ensino de Geografia, portanto, avançamos em dar um passo na recorrência de práticas descritivas e de memorização mecanicista, desvinculadas da realidade, preocupação constantemente trazida por pesquisadores desse campo. Como linguagem, há a potencialidade mediadora entre o conhecimento geográfico escolar e a visão de Cerrado que os educandos desenvolverão a partir de suas reconstruções conceituais. O Cerrado, nesse sentido, ganha significações de lugar por meio da Arte que, pensadas no contexto escolar, vão contribuir para o reconhecimento e o pertencimento, dimensões do lugar-Cerrado. A essa capacidade da Arte, Barbosa (1992, p. 16) aponta que:

Através da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. [...] eu diria que a arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. **Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence.** (Grifo nosso).

A Arte, ao empregar o material da vida cotidiana e conferir-lhe uma configuração diferente (Vigotski, 1999), capta as contradições e os movimentos da realidade, propiciando, por função social – resultado da atividade humana, produzir uma mudança de concepção de mundo (Assumpção, 2014). Ao inserir o educando no Cerrado como seu lugar, por meio da Arte, podemos propiciar um resgate integrador da leitura do espaço geográfico e aglutinar significados outros na construção de um conhecimento emancipador.

2.4 Travessias rumo a novos caminhos de aprendizagem – síntese da seção

Nesta seção, procuramos relacionar as discussões apresentadas na primeira parte do trabalho às especificidades da educação e do ensino de Geografia, apresentando nossas opções teórico-metodológicas para o ensino emancipador de Cerrado por meio da Arte como linguagem criadora. Para tanto, recorreremos à contextualização da educação nas fragmentações

históricas impostas pela lógica neoliberal e a necessidade de resgate das dicotomias por meio da práxis. Além disso, dedicamos um espaço à explicitação de nossa concepção de educação emancipadora e de ensino de Cerrado nessa perspectiva.

Ademais, recorreremos a autores que se dedicam a pensar a Arte como práxis (Assumpção, 2014; Duarte, 2016; Lukács, 2012), o que nos deu subsídios à sua proposição como linguagem criadora, amparados, principalmente, em Vigotski (1991, 2009), na medida em que sua teoria considera que o desenvolvimento da consciência está relacionado às experiências do ser humano com o meio cultural, em sua interação com o contexto social e histórico, mediadas pela linguagem. Essas discussões nos conduziram a um diálogo com o Cerrado ressignificado pela Arte, inclusive em posturas de conscientização, luta e resistência, o que interpretamos como uma força do lugar em defesa do Cerrado. Ana Mae Barbosa (1992), Ramos (2017) e Ostrower (2001) nos auxiliaram a construir argumentos favoráveis à potencialidade da Arte em diálogo com outras áreas, em nosso caso, a Geografia.

Essas discussões nos embasam para darmos passos à frente rumo a novos caminhos de ensino-aprendizagem na Geografia Escolar, aproximando Cerrado e Arte em uma práxis emancipadora. Na próxima seção, mostramos o trabalho de campo realizado em uma escola municipal de Goiânia-GO para a efetivação da proposta teórico-metodológica apresentada, em que desenvolvemos um projeto de intervenção para o ensino-aprendizagem do Cerrado, tomando a Arte como linguagem criadora.

SEÇÃO 3 – FAZENDO ARTE NA GEOGRAFIA ESCOLAR: PINTANDO O CERRADO E CONSTRUINDO CAMINHOS DE APRENDIZAGEM

Figura 16 – Cerrado em cor sob a sombra do Tamboril, 2022



Fonte: Acervo pessoal de Mariângela Oliveira de Azevedo, em 2022.

Sobre o Cerrado em cor à sombra do Tamboril (Figura 16)

Conto da sombra que nos abrigava – um frondoso tamboril com salientes raízes que extrapolavam o chão, formando ‘relevos’ em nossa sala de aula ao ar livre. Entre raízes-relevos, flores miudinhas despencavam da árvore e salpicavam delicadamente a grama seca de setembro no Cerrado. Cantos de bem-te-vis, canários, pardais e joão-de-barro mesclavam-se às cantigas regionais cerradeiras, tocando ao fundo. Mesmo com ‘o sol de rachar mamona’, próprio da estiagem, era possível sentir um ventinho manhoso de setembro, confortando da seca que ‘não arreda pé’ desde maio e que almeja a chegada da estação das cigarras.⁴⁹ Flores do ipê-rosa, vizinho ao tamboril, formavam perfumosos adornos para aquele momento de criar, recriar e construir conhecimentos geográficos de Cerrado pela Arte. Compondo a cena, risadas entusiasmadas com um Cerrado de pinceladas coloridas – bichos, árvores, gentes, cores: “Tá feio, professora? — Tá uma belezura!”.

⁴⁹ Em referência a Oliveira Júnior (2020), na 16ª WebConferência Debate Geográfico – LEMCAE, em que o professor, de forma poética, indica que a primavera no Cerrado deveria se chamar estação das cigarras ou estação dos ipês, dados os estereótipos importados de países norte-americanos (estação das flores), que não correspondem à realidade vivenciada aqui. O debate está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EyztYRr-aP4&t=4823s&ab_channel=LEMCAE. Acesso em: 12 dez. 2023.

O texto em prólogo nesta seção, além da descrição significada da Figura 16, pronuncia parte da essência do projeto de intervenção “Fazendo arte no meu lugar Cerrado: belezuras em cor e amor”, etapa da pesquisa em que atuamos na regência das aulas de Geografia para o ensino-aprendizagem do Cerrado. A boniteza leve, quase lírica, foi uma característica dessa vivência na escola, fortalecendo uma pedagogia da esperança em nós (Freire, 1992), sem deixar de lado o compromisso científico. A sistematização teórico-metodológica e o desenvolvimento da proposta de ensino-aprendizagem de Cerrado na escola vêm ao encontro de subsidiar as análises reflexivas da tese em curso, que busca analisar como o conhecimento geográfico de Cerrado, nos Anos Iniciais, pode ser construído de forma emancipadora, tendo a Arte como linguagem criadora.

O percurso apresenta as atividades realizadas no referido projeto, bem como as análises e reflexões propiciadas a partir das aulas. Caracterizamos, ainda, a escola-campo, ou, espaço-escola-Cerrado, como preferimos chamar, e detalhamos nossas escolhas metodológicas para a organização do trabalho investigativo (Lüdke; André, 1986). No que tange à didática das aulas, recorreremos à Saviani (1995), Gasparin (2009), por um trabalho pedagógico dialético, especialmente representado pela didática histórico-crítica, e, ainda, a Cavalcanti (2019), pensando as especificidades didáticas da Geografia Escolar.

Como esclarecido na introdução da tese, esta etapa tem por especificidade a apresentação de diversas figuras (fotografias das aulas, imagens de Arte-Cerrado, produções dos educandos e atividades propostas), além de letras de músicas e poemas que fizeram parte das aulas, o que impactou em um maior número de páginas em relação às demais seções, desproporção assumida por nós diante do risco de fragmentação das análises, caso optássemos pela subdivisão da seção.

A seguir, no item 3.1, apresentamos as escolhas metodológicas para nossos caminhos de ensino-aprendizagem do Cerrado nos Anos Iniciais.

3.1 Caminhos para trilhar o Cerrado na escola: escolhas metodológicas

É necessário escolher instrumentos para acessar a questão, vislumbrar e escolher trilhas, criar alternativas de ação para eventuais surpresas, criar armadilhas para capturar respostas significativas [...] Tudo isso se agiliza não só pela cognição, mas, pela imaginação investigativa e pela intuição. (Gatti, 2007, p. 63).

Pesquisar, no sentido de nossa proposta, requer relacionar construção de conhecimentos científicos à intencionalidade de compreender e transformar a realidade. Para

tanto, há de se buscar um alinhamento entre método, concepções teórico-metodológicas e procedimentos de pesquisa, evitando estratégias e/ou instrumentos deslocados em relação aos objetivos gerais e específicos delimitados e considerando a articulação e a dinâmica entre todos os elementos que constituem o processo de pesquisa em educação (Pádua, 2004).

Sendo nossa pesquisa de caráter educacional, situada entre as ciências humanas e sociais, esclarecemos que nosso esforço analítico não está comprometido com variáveis isoladas, categorias rígidas e aplicação acurada, conforme o esquema experimental das ciências da natureza. Gatti (2007), a esse respeito, compreende que a pesquisa em educação deve estar livre de modelos dogmatizantes e abarcar a intuição e a imaginação do pesquisador, impregnada pelo domínio de sua área de estudos, experiências e vivências.

Almejando contemplar intuição, imaginação e conhecimentos geográficos em nossa práxis em sala de aula, elegemos os diários de aula de tipo reflexivo como instrumento de registro e sistematização dos dados (Zabalza, 2004). O diário reflexivo se configura como um documento que permite contrastar os aspectos objetivo-descritivos e os reflexivos-pessoais das aulas, acompanhando a evolução das atividades de forma contínua e permitindo repensar, reavaliar e reelaborar o processo quando necessário, em função da realidade vivenciada no cotidiano escolar. Para Hernández F. (1986, p. 285 *apud* Zabalza, 2004, p. 34), os diários de aula em valor documental têm grande relevância à pesquisa que prime pela história social:

O valor instrumental desse método reside em sua capacidade de reproduzir a vivência concreta dos casos por meio da experiência acumulada; quer dizer, significa a formulação consciente do devir social por parte dos sujeitos. Com isso, se quer destacar o valor da própria história, da pessoa ou do grupo social [...].

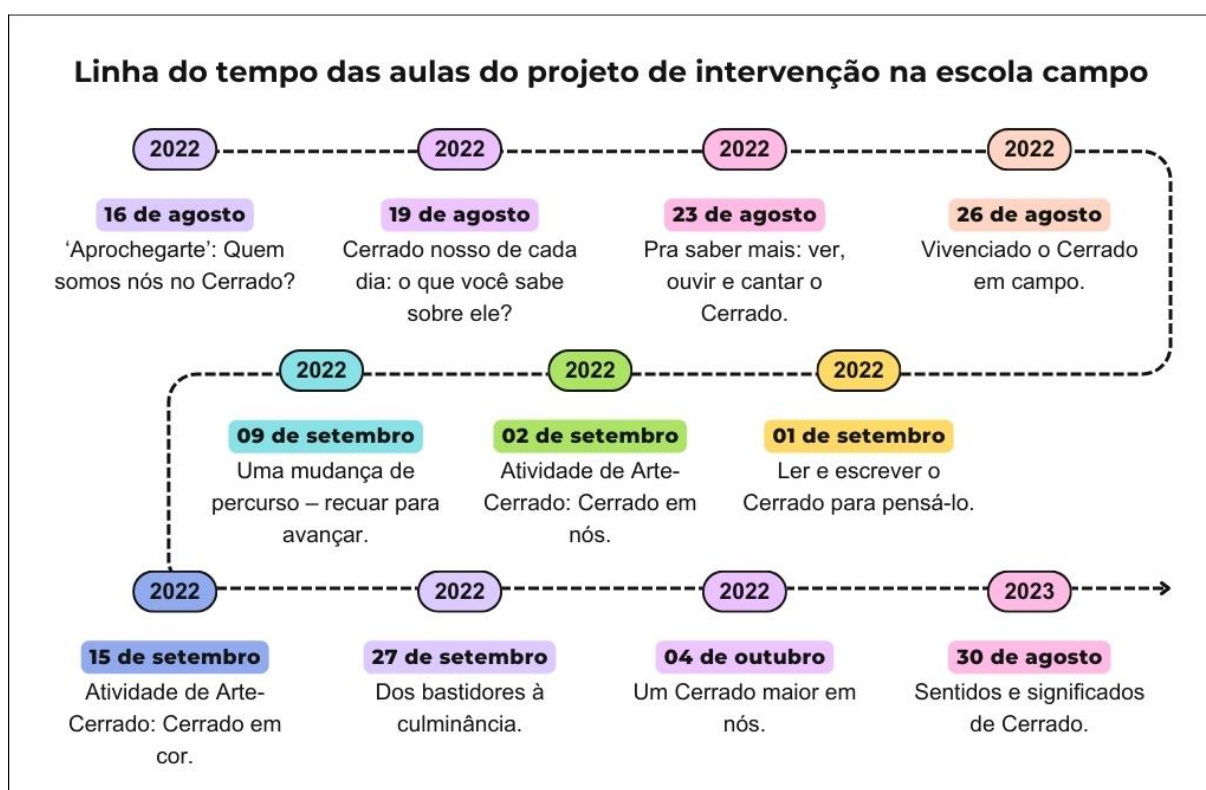
Os diários de aula (Apêndice B)⁵⁰ relatam as ações e percepções de cada visita à escola-campo. Os registros foram realizados sempre no mesmo dia, de imediato, ao término de cada aula, buscando detalhar os acontecimentos da forma mais fiel possível, minimizando ‘traições da memória’, que naturalmente ocorrem. Os diários trazem o desenrolar das atividades, os diálogos em sala de aula, as vivências dos trabalhos de Arte-Cerrado, nossas impressões sobre as experiências com as linguagens artísticas e o Cerrado e a vivência cotidiana com os educandos, professoras e comunidade escolar.

Elaboramos 11 (onze) diários de aulas, contudo, esse número não corresponde à quantidade de horas-aula ministradas, mas sim a cada dia de trabalho na escola. O primeiro diário diz respeito ao pré-campo – uma visita para planejamento e reconhecimento do espaço-

⁵⁰ Optamos pela apresentação dos diários de aula em apêndice, tendo em vista sua extensão em número de páginas. Para as análises, traremos para o corpo do texto recortes deles extraídos.

escola. Realizamos um dia de atividade externa no Parque Areião, que contemplou quatro horas-aula, e um trabalho de Arte-Cerrado (Cerrado em cor), que se estendeu por três horas-aula. As demais atividades ocuparam duas horas-aula em cada dia, com nossa presença na escola às terças e sextas-feiras, no horário das 13h às 15h.⁵¹ Dessa forma, no total, realizamos 25 horas-aula em dez dias de visitas à escola-campo e mais uma visita um ano depois da realização do projeto, em agosto de 2023, para diálogo (entrevista livre) com alguns educandos. A Figura 17 detalha esses processos por meio de uma linha do tempo das aulas na escola-campo:

Figura 17 – Sistematização temporal do projeto de intervenção



Fonte: elaboração e organização de Mariângela Oliveira de Azevedo, 2023. Trabalho digital de Ícaro Felipe S. Rodrigues, 2024.

Além dos diários de aulas, todo o material produzido pelos educandos no decorrer no projeto de intervenção foi considerado por nós para as análises desta seção. São atividades escritas, desenhos, obras artísticas (Cerrado-Arte): pinturas em guache, obras com a técnica *assemblage* e a exposição dessas obras para culminância do projeto. Compõem as análises,

⁵¹ Por sugestão da Professora Flor de Pequi, em comum acordo com a gestão da escola e a pesquisadora, as aulas do projeto de intervenção aconteceram duas vezes na semana, sendo quatro horas-aula no total, duas na terça-feira e duas na sexta-feira. Essa organização contemplou as aulas de Geografia e as de Artes previstas para a semana, pelo entendimento consensual de que o projeto contemplava as duas disciplinas.

também, músicas, pinturas, fotografias, artes visuais de técnicas diversas e poesias com o tema de Cerrado, que serviram como acervo cultural artístico do tema durante todo o projeto. Pela grande quantidade de produções, optamos por apresentar, de forma qualitativa, alguns materiais no próprio corpo do texto, evitando desconectá-los das análises, risco que incorreríamos se os dispuséssemos em apêndice.

Sobre a forma de organização para apresentar as análises, dada a amplitude documental do material construído pelos educandos e dos diários de aulas, optamos por não fazer categorizações e/ou subdivisões rígidas e compartimentadas, mas sim uma análise processual, complexa e política, comprometida com uma abordagem integradora, multifacetada e de totalidade. Desse modo, como é próprio do método dialético de pesquisa, realizamos um movimento de ir e vir recíproco e contínuo nas análises, retomando aspectos para aprofundá-los adiante, quando necessário. A respeito dessa condição do método materialista histórico-dialético, Gadotti (2006, p. 34) enfatiza:

Em certas fases do próprio pensamento, este deverá se transformar, se superar: modificar ou rejeitar sua forma, remanejar seu conteúdo – retomar seus momentos superados, revê-los, repeti-los, mas apenas aparentemente, com o objetivo de aprofundá-los mediante um passo atrás rumo às suas etapas anteriores e, por vezes, rumo ao seu ponto de partida.

Ao nos valermos dos diários de aula como metodologia de registro das aulas e os utilizarmos para fins das análises aqui apresentadas, pareceu-nos coerente recorrer às contribuições da narrativa como metodologia de encaminhamento dos diários no corpo do texto, tendo em vista que o relato das aulas se mescla às análises para além de uma descrição, percorrendo sentidos, significados, relações entre passado, presente e futuro e propiciando reelaborações contínuas da prática desenvolvida nas aulas de Geografia (Portugal, 2015).

As narrativas vão ao encontro da reflexão sobre a própria prática, dimensão intrínseca à pesquisa, pois as aulas foram ministradas pela pesquisadora com a presença das duas professoras regentes das turmas dos 5º anos A e B, que participaram no projeto. Nos dias e horários de nossas aulas, as duas turmas eram agrupadas em uma sala só, totalizando uma média de 30 educandos participantes da pesquisa, em média, nem todos assíduos. A sugestão de que o projeto fosse realizado com as duas turmas partiu do grupo diretivo da escola e da professora regente de umas das turmas.⁵² A preocupação era de que houvesse um

⁵² A professora Flor de Pequi participou desde o início do projeto, inclusive nas visitas pré-campo, em que estive na escola para dialogar sobre as atividades, antes de iniciar a intervenção. A professora Chichá, no entanto, não era efetiva do quadro de funcionários da escola e estava lotada em substituição ao professor regente da turma, em ocasião de sua licença-prêmio. Quando presente, foi colaborativa com as atividades,

desequilíbrio na aprendizagem, caso restringíssemos nossa ação a uma turma só. Apesar do receio da sala de aula cheia e as dificuldades de aglomeração em relação à pandemia de Covid-19, aceitamos a sugestão por concordar com o argumento apresentado pela escola e também pela possibilidade de alcançar um número ainda maior de educandos com o projeto.

Algumas aulas foram realizadas em formato de trabalhos de Arte-Cerrado, conforme detalhado no projeto de intervenção. O trabalho educativo ‘Cerrado em nós’ foi feito em parceria com o artista popular Viníciu Fagundes, e o de pintura, ‘Cerrado em cor’, pela própria pesquisadora. Realizamos, também, uma visita de campo no Parque Areião, em parceria com a Vila Ambiental.⁵³ Ao final do projeto, houve uma atividade cultural com toda a comunidade escolar (culminância), com a participação do violeiro Victor Batista, que é compositor e também educador popular em projetos de educação voltados para o Cerrado,⁵⁴ e da declamadora de poesias, Cida Magalhães.

Cabe-nos esclarecer que convencionamos utilizar pseudônimos para os sujeitos envolvidos nas aulas do projeto, visando preservar sua identidade, atendendo aos parâmetros éticos da pesquisa científica. Os pseudônimos foram escolhidos pelos próprios educandos e professoras; nossa única ressalva foi a de que o nome escolhido tivesse relação com o tema Cerrado. Todos escolheram seus nomes fictícios relacionados à fauna e/ou flora cerradeira, segundo suas afinidades e autonomia. As professoras escolheram os pseudônimos: Flor de Pequi e Chichá. Os pseudônimos escolhidos pelos educandos serão apresentados no decorrer do trabalho, à medida que os mencionarmos nas atividades.⁵⁵ Optamos por nos referir às obras construídas no decorrer do projeto de intervenção como ‘Cerrado-Arte’ ou ‘Arte-Cerrado’. Essas escolhas vocabulares dizem de nossa preocupação teórico-metodológica de não perder de vista o Cerrado como conhecimento geográfico e a Arte como linguagem criadora. Ressaltamos, também, a valorização da autonomia dos sujeitos envolvidos na pesquisa em sua prática social.

contudo, esteve ausente por licença em determinados momentos, de modo que tivemos maior contato com a professora Flor de Pequi.

⁵³ O projeto Vila Ambiental é efetivado por meio da parceria entre a Agência Municipal de Meio Ambiente (AMMA), a Secretaria Municipal de Educação (SME) e a Secretaria Municipal de Cultura (Secult), e tem por objetivo um trabalho educativo de viés transversal para a conscientização ambiental. Mais informações sobre o projeto estão disponíveis na página virtual, pelo link: <http://educacaoambientalgyn.blogspot.com/p/vila-ambiental.html>. Acesso em: 1º mar. 2023.

⁵⁴ Os trabalhos do violeiro podem ser acessados pelo link: <https://www.instagram.com/victorbatistavioleiro/>. O projeto ‘Cadê o bicho que tava aqui?’, com animais da fauna de Cerrado, do qual Victor Batista também participa, é realizado pelo grupo Camerata Caipira, disponível em: <https://www.instagram.com/cameratacaipira/>.

⁵⁵ Alguns educandos escolheram o mesmo pseudônimo, provavelmente influenciados pelos aspectos que mais lhes marcaram no projeto. Respeitando sua escolha, acrescentamos “II” à frente do nome escolhido, para diferenciação.

A fim de dar sustentação teórico-metodológica e filosófica à didática inerente ao projeto de intervenção, nossa pesquisa fundamentou-se nos passos didáticos propostos pela pedagogia histórico-crítica (Gasparin, 2009) e no percurso didático para mediação no ensino de Geografia (Cavalcanti, 2019). No item a seguir, detalhamos essas escolhas.

3.1.1 Proposta didática para efetivação de um ensino-aprendizagem dialético em Geografia

Na Seção 2 deste trabalho, apresentamos as concepções que delineiam nossa proposição de método, educação e ensino de Geografia em favor de uma postura dialética necessária à emancipação pela educação. Essas concepções, por sua vez, também se fazem presentes nas escolhas didáticas inerentes à pesquisa em educação, por meio de práticas de ensino-aprendizagem fundamentadas em um trabalho pedagógico dialético, entendendo que a forma de encaminhar os conhecimentos escolares também diz de objetivos emancipadores. Aproximamo-nos, portanto, da teoria histórico-crítica em sua proposta didática, sistematizada, especialmente por Gasparin (2009), em análise de Saviani (1995) e da proposta de mediação didática em Cavalcanti (2019), a nosso ver proposições que se aproximam ao trabalho pedagógico dialético.

A teoria histórico-crítica, uma pedagogia contra-hegemônica, concebe a natureza da educação como uma atividade mediadora da prática social em seu ponto de partida e de chegada (Duarte, 2019; Saviani, 1995, 2023). Tal proposta sugere etapas no processo didático, assim delimitadas: prática social inicial do conteúdo, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. A problematização – prática social inicial se refere à tomada de consciência sobre o tema, ao conhecimento sobre quem são os educandos, seus saberes prévios, visões de mundo e as correlações entre o tema e a realidade social. Segundo Gasparin (2009), essa etapa se caracteriza pela preparação e mobilização dos educandos para a construção do conhecimento escolar. É uma leitura primária da realidade – uma aproximação com a temática e um despertar dos educandos em conhecer sua prática social imediata em relação ao conhecimento proposto. Além disso, essa etapa nos dá subsídios para atuar na zona de desenvolvimento proximal dos educandos, sondando o que já sabem e atuando na ampliação dos conhecimentos (Libâneo, 2016).

A etapa de instrumentalização diz respeito à apropriação de novos conhecimentos por meio da escola, em que se avança dos saberes do senso comum para os conhecimentos científicos formais constituídos historicamente. Nessa concepção, o termo ‘instrumentalização’ não se relaciona ao ensino instrumentalizador nos moldes da educação

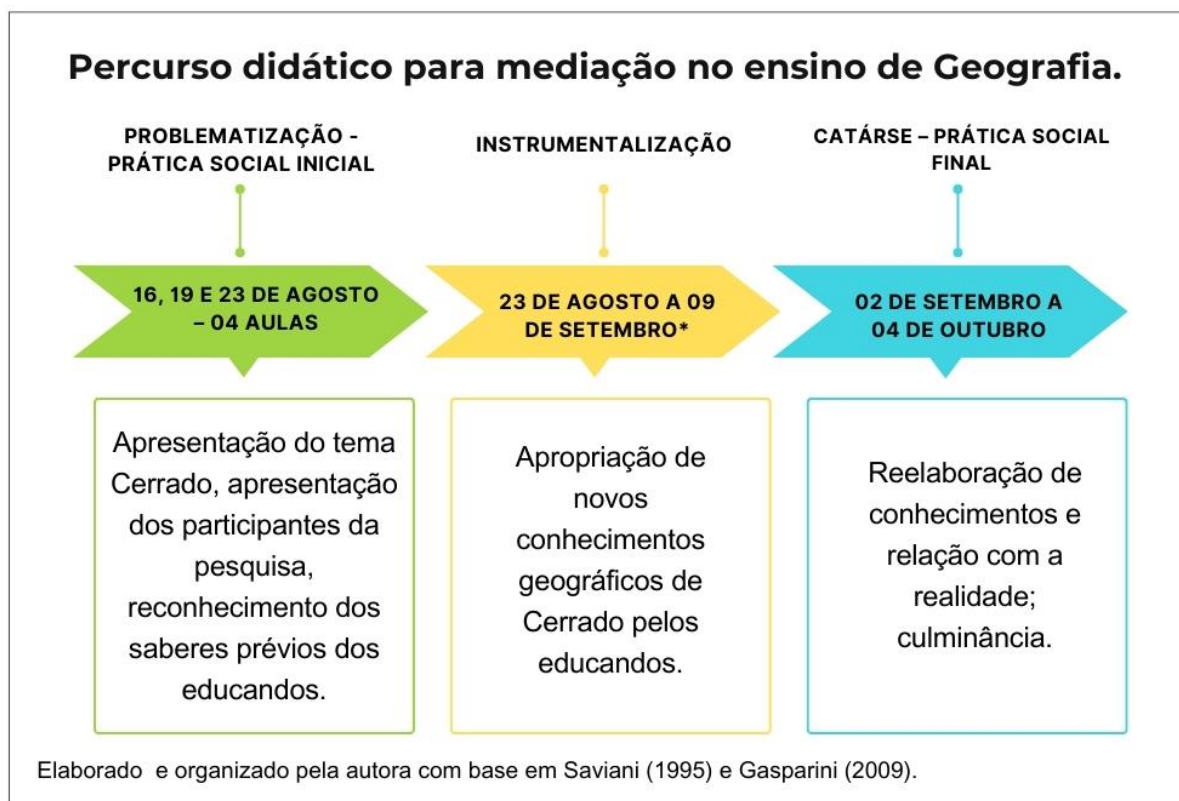
crítico-reprodutivista,⁵⁶ mas sim aos conceitos escolares como um instrumento de luta revolucionária. Na Pedagogia histórico-crítica, a escola tem por função institucionalizar, sistematizar e organizar o saber científico em saberes escolares que serão reproduzidos aos educandos. O conceito de reprodução, na pedagogia histórico-crítica, também diverge do que comumente se vincula a ele – a crítica reprodutivista –, sendo assim explicado por Duarte (2016, p. 3):

Uma primeira coisa que precisa ser elaborada dialeticamente no que se refere ao currículo escolar é o conceito de reprodução, que normalmente é considerado algo oposto a propostas pedagógicas engajadas com uma perspectiva de transformação social e de desenvolvimento da criatividade dos alunos. Ocorre que a reprodução da cultura é um processo dialético movido pela contradição entre dois pólos: o da conservação do existente e do surgimento do novo. **A educação consiste exatamente nesse processo dialético de reprodução do humano em cada indivíduo. Mas, para compreender dialeticamente esse processo de reprodução, é preciso entender o movimento no qual algo preserva sua identidade e se transforma em algo diferente do que ela é.** (Grifo nosso).

Como última etapa do trabalho pedagógico nessa perspectiva, o conceito de catarse se alia à prática social final, parte do processo em que os educandos reelaboram o conhecimento, relacionando-o à sua própria realidade. É um momento de culminância do processo de ensino-aprendizagem, em que se forma uma consciência a respeito do que foi apreendido, capaz de modificar a visão de mundo e capacitar à transformação do real. Organizamos um sistema conceitual que sistematiza os passos didáticos da teoria histórico-crítica, já contemplando as especificidades de nosso trabalho, da seguinte forma:

⁵⁶ Para a pedagogia histórico-crítica, a perspectiva de educação crítico-reprodutivista (o construtivismo, por exemplo) analisa a educação à luz de determinantes sociais, ou seja, limitada a reproduzir a sociedade capitalista e resignada a seus condicionantes – há o reconhecimento da divisão de classes, mas não a possibilidade de superação revolucionária. A luta de classes e a transformação do sistema vigente não são vislumbradas como possíveis à escola, descartando as contradições inerentes à realidade histórica e seu caráter de movimento recíproco e mutável. Essas teorias, portanto, aproximam-se de uma análise estruturalista e uma lógica formal (não dialética).

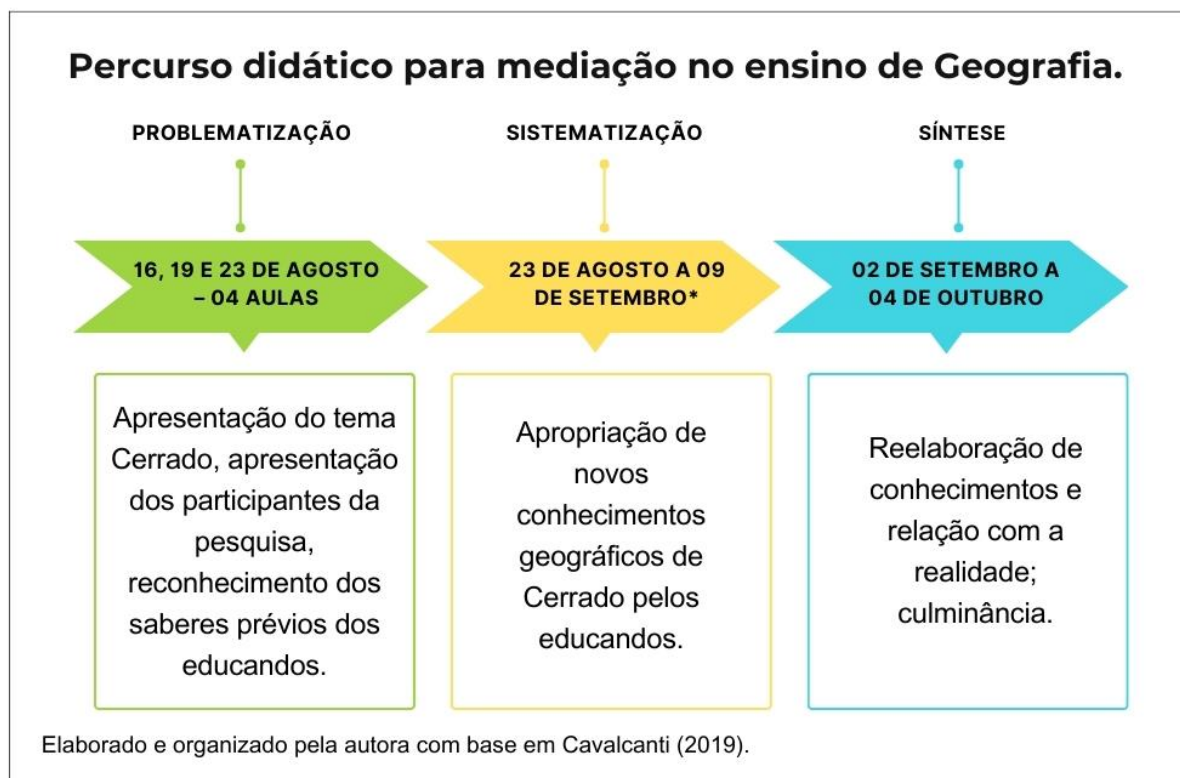
Figura 18 – Passos didáticos a partir da teoria histórico-crítica



Fonte: elaborado e organizado por Mariângela Oliveira de Azevedo, 2022. Trabalho digital de Ícaro Felipe S. Rodrigues, 2024.

A Figura 18 evidencia as etapas do caminho de forma processual, auxiliando-nos em esclarecer a proposta de ensino-aprendizagem de acordo com a pedagogia histórico-crítica. Indo, contudo, ao encontro das produções teóricas do campo da Geografia Escolar, aproximamo-nos de Cavalcanti (2019) e de sua proposição de um percurso de mediação didática para o ensino-aprendizagem da Geografia. A autora, ao elaborar uma proposta de encaminhamento didático segundo as especificidades da Geografia, a partir de um entendimento nosso, vai ao encontro de Saviani (1995) em sua proposição didática dialética. No percurso para mediação no ensino de Geografia, a autora demarca três etapas: problematização, sistematização e síntese. A seguir, apresentamos um sistema conceitual adaptado de Cavalcanti (2019), já considerando nosso tema de trabalho:

Figura 19 – Proposta de trabalho pedagógico dialético em Cavalcanti (2019)



Fonte: elaborado e organizado por Mariângela Oliveira de Azevedo, 2022. Trabalho digital de Ícaro Felipe S. Rodrigues, 2024.

As etapas do processo didático em Cavalcanti (2019) e Saviani (1995) assemelham-se no que concerne aos objetivos de cada uma e na fundamentação histórico-cultural (Vigotski, 2000), que, por sua vez, ancoram-se no materialismo histórico-dialético. Nesse método, a produção do conhecimento se dá pelo movimento: empírico (real aparente), abstrações (teorias/reflexões), concreto pensado (real pensado – síntese de múltiplas determinações) – prática-teoria-prática ou, a partir da prática social, teorizar sobre ela e retornar a ela para transformá-la, em um movimento recíproco e contínuo (Couto, 2011; Pereira; Pedrosa, 2020). Ambas as propostas ressaltam os conhecimentos científicos ou conceitos como bases da formação de um pensamento teórico, fundamental à leitura de mundo e ao posicionamento generalizado frente à realidade. Cavalcanti (2019), em específico, contribui conosco em trazer para esse processo o conhecimento geográfico escolar, pensando as práticas de ensino-aprendizagem em Geografia.

Apoiadas nessas aproximações didáticas, organizamos subseções que dialogam com as etapas do projeto de intervenção e objetivos específicos da tese, articulando as duas propostas didáticas como princípios de um trabalho pedagógico dialético. A primeira, de Saviani (1995), em um contexto ampliado de educação, e a de Cavalcanti (2019), voltada à Geografia Escolar.

A etapa de problematização – prática social inicial está contemplada no tópico 3.3 “‘Aprochegarte’ – Quem somos nós no Cerrado”: introdução do tema, socialização dos sujeitos envolvidos na pesquisa e seus saberes prévios. Em 3.4, “Vivarte de Cerrado – avançando Cerrado adentro em novos conhecimentos geográficos”, tem-se a etapa de instrumentalização-sistematização: apropriação dos novos conhecimentos geográficos do cerrado, oportunizados no projeto de intervenção. Em 3.5, “Geografizando o Cerrado em Arte e trilhando percursos de aprendizagem criadora”, nos empenhamos em uma abordagem voltada para a catarse-síntese, etapa de reelaboração e conscientização para um novo olhar emancipador de Cerrado. Por fim, na subseção 3.6, sistematizamos uma análise avaliativa das aprendizagens dos educandos em respeito ao conhecimento geográfico de Cerrado construído.

Salientamos que essas etapas não são estanques, mas se revisitam de forma recíproca e contínua, não sendo possível delimitar de forma exata o processo didático por divisões. As etapas didáticas nos auxiliam a não perder de vista o embasamento teórico-metodológico e suas inter-relações a um contexto de mundo, educação, ser humano e sociedade, sem, contudo, fragmentar o processo de ensino-aprendizagem.

Esclarecidas tais bases teórico-metodológicas, antes de passarmos às análises das aulas propriamente, julgamos necessário um espaço para apresentar e caracterizar a escola-campo. Para tanto, na subseção 3.2, narramos os principais aspectos da instituição, relacionando-os à pesquisa e abordando elementos históricos, culturais, sociais, econômicos e físico-naturais, ou uma análise do espaço-escola-Cerrado, discussão a seguir.

3.2 Um primeiro ‘achegar’ pelo espaço-escola-Cerrado

Figura 20 – Escola em ipê-roxo



Fonte: Educando Cajuzinho do Cerrado, Guache sob Canson, A3, 120g, 2022.

A Figura 20, que abre esse ‘achegar’ pela da escola-campo, foi elaborada pelo educando Cajuzinho-do-Cerrado, em releitura da obra “Folhas secas”, de Marcos Brasil (2014). A releitura, trazendo o olhar do educando, inspirou-se em uma fotografia da escola, feita pela Professora Flor de Pequi, durante a florada do ipê-roxo, em 2022, que traz, portanto, o olhar da professora. A seguir, apresentamos as duas imagens utilizadas pelo educando como referências em sua produção artística:

Figura 21 – Escola-campo



Fonte: Acervo pessoal da professora Flor de Pequi, 2022.

Figura 22 – Folhas secas. Acrílico sobre tela.

2014



Fonte: Marcos Brasil.

As Figuras 21 e 22 apresentam duas linguagens artísticas visuais, a fotografia e a pintura, feitas sob o olhar de pessoas de diferentes formações, contextos e realidades e que não se conhecem. Comum às duas imagens há o Cerrado – um no espaço urbano de Goiânia (escola) e outro inspirado nas belezas físico-naturais da Chapada dos Veadeiros. As obras inspiraram e transmutaram, por meio das pinceladas criativas e criadoras do menino Cajuzinho-do-Cerrado, na releitura e criação de uma terceira arte, uma imagem espacial da escola – um espaço-escola-Cerrado, pensado em cor e formas (Figura 21). Pátio, telhado, escada, grades, jardim, corredores e piso mesclam-se ao colorido do ipê-roxo na escola, agora repleto de luzes de distintas cores, inspiradas na obra de Marcos Brasil.

Ao conceber uma produção artística que articula o espaço da escola ao Cerrado, inferimos que uma consciência de Cerrado como lugar se principia, pois materializa-se em trabalho concreto-pensado – o movimento do abstrato para o concreto que ultrapassa o empirismo (Couto, 2011). O pensamento de que o Cerrado existe na escola se constituiu e, portanto, passa a ser percebido, vivido e experienciado – desocultado. O Cerrado no espaço escolar torna-se consciente, olhado de forma geográfica, e não mais de maneira banal.

Partimos do Cerrado-Arte do educando para contar desse espaço-escola-Cerrado e caracterizar a instituição em que se desenvolveu o projeto de intervenção, trazendo, desde já, o olhar para este lugar – a escola – pensado a partir do Cerrado por meio da Arte. Por isso

mesmo, convenciamos chamar por espaço-escola-Cerrado a esse lugar que é, também, parte privilegiada dos ressignificados almejados na pesquisa.

A seguir, analisamos a relação entre o espaço escolar e a construção de conhecimentos em nossa proposta de ensino-aprendizagem do lugar-Cerrado. Mostramos algumas características da escola e a contextualização sócio-histórica e econômica em que ela se insere, relevantes, a nosso ver, para ampliar o entendimento do leitor acerca da vivência da pesquisa em campo. Essas relações auxiliam na compreensão de quem são os educandos atendidos na escola e que participaram do projeto de intervenção, como vivem, quais suas realidades, e, assim, pensar as possibilidades de alcance transformador do projeto para esses sujeitos.

3.2.1 A pedagogicidade do espaço-escola-Cerrado

O projeto de intervenção para o ensino-aprendizagem do Cerrado foi realizado no período de 16 de agosto a 4 de outubro de 2022, em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Ao nos empenharmos na escolha de uma escola para efetivar a proposta, tivemos por critério inicial aproximar-se da minha realidade, dando preferência por uma escola que estivesse na mesma região em que atuo como professora em outra unidade escolar da mesma rede, refletindo, assim, minha própria prática – professora pedagoga que atua com o ensino de Geografia nos Anos Iniciais, em turmas do 5º ano, da referida rede.

Ademais, observamos a abertura/interesse da instituição em participar do projeto de pesquisa, compreendendo a relevância da temática. A proposta envolvia mudanças na rotina escolar, portanto, dialogamos muito com a equipe diretiva e os professores nesse sentido. Chegamos a fazer contato com outra escola para apresentar a proposta, mas, percebemos que o interesse da direção era maior que o da professora, o que nos levou a optar por outra instituição. A escola em que desenvolvemos as atividades se adequou aos critérios iniciais, o que nos levou, em seguida, à análise da pedagogicidade de seu espaço.

Gonçalves (2021), apoiado em Freire (2008), esclarece o que vem a ser pedagogicidade da materialidade do espaço escolar. Há conteúdos nas formas do ambiente na escola, o que nos convida a considerá-lo criticamente nos processos de ensino-aprendizagem. O espaço-escola se insere nas complexidades da sociedade capitalista, materializando suas contradições e podendo restringir vivências e experiências, mas, também, possibilitá-las por produzir práticas espaciais. Conforme argumenta Gonçalves (2021, 2022), a escola, majoritariamente, reproduz os espaços opressores do sistema capitalista: muros altos, grades,

portões trancados e controle rigoroso. Até mesmo os sinais sonoros que demarcam os tempos das aulas ainda são os mesmos das antigas fábricas.

Acrescentamos, de nossa experiência, as salas de aula escuras, quentes,⁵⁷ e de paredes ‘limpas’. Algumas escolas ainda consideram como sujeira o ato de colar atividades pedagógicas nas paredes, como desenhos e pinturas das crianças, cartazes, mapas e outros trabalhos. Espaços sem cor e expressão esboçam a frieza dos escritórios do mundo corporativo. Os pátios, impermeabilizados integralmente, aderem a uma estética artificializada – cada vez mais revestidos por concreto – assim como os espaços reproduzidos na sociedade capitalista.

Por outro lado, ainda que com todas as limitações, a escola também é o espaço do convívio, de construção socioespacial, de vivências e experiências, como afirma Chaveiro (2007, p. 25): “[...] o espaço impõe-se como práxis da vida, inclusive como possibilidade política de libertação”. A pedagogicidade do espaço escolar, como lugar, carrega as relações lugar-mundo por meio das vivências que ali ocorrem não apenas na sala de aula: o futebol descalço no pátio, as brincadeiras de pula corda e pega-pega, os lanches divididos e os bate-papos do recreio, que atualmente se estendem para o mundo virtual das redes sociais. O espaço da escola proporciona o gosto pelas músicas compartilhadas entre os pares e o relato de suas experiências pelo bairro e pela cidade, que de certa forma abrigam o mundo inteiro. Pelos corredores e pátios caminham diversidades e diferenças – um mundo das relações sociais. Aprende-se de vida! “O espaço da escola produz possibilidades e restrições. Possibilita e impõe” (Gonçalves, 2022, p. 4).

Pensando os limites e as possibilidades do espaço-escola-Cerrado, tivemos o privilégio de um espaço que dialogou com a proposta de intervenção e permitiu uma experiência de lugar-Cerrado, no decorrer das atividades, pela quantidade de espécies de vegetação de Cerrado presentes na própria escola e imediações. Entendemos que o espaço da escola em que a pesquisa foi realizada revelou um lugar-Cerrado nas vivências das aulas, antes banalizado no cotidiano. Essa especificidade da instituição colaborou de forma positiva com nosso trabalho.

⁵⁷ Minha experiência como professora da rede municipal de ensino de Goiânia permite atestar os problemas vivenciados no cotidiano da sala de aula. Os ambientes internos, predominantemente, não são climatizados por ar-condicionado e contam com ventiladores sem manutenção adequada, ofertando, até mesmo, risco ao serem acionados. O barulho de tais equipamentos, em ambiente fechado, inviabiliza o diálogo nas aulas, de modo que é necessário optar pelo seu desligamento e ter por consequência as altas temperaturas. Tais condições oferecem um ambiente de pouco conforto para educandos e professores, o que certamente influencia a aprendizagem.

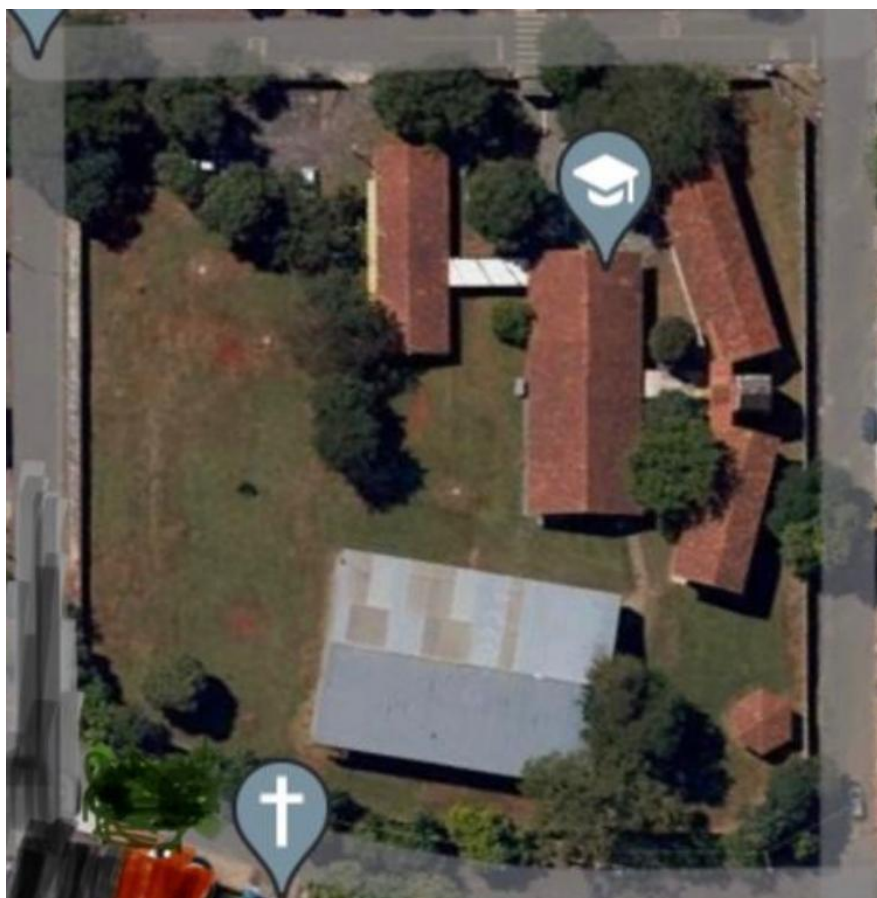
O espaço escolar é arborizado e com grande parte do terreno gramado. As áreas de impermeabilização do solo são restritas aos pátios imediatos às salas de aula, o que possibilita aos educandos um contato ampliado com áreas gramadas. Essa característica contribui com uma temperatura mais amena na escola, especialmente durante o período de maior calor, geralmente, em Goiânia, entre agosto e outubro. Há presença de espécies nativas de Cerrado, como o ipê-roxo, ipê-rosa e ipê-branco, maminha-de-porca, ingá, cedro, mutamba, sucupira e tamboril. A calçada em torno da instituição também é arborizada com árvores frutíferas, como manga e limão e outras nativas de Cerrado, as quais mencionamos anteriormente. Há ainda espécies que não foi possível identificar. A arborização diferenciada dessa escola a torna sombreada e agradável, tanto no frescor quanto na estética.

Durante nossa estada na escola, por vezes, observamos a presença da fauna do Cerrado, representadas por aves como: gavião carcará, periquitos, coruja buraqueira, curicaca, quero-quero e araras canindé. Identificamos, também, em uma das árvores, abelhas sem ferrão em plena atividade, muito conhecidas por enroscar-se no cabelo, as irapuás. Outras espécies de pássaros podem ser facilmente avistadas pelo espaço escolar, como o bem-te-vi, o João-de-barro e os canarinhos, aves comuns nos espaços urbanos. Certamente, a arborização existente na escola favorece o aparecimento de fauna, propiciando a formação de ninhos e abrigos.

Por contradição, o grupo diretivo da escola considera essa característica espacial um problema: as árvores são vistas como facilitadoras do acesso criminoso às dependências da escola, que tem por consequência furtos, roubos e vandalismos. A violência, problema social complexo e que envolve questões como a desigualdade social na sociedade capitalista, é entendida de forma reducionista, como um problema que seria resolvido ou amenizado com a retirada das árvores da escola. Analisamos essa realidade em relação à ideia de natureza externalizada (Cassetti, 2002), já discutida neste trabalho.

A área total da instituição é de 8.274,91 m², ocupando todo um quarteirão do bairro, sendo 5.865,81 m² de área livre e 2.409,10 m² de área construída, o que nos dá a ideia de sua amplitude territorial. No geral, a instituição é bem cuidada, organizada, com boa estrutura física: pátio coberto, quadra poliesportiva coberta, parque com brinquedos infantis, mesinhas em concreto para jogos, quiosque circular coberto (este, infelizmente, sem uso pela falta de manutenção e limpeza), sala de leitura e de informática com ar refrigerado (as salas de aula não possuem esse benefício, sendo quentes e com interferências sonoras externas). Em pesquisa de imagem que nos auxiliasse a apresentar a dimensão territorial do espaço escolar, recorreremos ao recurso do *Google Maps*, com as devidas edições que preservassem o anonimato da escola. Segue Figura 23:

Figura 23 – Imagem de satélite da escola-campo



Fonte: Google maps. Edição: Alfredo Morel Júnior, 2022.

É possível perceber pela Figura 23, um amplo espaço, à esquerda da imagem, no qual não há jardins ou arborização. Consideramos, junto ao grupo diretivo, que tal espaço poderia servir para a implantação de uma horta ou mesmo para o plantio de mudas de árvores nativas de Cerrado no decorrer do projeto. A esse respeito, a negativa da direção foi assertiva, sob o argumento de “mais trabalho e mato para cuidar”.⁵⁸ Compreendemos, a partir desse posicionamento da escola, a realidade de grande parte dos espaços públicos escolares municipais, em não dispor de funcionários específicos que cuidem das áreas externas, precarizando profissionais de outras áreas, que já tem altas demandas de trabalho cotidianas. Sabendo das limitações de nossa intervenção na escola por um período de cerca de um mês,

⁵⁸ Nosso trabalho na escola teve início no mês imediatamente posterior às férias de julho, período em que a grama fica naturalmente baixa (seca) pelo período de estiagem. Em dezembro, retornamos à escola e vimos outro cenário, de mato muito alto e falta de manutenção dos jardins, o que nos deu certa medida da preocupação da direção. Na rede municipal de ensino de Goiânia, a manutenção de jardins, podas de árvores e gramados nas escolas é realizada em parceria com a Companhia de Urbanização de Goiânia (Comurg), a depender da disponibilidade desse órgão. As escolas que contam com hortas precisam recorrer a voluntários da comunidade escolar ou a organizações não governamentais (ONG).

por prudência não insistimos na sugestão, mas acreditamos ter contribuído, por meio do projeto de intervenção, para que no futuro essa realidade possa ser repensada e transformada.

De acordo com dados do projeto político-pedagógico (PPP) disponibilizado pela coordenação, a instituição existe há 48 anos e surgiu das necessidades de uma colônia de migrantes italianos, na década de 1960, ligada à igreja católica. Segundo o referido documento, a escola funcionou por 39 anos em um espaço precário, inapropriado para atender os educandos, e somente na gestão municipal de 2001-2004 conquistou, por meio de orçamento participativo e de lutas populares da comunidade local, a reconstrução do prédio como escola modelo.

O contexto econômico e social da escola-campo se insere nas complexidades de uma comunidade de baixa renda e vulnerabilidade social, estando localizada em um bairro da região norte de Goiânia,⁵⁹ em uma área periférica. O público atendido pela instituição, em sua maioria, é formado por filhos de trabalhadores assalariados de atividades terciárias, grande parte com escolaridade básica fundamental. A economia local é baseada no comércio moveleiro, além de abrigar muitos trabalhadores da Central de Abastecimento de Goiás (Ceasa-GO). Há também, próximo ao bairro da escola, um condomínio horizontal de alto padrão e outros de classe média, que empregam moradores da localidade, especialmente em atividades de manutenção e cuidados domésticos. O perfil socioeconômico dos educandos atendidos pela escola está voltado ao atendimento dos filhos desses trabalhadores.

Os bairros residenciais vizinhos à escola, cujos residentes são majoritariamente a comunidade escolar, são formados, em sua maioria, de lotes de 200 m², em média, voltados às classes C e D. Uma parte deles está em etapa de formação, com pouca infraestrutura (asfalto, rede de água e esgoto, serviços de segurança, dentre outros) e edificações simples, algumas com apenas um cômodo, que não dispõem de acabamento e/ou muros. Há, nas imediações, outros bairros mais antigos, que tiveram sua origem em ocupações populares, conhecidas vulgarmente como ‘invasões’ e que, por sua conformação histórica, ainda sofrem com infraestrutura precária e problemas sociais, principalmente de segurança. Ademais, há um intenso centro comercial, que concentra lojas de materiais de construção e de varejo de roupas e alimentos, além de bares e distribuidoras de bebidas, o que torna o trânsito próximo à escola bastante movimentado e até de risco, em determinados momentos do dia.

Acrescentamos, ainda, de nossa experiência trabalhando nessa região há alguns anos, que a comunidade ali é composta por muitos migrantes das regiões Norte e Nordeste do País,

⁵⁹ Os nomes dos bairros e condomínios próximos à escola foram ocultados para preservar o anonimato.

que vêm para Goiânia e região metropolitana em busca de melhores condições de vida. Muitos educandos relatam sua origem de estados como Maranhão e Pará, principalmente. Recentemente, as escolas dessa localidade também têm recebido refugiados de países estrangeiros, como o Haiti.⁶⁰ Os bairros no entorno da escola-campo, pela especificidade de abrigar essas populações migrantes, a maioria em vulnerabilidade social, caracterizam-se pelo predomínio de construções como quitinetes e conglomerados de barracões em um mesmo terreno, o que também reflete as condições de desigualdade já mencionadas.

As características da ocupação na região norte, onde a escola está localizada, foram analisadas por Chaveiro (2007). O autor, ao investigar a diferenciação de ocupação entre as regiões norte e sul de Goiânia, esclarece que o norte goianiense desenvolveu-se abrigando grandes fábricas, gerando um espaço de ocupação rarefeito e ocupado por uma maioria de pessoas de baixa renda, grande parte migrantes, como percebido por nós. Por outro lado, essa região é, também, ocupada por professores e estudantes universitários, especialmente nos arredores do Campus II da Universidade Federal de Goiás, e por militares, devido à presença do Quartel do 42º Batalhão do Exército Brasileiro. O Aeroporto Internacional Santa Genoveva está também situado em um bairro da região norte, sendo uma ‘porta de entrada’ da cidade de Goiânia. Assim, a região se configura por importantes pluralidades e notável desigualdade econômica e social, nas quais a escola se insere.

O espaço em que a escola está localizada, portanto, é demarcado pela desigualdade social e econômica, emblemática pela presença de um condomínio de alto padrão e condomínios de classe média, contrastantes com habitações de baixa renda. Essas condições colocam a escola como lugar no epicentro da carga da globalização – expressa na dinâmica espacial do lugar onde a escola está situada, que, por sua vez, insere-se na complexidade global do sistema capitalista (Santos, 2012).

Por fim, nosso intuito, ao tecer considerações que caracterizam a instituição em aspectos físico-naturais, sociais e econômicos, foi o de uma análise que superasse descrições isoladas. Intentamos um olhar integrado ao contexto da cidade de Goiânia e do espaço urbano, abrangendo o lugar em sua historicidade, vivências e nas suas relações de totalidade-mundo (Straforini, 2008), situadas nas dinâmicas do sistema capitalista. Além disso, situar esse espaço em suas contradições nos auxilia a compreender quem são nossos educandos e como vivem, considerando-os como sujeitos históricos e ativos nos processos de construção de seus espaços – sujeitos de prática social.

⁶⁰ A esse respeito, consultar a reportagem de Pedro Lopes (2018).

Passadas essas caracterizações, na sequência, voltamo-nos para as análises das aulas propriamente ditas, na etapa de problematização da prática social inicial: apresentação dos sujeitos da práxis na pesquisa – educandos, professoras e pesquisadora – e seus respectivos olhares para o lugar Cerrado, conhecimentos prévios e saberes da vivência e experiência, além da apresentação do projeto na escola.

3.3 ‘Aprochegarte’ – Quem somos nós no Cerrado

Agrupamos como problematização-prática social inicial a fase que apresentou o projeto de intervenção (tema, contextualizações) e apresentou-nos uns aos outros: professora pesquisadora, professoras regentes das turmas e educandos. Além disso, as apresentações propiciaram que os educandos expressassem saberes prévios sobre o tema. Essa etapa contemplou cerca de três visitas à escola-campo, registradas nos diários de aula 2, 3 e 4, em apêndice, e envolveu as seguintes atividades: A) roda de apresentação; B) atividade diagnóstica coletiva dialogada; e C) atividade escrita diagnóstica individual. Outros diários de aula são citados neste percurso, haja vista que os relatos de conhecimentos cotidianos dos educandos, suas experiências e identidades aparecem em diversos momentos, entrecruzando-se.

Consideramos, para diagnóstico dos conhecimentos prévios da turma, o diálogo introdutório coletivo e a atividade oral coletiva e escrita individual. O diálogo foi tomado por nós como essencial no decorrer de todo o projeto, privilegiando acolher as experiências de todos, mas também recorremos à escrita como registro documental nas etapas didáticas, tanto para diagnóstico quanto para avaliação processual. O item a seguir narra o momento das apresentações iniciais e, em seguida, trazemos as análises da atividade oral coletiva e das atividades diagnósticas escritas.

3.3.1 O Cerrado na Arte e nós no lugar – um diálogo de apresentação a partir da Arte-Cerrado visual

Nossa primeira ação ao iniciar o projeto de intervenção na escola-campo foi conhecer os participantes da pesquisa, fazer-nos conhecer por eles e, por meio desse ciclo de conheceres, levantar o Cerrado com tema e como saber prévio a ser sondado junto à turma. Para esses diálogos iniciais, houve um movimento de acolhimento, que se preocupou com a organização do espaço, buscando uma fuga, ainda que nos limites da realidade posta, do modo

tradicional da escola, que limita o poder criador dos educandos, como alerta Kaercher (2011, p. 5): “[...] A fuga tem o objetivo de enfrentar o marasmo, propor saídas que nos aproximem dos alunos e nos mantenham criativos, propositivos e na busca de uma docência reflexiva e criadora”. Pensar uma educação emancipadora na Geografia escolar permeia, também, a ocupação dos espaços, a expressão e o movimento dos educandos, educadores e toda a comunidade direta e indiretamente relacionada à escola.

Por meio da organização da sala de aula, intencionamos direcionar o olhar dos educandos para o lugar-Cerrado e, ao mesmo tempo, incentivar participações ativas, afinal, era o primeiro contato deles com uma professora desconhecida. Ao oferecer variações na forma de exposição, objetivamos desconstruir padrões, recriar movimentos, trazer a possibilidade transformadora na própria organização da sala de aula, gerando outros modos de ver e ocupar espaços: levantar-se, agachar, pegar, misturar, mexer, comparar e descobrir. Almejamos que toda aula despertasse o interesse, a curiosidade e ‘cutucasse’ os sentidos.

No primeiro encontro, as carteiras foram dispostas em roda, para mais interação entre todos; ao centro, dispomos diversas imagens relacionadas ao Cerrado: materiais impressos de artes de diferentes estilos, fotografias e desenhos – um Cerrado-Arte-imagem dentro da sala de aula. Em meio às obras artísticas, dispomos fotografias diversas apresentando várias dimensões do Cerrado: a cultura, por meio da culinária (pamonha e arroz com pequi), casas de taipa em comunidades tradicionais quilombolas e festejos tradicionais de povos do Cerrado, como a folia de reis e a congada; espécies de vegetação (pau-terra, buriti, guatambu-do-Cerrado, pente-de-macaco, ipê, barriguda, chichá); fotos mostrando atividades agrícolas de monocultura mecanizada e pecuária; imagens sobre a utilização de agrotóxicos em alimentos; fotografias mostrando grafites com temas de Cerrado no Centro de Goiânia (Cerrado na cidade), dentre outras.

Além disso, a sala foi ambientada com música cerradeira,⁶¹ cápsulas de sementes de espécies de Cerrado coletadas para a construção de obras artísticas,⁶² frutos nativos (baru e jatobás) e cartazes que apresentavam fotos de frutos do Cerrado e suas identificações. Essa ambientação temática de Cerrado ocorreu não apenas na primeira aula, como também em outros encontros, acrescentando significados múltiplos de Cerrado para a pedagogicidade do

⁶¹ Selecionamos canções que mostram a valorização da cultura popular do Cerrado de forma legítima, elencando artistas (compositores, músicos, cantores) que enaltecem o Cerrado em sua multiplicidade, muitos, anônimos das grandes mídias e indústria cultural.

⁶² As referidas cápsulas de Cerrado foram utilizadas em momento posterior na oficina “Cerrado em nós”, com o artista Viníciu Fagundes. Essa atividade será analisada mais adiante, nesta mesma seção.

espaço-escola-Cerrado. A Figura 24 apresenta várias fotografias da organização e movimentos da sala de aula em diferentes momentos:

Figura 24 – Movimentos de Cerrado em Arte na sala de aula



Fonte: acervo pessoal da professora Flor de Pequi, 2022.

Em uma das aulas, tivemos uma mesa de degustação de doce de buriti, organizada na entrada da sala de aula. Houve o incentivo à degustação dos frutos e a turma ficou bem animada com a possibilidade dos novos sabores e aromas. Durante todo o projeto, houve receptividade dos educandos em experimentar frutos, castanhas, doces e outros gostos de Cerrado oferecidos no decorrer das aulas. As percepções de sabor foram variadas e interessantes, especialmente sobre o jatobá, de textura diferenciada, tido pela maioria como bom, mas difícil de comer – “gruda na boca”, disseram muitos. O doce de buriti foi bem recebido e alguns educandos quiseram comer mais. Vimos com entusiasmo essa abertura à

experimentação, contrariando o que comumente se diz sobre a dificuldade de se ofertar sabores naturais às crianças. Na Figura 25, apresentamos fotos dos momentos de degustação, contextualizados aos conhecimentos geográficos de Cerrado:

Figura 25 – Degustação de doce de buriti



À esquerda, acima, educanda Guatambu-do-Cerrado, e à direita, acima, educando Cajuzinho-do-Cerrado, ambos degustando doce de buriti; à esquerda, abaixo, professoras Flor-de-Pequi e Chichá e educandos em torno da mesa de degustação e elementos de Cerrado.

Fonte: Acervo pessoal de Mariângela Oliveira de Azevedo, 2022.

Os variados elementos de Cerrado na sala de aula intencionaram proporcionar uma experiência sensorial – visão, tato, audição e paladar relacionados ao Cerrado e principiar o trabalho de construção de um conhecimento de Cerrado complexo, que passa pelos componentes físico-naturais, culturais e sociais. A seguir, apresentamos mais alguns registros

fotográficos de momentos de interação dos educandos com os elementos de Cerrado dispostos na sala de aula:

Figura 26 – Interação dos educandos com elementos do Cerrado



Acima, à esquerda, educando Escova de Macaco com cápsula de Guatambu; abaixo, à esquerda, professora Flor de Pequi quebrando jatobás para degustação do fruto; acima, à direita, educanda Ipê Roxo em interação com barus e jatobás; e educando Jatobá em degustação de jatobá.

Fonte: Acervo pessoal de Mariângela Oliveira de Azevedo, 2022.

Conforme registro do diário de aula 2, nossa apresentação coletiva foi feita com base na escolha de uma arte visual. A Arte, nesse primeiro momento, exerceu o papel de leitura, que envolve contemplação e apreciação estética, mas também a interpretação (Barbosa,

2010). Os processos envolvidos na escolha de uma obra mobilizam não apenas aspectos do sensível, mas também cognitivos, ampliando repertórios e reflexões críticas, conforme analisa Möndinger *et al.* (2012, p. 42): “Criatividade e artes são processos inteligentes: tanto o produzir quanto o apreciar requerem operações complexas de análise, comparações, reconhecimento de cores, texturas [...] As artes não são pautadas apenas no sensível e no intuitivo”. Nessa perspectiva, cada um associa a obra às suas próprias vivências, problematizando, relacionando e refletindo, a partir da imagem escolhida. Arte contemplada, tomada assim, é também provocativa da elaboração e organização do pensamento, exigindo que o educando estabeleça relações entre a narrativa de si e a imagem de Cerrado que mais lhe impactou.

Além da apreciação estética, a Arte promoveu a construção cultural, relacionando as imagens às vivências do dia a dia dos educandos, ao Cerrado e também a outros campos de conhecimentos dialogados durante a apresentação coletiva (cada educando escolhia uma imagem e se apresentava, explicando o motivo da escolha). Como linguagem significativa, a Arte se opõe à passividade e provoca os sentidos, despertando um olhar ativo e reflexivo (Buoro, 2002). Os elementos artísticos apresentados, naquele contexto, deram visibilidade ao Cerrado, ou seja, a Arte configurou-se como texto imagético significativo de Cerrado.⁶³

Com intencionalidade pedagógica, as imagens artísticas dispostas na sala de aula não tinham o mero objetivo da ornamentação emudecida, mas sim de compor um texto visual carregado de Cerrado. As reproduções (cópias autorizadas das obras originais) apresentadas aos educandos traziam como tema comum o Cerrado de formas diversas, ampliadas e nem sempre óbvias para os observadores, compondo um cenário de Cerrado integrador por meio das imagens artísticas.

Gomes (2013), quando analisa elementos visuais e sua relação com a Geografia, alerta que vivemos em um mundo repleto de imagens e que, por isso mesmo, somos atraídos por múltiplas possibilidades de formas, cores e significados, potenciais em prender nosso interesse e capturar o nosso olhar. Sua leitura não trata especificamente da Arte, mas das imagens de modo geral, contudo, parece-nos oportuna pela intrínseca relação entre Arte visual, predominante em nosso trabalho, e imagem. Podemos dizer, portanto, que ao utilizarmos as obras artísticas que trazem o Cerrado como tema, estamos possibilitando quadros geográficos (Gomes, 2017) de Cerrado – organizações dispostas que nos fazem ver o

⁶³ A fim de contextualizar o leitor das obras utilizadas no projeto de intervenção, organizamos um quadro com algumas das principais artes visuais e seus respectivos artistas. Sintetizamos, contudo, essa organização a título de amostra, dada a grande quantidade de obras que foram disponibilizadas aos educandos. Por sua extensão, o quadro pode ser visitado no Apêndice C desta tese.

Cerrado pela representação contida na imagem. Ou, como afirma o autor: “[...] a imagem faz com que algo, que de outra forma não seria nem mesmo percebido, se torne visível. [...] para isso é preciso aprender a ver” (Gomes, 2017, p. 133).

O compartilhar dessas experiências, percepções e sentidos mediados pelas imagens de Cerrado, além de despertar interesse e curiosidade, pode trazer à tona os conhecimentos prévios de cada um, que passam a ser compartilhados coletivamente em sala de aula, o que nos remete a Freire (2008, p. 98): “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”. Assim como os mais experientes, pesquisadora e professoras, os educandos ali presentes já possuem suas vivências, experiências e saberes relacionados ao Cerrado, o que foi constatado por nós, já de início, conforme relato do diário de aula 2:

O educando Tatu-Bola II perguntou se iríamos comer os jatobás e os amendoins. Fiquei surpresa que ele tivesse reconhecido os jatobás e lhe apresentei o baru, percebendo que ele havia se confundido quanto a essa castanha nativa do Cerrado. [...] Todos foram muito receptivos, curiosos e participativos. A euforia às vezes era tanta, que todos queriam participar ao mesmo tempo com suas falas, narrativas de suas experiências com bichos, plantas e outras situações cotidianas. Cada um tinha uma história pra contar sobre um tucano que passava voando sobre o bairro, uma coruja buraqueira que atacava quem passava pela pracinha ou uma arara canindé que pousava sobre alguma árvore. Relataram de queimadas que ocorreram perto de sua casa ou um bicho selvagem do Cerrado que viram pela televisão. **Ou seja, todos trazendo sua prática social, seu olhar para o lugar-Cerrado em que vivem, suas percepções espaciais para os diversos aspectos que compõem a espacialidade – um olhar integrador.** (Diário de aula 2).

No relato do diário de aula 2 fica evidente, pela agitação da turma, que todos trazem alguma experiência de Cerrado de suas vidas. A tomada de consciência vem justamente desse diálogo temático, em que a curiosidade para o tema da aula de Geografia é aguçada. Almejamos que a ação e inquietude se manifestassem por meio de curiosidade de forma rotineira no projeto, como no exemplo do primeiro encontro, em que um educando se declarou assustado diante da sala de aula:

O educando Chuveirinho II comentou que se assustou com tudo aquilo no chão e disse que parecia um ritual. Convidei-o a se aproximar das imagens e ver quão coloridas e alegres eram, que não havia motivos para medo, mas que sim, era um ritual do bem, em que iríamos todos dialogar sobre o Cerrado. Também para minha surpresa, ele observou que a imagem ‘Guernica Brumadinho’, do artista urbano Mundano, não era tão alegre, ao que concordei prontamente. Naquele momento, não fiz a intervenção necessária sobre a obra em específico, pois eram muitas falas ao mesmo tempo e eu quis incentivar todas, mesmo não me aprofundando em nenhuma, de início. **Esse mesmo educando observou que a obra ‘Homo cerratense’, de Elder Rocha Lima, também não era tão alegre, mas fez**

correlação entre esta e o grafite do coletivo Bicicleta sem freio, retratando o contador de causos Geraldinho Nogueira em painel gigante no Centro de Goiânia. O educando percebeu a semelhança entre os dois: “Parecem ser a mesma pessoa, só que um estava alegre e o outro não”, disse ele. Esse olhar atento do educando me surpreendeu admiravelmente, pois Geraldinho Nogueira realmente representa a figura dos povos tradicionais do Cerrado, ou seja, o *Homo Cerratense* da obra de Elder Rocha Lima. O educando demonstrou, com isso, uma atenção e percepção aguçada, além de interesse e sensibilidade para a temática proposta. (Diário de aula 2).

A seguir, na Figura 27, trazemos uma das imagens mencionadas no recorte do diário de aula 2, indicada pelo educando como “não tão alegre”:

Figura 27 – Guernica Brumadinho, 2019⁶⁴



Fonte: Instagram Mundano_SP, 2024.

Chuveirinho II, ainda sem acesso às discussões das aulas acerca das correlações entre a obra e o Cerrado, percebeu tratar-se de uma pintura que representa dor e tristeza, demonstrando olhar atento. É relevante destacar que essa imagem foi retomada na ocasião de uma aula já na etapa de instrumentalização-sistematização, e, naquele momento, realizamos as correlações necessárias à temática de lugar-Cerrado. O trecho do diário de aula 6, a seguir, apresenta as impressões desse dia (abrimos um parêntese para um ir e vir no tempo-espço da pesquisa, conforme já havíamos previsto):

⁶⁴ A mesma imagem aparece na Seção 1 desta tese, o que reafirma o diálogo entre as seções e entre as próprias obras que, ao mesmo tempo, situam-se em diferentes contextualizações da discussão de forma teórico-metodológica dialética. No decorrer da seção, retomamos outras imagens já apresentadas em seções anteriores.

Expliquei à turma sobre a tragédia de Brumadinho, ocorrida em 2019. Perguntei se eles se lembravam do que se tratava. A turma quase toda se manifestou demonstrando que sabiam sim, de uma lama que destruiu uma cidade e matou muitas pessoas. Nesse momento apresentei a obra do artista Mundano, em releitura à Guernica, de Pablo Picasso. Perguntei que tipo de sentimentos a obra nos apresentava, ao que responderam “sofrimento, tristeza, desespero.” Esses apontamentos coletivos me despertaram para a sensibilidade da turma. Expliquei que na obra original, Guernica, Picasso quis representar a dor causada pela Guerra na Espanha no ataque à cidade de Guernica. No caso da obra de Mundano, ele quis representar a dor e o sofrimento dos moradores de Brumadinho, cidade destruída pelo rompimento da barragem da mineradora Vale, que também contaminou rios, solo, vegetação e fauna de Cerrado. **Conversamos que o Cerrado existe aqui em Goiânia, no nosso estado de Goiás, em outros estados do Brasil e também lá em Minas Gerais, onde fica Brumadinho. A destruição do Cerrado ocorre, portanto, em diferentes lugares e afeta a nós todos de maneira direta e indireta.** (Diário de aula 6, grifos nossos).

Nessa ocasião, dialogamos sobre os impactos das atividades de mineração no Cerrado e as correlações entre os componentes físico-naturais e a sociedade, de maneira multiescalar. Esclarecemos que o Cerrado lá em Minas Gerais é também o Cerrado aqui em Goiás, na relação lugar-mundo, pois os interesses de exploração econômica que circundam suas riquezas naturais são interligadas. A relação lugar-mundo também pode ser pensada em referência à obra de Picasso, pintura europeia reconhecida mundialmente, tomada, em releitura, para representar uma tragédia ambiental no Cerrado por um artista urbano brasileiro. Nesse sentido, a Arte cria simbolismos entre universalidade e localidade para representação do caos que permeia a exploração capitalista do Cerrado.

Retomando a atividade de apresentação e voltando ao diário de aula 2, as Figuras 28 e 29 apresentam as outras duas obras artísticas escolhidas pelo educando Chuveirinho II em sua análise comparativa, mencionada anteriormente (recorte do diário de aula 2):

Figura 28 – *Homo cerratense*. Grafite. Elder Rocha Lima, 2020

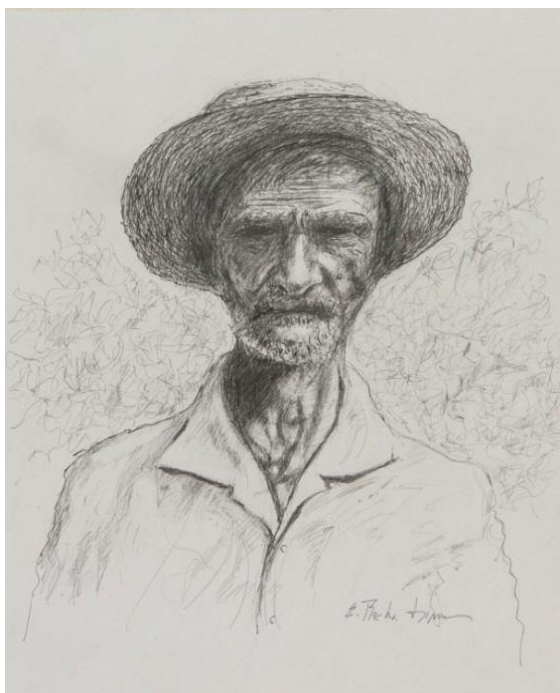


Figura 29 – Geraldinho Nogueira, arte urbana, Coletivo Bicicleta sem freio, 2020



Figura da esquerda: exposição virtual; figura da direita: Geraldinho Nogueira.
Fonte: site Curta Mais Goiás.

As observações sobre a semelhança entre Geraldinho Nogueira e a figura do *Homo Cerratense*, elaboradas pelo educando Chuveirinho II, foram além de nossas expectativas, pois nem mesmo nós, ao escolhermos previamente as imagens (Figuras 28 e 29), havíamos pensado nessa correlação. De nossas pesquisas, sabemos que as duas obras foram produzidas por gerações diferentes de artistas, além de estilos também distintos. As duas obras são marcadas pela temática do Cerrado, mas empregam técnicas diversificadas: uma de desenho realista (grafite) e a outra marcada pelo colorido intenso da arte urbana.

No momento específico da fala do educando, não intervimos diretamente, mas, no diálogo coletivo, esclarecemos que esses personagens representam as populações tradicionais do Cerrado ou povos cerradeiros – pessoas que vivem e trabalham tendo sua sobrevivência diretamente ligada ao Cerrado, portanto, parte de sua dimensão cultural e social colabora em movimentos de resistência à sua destruição. Ao ensinar-aprender o Cerrado levando em conta essas correlações, principiamos a construir um pensamento integrador de Cerrado, que contempla os componentes físico-naturais relacionados à vida social do lugar.

O relato do diário de aula 2, envolvendo as três obras apresentadas pelas Figuras 27, 28 e 29, e as observações do educando Chuveirinho II, revelam-nos dois pontos: a potencialidade da Arte em despertar curiosidade e correlações de diferentes interpretações

sobre o Cerrado e a capacidade crítica inerente ao educando como observador ativo, o que nos conduz a posturas emancipadoras em sala de aula pela via da autonomia, do olhar, da observação e da análise (Callai, 2005).

Outra demonstração de conhecimentos prévios múltiplos do Cerrado partiu da imagem artística escolhida pelo educando Ipê Amarelo, pertencente ao povo Karajá.⁶⁵ Até o momento de sua apresentação, não tínhamos conhecimento de sua origem indígena e indagamos o porquê da escolha da obra de Marcos Brasil, Figura 30 a seguir:

Figura 30 – Marcos Brasil, 2020, Kaxinawá, acrílica sobre tela



Fonte: Marcos Brasil Arte (2024).

A obra de Marcos Brasil retrata um indígena não pertencente às etnias do Cerrado,⁶⁶ mesmo assim, mantivemos a pintura entre as imagens dispostas no projeto de intervenção, entendendo que os povos indígenas de diferentes lugares do Brasil e do mundo possuem especificidades de costumes e culturas, mas mantém, de alguma forma, laços comuns que

⁶⁵ O povo Karajá, autodenominados como Iny – povo das águas – ocupa as margens do Rio Araguaia desde o século XVI, no atual município de Aruanã-GO. O povo Iny confere sua própria existência às águas do Rio Araguaia, ou seja, atribui a ele uma dimensão sagrada. A vinda dos colonizadores, no século XVIII, para o território goiano, atraídos pela mineração, configurou-se como um conflito, dados os interesses econômicos que envolviam o rio, tido como recurso especialmente viário. Na atualidade, a modernização e as transformações do território, decorrentes da expansão do agronegócio que destroem o Cerrado, “estrangularam” as comunidades ribeirinhas tradicionais, incluindo o povo Karajá (Lima, 2010).

⁶⁶ Kaxinawá pertencem à família linguística Pano e habitam a floresta tropical desde o leste peruano, nos Andes, até a fronteira com o Brasil. No Estado do Acre, ocupam o Alto Juruá e Purus e, no sul do Estado do Amazonas, o Vale do Javari (Povos Indígenas..., 2024).

dizem respeito à sua relação com a natureza e visão de mundo. Quando o educando se reconheceu como indígena naquela imagem, acreditamos ter feito a escolha certa, tendo em vista a dimensão de identidade que o provocou e a discussão que levantou junto à turma, estabelecendo correlações com outras aulas e disciplinas. Destacamos o trecho do diário de aula 1 sobre esse momento:

[...] Quando indagado do motivo (da escolha da arte representando um indígena), se apresentou como pertencente ao povo indígena, sem saber informar qual e demonstrando timidez. A professora Flor de Pequi entrevistou, informando que o educando tem origem Karajá, ao que aproveitei para mencionar que os povos indígenas, além de serem os habitantes originais do Cerrado, e, portanto, povos tradicionais que vivem do Cerrado de pé – vivo –, estabelecem uma relação de vínculo com a vegetação, a fauna, as águas e a terra. **Muitos educandos se manifestaram ativamente sobre isso, defendendo que o Brasil foi invadido e não descoberto pelos portugueses, o que também me inferiu que construíram uma relação entre seu conhecimento prévio de história do Brasil e a discussão daquele momento sobre o Cerrado, ou seja, demonstraram uma construção de conhecimentos, relacionando disciplinas e temas.** (Diário de aula 2).

A relação entre Cerrado e os povos indígenas é marcada por conflituosas disputas que envolvem aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais e impacta a sobrevivência dos povos indígenas que ocupam o Cerrado, pressionados em seus territórios e cultura. Chaveiro e Barreira (2010) problematizam esses conflitos, entendendo que o modo de conceber o Cerrado diverge segundo interesses que o cercam. Há um Cerrado para povos indígenas, que vivem como coletores, caçadores e pescadores, e um Cerrado para os agentes de produção da economia global interessados na produção em atendimento ao mercado internacional. Há um Cerrado-vida e um Cerrado-mercadoria.

Quando um educando indígena coloca sua identidade em evidência na aula, por meio de uma arte, há a representatividade, no lugar, das complexidades que permeiam o Cerrado. Além disso, a condição de pertencimento do educando é validada em sua identidade indígena, trazendo uma prática social que certamente difere da dos demais educandos. Essa reflexão nos remete a Cavalcanti (2019) e a sua indicação acerca da importância das singularidades dos sujeitos como simbólicos e do entendimento de como vivem e como pensam os espaços em que vivem.

Ainda sobre os aspectos culturais e sociais relacionados ao Cerrado, foi possível identificar esses conhecimentos prévios na turma por meio das escolhas das imagens feitas por alguns educandos. Fotografias de culinária regional, o arroz com pequi e a pamonha, apareceram em suas narrativas de apresentação como algo que apreciam muito comer ou que suas famílias costumam cozinhar em casa. Esses alimentos fazem parte do cotidiano dos

educandos e seus familiares no lugar onde vivem, mas, talvez, não o associem ao Cerrado de forma direta pela falta de uma intervenção como a que realizamos. Apresentamos um trecho do diário de aula 2 a esse respeito:

Dois educandos escolheram imagens que apresentavam a culinária tradicional goiana, com estreita relação com Cerrado – o arroz com pequi e a pamonha. Um deles mencionou que a mãe faz pamonha quase toda semana. **Aproveitamos a ocasião para lembrar que o Cerrado também envolve costumes, culturas, hábitos, pessoas e muito mais, e que esta cultura se relaciona à defesa e preservação do Cerrado**, como no caso da alimentação e das plantas do Cerrado usadas para fazer remédios por meio de saberes da cultura popular de curandeiras, por exemplo. (Diário de aula 2).

Andrade (2023) denomina de ‘cozinha cerratense’ os hábitos culinários culturalmente consolidados em torno de uma relação intrínseca ao Cerrado, especialmente oriundos de povos originários indígenas e negros escravizados no período colonial. Os conhecimentos tradicionais no que tange à alimentação, de certa forma, estão intimamente ligados às experimentações centenárias de frutos e outros elementos extraídos da vegetação do Cerrado, mesclados, posteriormente, aos elementos trazidos pelos colonizadores europeus. Na análise da autora, a cozinha cerratense não está condicionada apenas aos ingredientes, mas também ao cultivo da terra e à luta pela sobrevivência. Além disso, os hábitos culinários ligados ao Cerrado possuem uma ritualística própria do preparo do alimento, valendo-se de instrumentos antigos, como o pilão, por exemplo. O ritual de preparo da pamonha é um exemplo clássico da cozinha cerratense, envolvendo o cultivo do milho, momento da colheita e celebração coletiva.

Pratos derivados da mandioca, do pequi e do jatobá são outros que podem ser mencionados quando se trata dessas correlações da cozinha cerratense. A farinha de jatobá, por exemplo, tem sua história associada à exploração do trabalho rural nas grandes fazendas, suprimindo a fome de trabalhadores quando a colheita de alimentos não era suficiente para ‘atender’ aos empregados,⁶⁷ ficando inteiramente disponível aos patrões. Esses significados compõem uma leitura integral e crítica do Cerrado por se afastar de um olhar romantizado para avançar em uma contextualização histórico-cultural, inclusive no que tange aos processos de apropriação e desmonte do Cerrado cultural para fins econômicos.

A partir dessas análises, entendemos que no lugar de vivência dos educandos emerge um Cerrado histórico e cultural que se faz presente, também, pela alimentação. Na ocasião do

⁶⁷ Trazemos essa referência do romance histórico *Torto Arado*, de Itamar Vieira Júnior (2020).

trabalho de Arte-Cerrado, Cerrado em cor,⁶⁸ as educandas Guatambu-do-Cerrado e Mutamba trouxeram esses significados para sua atividade criadora por meio da pintura, Figura 31:

Figura 31 – Cerrado-Arte das educandas Guatambu do Cerrado e Mutamba, 2022



Fonte: Acervo pessoal de Mariângela Oliveira de Azevedo, 2019.

Na pintura das educandas, notamos a representação da pamonha, do queijo e do fruto buriti. A reelaboração criadora teve como referências as obras “Monalisa comendo pamonha”, de Jullyanderson Carvalho e João Paulo Pigosso (2019), e “Buriti”, da artista Cris Maia (2018), e perfazem hábitos do cotidiano historicamente construídos em relação ao Cerrado.

Além da cultura cerradeira relacionada à alimentação, em suas apresentações alguns educandos trouxeram, pelas escolhas das obras de arte, seus olhares para o Cerrado na cidade.⁶⁹ As obras escolhidas, em suas falas, foram relacionadas à fauna de Cerrado que coabita a escola, o espaço do bairro – o lugar onde vivem, conforme registro do diário de aula 2:

⁶⁸ Essa atividade será detalhada à frente, contudo, conforme já comentado, optamos por um ir e vir dialético, não dicotomizando as análises em partes estanques, mas relacionando-as em momentos distintos do percurso metodológico.

⁶⁹ Pensando nas referências que os educandos trouxeram do Cerrado na cidade, logo ponderamos o quanto o Fascículo de Apropriação do Cerrado será um material valioso nas aulas de Geografia, ao chegar às escolas de Goiânia e região metropolitana. Construído coletivamente pelo NúcleoGea, sediado no Laboratório de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica (Lepeg), o fascículo é um rico recurso para professores da educação básica que desejam abordar o Cerrado na escola de forma integradora, inclusive mobilizando conhecimentos geográficos do Cerrado na cidade.

Falamos sobre a presença de espécies de fauna do Cerrado na cidade, representadas em obras escolhidas pelos educandos, como a coruja buraqueira, na obra dos artistas Jullyanderson Carvalho e João Paulo Pigosso (Ju&João), as araras canindé, representadas na obra de Marcos Brasil e as ‘barrigudas’ (foto autoral da pesquisadora), paineiras que existem em grande quantidade na maior avenida do bairro onde a escola está situada. Os educandos relataram já terem visto esses bichos na escola e em outros lugares do bairro, por isso escolheram essas imagens. Sobre as araras, disseram que elas sempre passam voando sobre a escola no final da tarde e às vezes pousam nas árvores, ficando bem pertinho deles. **No diálogo, alguns comentaram que esses bichos devem vir para a cidade porque estão ficando sem seus lugares no mato. Concordei que sim, em muitos casos esses animais vêm para a cidade porque as áreas de Cerrado preservado têm diminuído, mas, por outro lado, alguns animais se adaptaram às transformações ocorridas com a urbanização e passaram a viver nas cidades.** (Diário de aula 2).

A seguir, as Figuras 32 e 33 apresentam as obras citadas no trecho do diário de aula 2:

Figura 32 – Coruja-buraqueira, Ju&João, 2019, Tapearte



Fonte: acervo pessoal dos artistas.

Figura 33 – Casal de araras Canindé, Marcos Brasil, 2010, acrílica sobre tela



Fonte: acervo pessoal dos artistas.

Para fins desta pesquisa, tomamos a fauna como elemento de relevância para os processos de ensino-aprendizagem do Cerrado na Geografia Escolar. Os animais silvestres do Cerrado despertam muito interesse e curiosidade entre as crianças, gerando um encantamento pelo tema. Além disso, consideramos que a fauna está intrinsecamente relacionada ao Cerrado em seus demais componentes físico-naturais, como no caso do lobo-guará, importante disseminador de sementes da vegetação nativa; pássaros e outras aves podem ser indicadoras de áreas preservadas, como o pato-mergulhão, recém-descoberto na Chapada dos Veadeiros-GO, por exemplo, e que deu origem a um movimento de intensificação de proteção das áreas em que aparece.

No ambiente urbano, além da vegetação, a fauna é um importante indicador da presença do Cerrado, camuflado pelas transformações da relação natureza-sociedade, inserido

nos processos do meio técnico-científico-informacional (Santos, 1996). Muitas das vezes, no ir e vir pelas ruas da cidade, nosso olhar não se detém tão fortemente em determinados componentes físico-naturais, diferenciando-os como Cerrado, como o solo e o clima, por exemplo, apesar de sermos afetados por eles o tempo todo. Por outro lado, é comum a referência ao Cerrado no cotidiano quando relacionado à fauna e à vegetação, provavelmente pelas significações ligadas à beleza. As obras artísticas também evocam os simbolismos do belo em suas composições, muitas vezes pela fauna e vegetação, como pode ser observado nas figuras apresentadas nas páginas deste trabalho. Dessa forma, ainda que tenhamos abordado o Cerrado em múltiplos aspectos, a fauna e a vegetação aparecem de forma mais acentuada ao longo do projeto de intervenção, ao que nos preocupamos nas devidas interrelações aos demais componentes destacando a categoria da totalidade.

Além das apresentações por meio das imagens, realizamos uma atividade coletiva dialogada, acompanhada de registros no quadro e cadernos da turma, ao mesmo tempo. Conduzimos, dessa vez, o trabalho de forma mais direcionada e centralizada para as ideias de Geografia, lugar e Cerrado. Solicitei que fôssemos dizendo coletivamente que palavras vinham à cabeça quando pensamos em Geografia, no nosso lugar e também no Cerrado. Acerca do diálogo direcionado, selecionamos um trecho do diário de aula 3 com nossos registros dessa atividade:

[...] A turma foi se expressando até que a aula se tornou dialogada, como eu havia pretendido. A professora Flor de Pequi também fez ótimas pontuações, lembrando nomes de frutos do Cerrado e faunas que visitavam a escola frequentemente, como as araras. **Percebi que os educandos têm muitas dúvidas sobre o que é nativo de Cerrado e o que não é, a partir das falas e das perguntas que me fizeram, como: “Galinha é do Cerrado? Maracujá é do Cerrado? A vaca é do Cerrado?” Aproveitei a pergunta sobre a vaca para introduzir a discussão prevista para o momento na sala de vídeo, explicando à turma que a criação de gado é justamente uma das principais causas de destruição do Cerrado, o que aprofundi no momento dos vídeos.** A professora Flor de Pequi também entrevistou comentando que havia passado um texto em outra aula explicando justamente isso. A construção coletiva resultou nas seguintes ideias escritas no quadro: **comidas típicas que tem na escola, como galinhada; ipê rosa na escola; o lugar onde moro é um paraíso; na escola tem árvores do Cerrado; Geografia estuda países, estados, setores e lugares; a vaca é do Cerrado? Acerola e amora são do Cerrado? Buriti, jatobá, baru, pequi, gabirola; florestas; o lugar onde eu moro é simples; o Cerrado é o lar dos animais.** As falas foram espontâneas e não cobrei obrigatoriedade, apenas os que se voluntariaram a tal e quisessem realmente opinar. (Diário de aula 3).

Nosso objetivo com essa atividade coletiva foi o de que pudessem se expressar sobre a temática de maneira autônoma, reconhecendo que suas falas têm papel importante no processo de ensino-aprendizagem, assim como o registro atento realizado nos cadernos. Ao

partirmos de suas ideias iniciais sobre Geografia, lugar e Cerrado, trouxemos o protagonismo dos educandos como ponto de partida e suas realidades, ou seja, do concreto para o abstrato (Couto, 2011). Pelas palavras citadas por eles, conforme registro do diário de aula 3, percebemos uma diversidade de olhares para o Cerrado que convergem para uma análise integradora: há menções à cultura (culinária), Cerrado na cidade (ipê rosa na escola) e o Cerrado como “lar dos animais”, o que carrega a ideia de lugar implícita e os aspectos físico-naturais (florestas, buriti).

Por fim, a etapa de problematização-prática social inicial contou ainda com uma atividade escrita diagnóstica individual, que objetivou ampliar nossa percepção sobre esses saberes que os educandos trazem de suas vivências. Essa opção colaborou para que pudéssemos ter, de forma sistematizada, um panorama de como os educandos veem seu lugar e as possíveis conexões entre lugar e Cerrado. Para tanto, adiante, optamos por apresentar ‘recortes’ das atividades escritas diagnósticas realizadas no projeto de intervenção e suas respectivas análises.

3.3.2 Do lugar de Cora ao meu lugar passando pelo Cerrado na Geografia escolar

Nos Anos Iniciais, de maneira geral, além da preocupação com os conhecimentos específicos das disciplinas, há ainda e concomitantemente, o acompanhamento dos processos de desenvolvimento da escrita, leitura e interpretação, que, especialmente nessa etapa do ensino, são inerentes a quaisquer disciplinas/conteúdos. Callai (2005) analisa essa especificidade da Geografia escolar nos Anos Iniciais como um aprender a ler, ao mesmo tempo em que se aprende a ler o mundo pela Geografia, passando pela leitura do lugar. Os Anos Iniciais compreendem o primeiro contato com a Geografia com conhecimento escolar, portanto, pode-se falar em alfabetização geográfica.

Assim, interessa-nos que os educandos conheçam o Cerrado e desenvolvam esse conhecimento, de forma concomitante ao desenvolvimento escolar geral. Ter, portanto, um panorama de como leem, escrevem e interpretam é inerente ao projeto de intervenção e nos é possibilitado, também, pelo registro escrito.⁷⁰ Almejamos que as atividades propostas não

⁷⁰ Nossa preocupação fundamenta-se, ainda, por levar em consideração o momento de retomada das atividades presenciais nas escolas. Por mais de um ano, as aulas aconteceram de forma remota, acarretando, no atual momento, dificuldades e atrasos nos processos de ensino-aprendizagem em todos os níveis e agravando problemas já existentes no que se refere à alfabetização e ao letramento nas escolas, especialmente a pública, pelas dificuldades (econômico-sociais) de acesso à internet e a computadores pelo público atendido, em sua maioria.

chegassem como uma imposição, algo que despertasse preocupação ou que estivessem relacionadas à punição/ao mérito, como ‘provas’ nos moldes tradicionais, quase sempre classificatórias e excludentes. Procuramos propor as atividades escritas como algo construído junto, que fosse interessante e prazeroso para todos, corroborando com uma perspectiva de educação libertadora comprometida com a autonomia (Freire, 2008).

A atividade escrita procurou fazer uma contextualização com a Arte, dessa vez, por meio da arte literária – a poesia. Haesbaert (1997), em um ensaio sobre Geografia e poesia, indica a potencialidade revolucionária e transgressora dessa arte por seu caráter lúdico e criador de ir contra um mundo-mercadoria. A liberdade criadora do poema pesa em mostrar ao mundo o que lhe é constantemente sufocado pela racionalidade instrumental no sistema capitalista – a imaginação e a sensibilidade. Para o autor, a poesia pode dizer de identidades territoriais que se fortalecem e reconfiguram ao longo da história, possibilitando (re)criar o mundo com a natureza. A poesia, emancipadora, propõe-se como resistência a uma sociedade pautada pela ética consumista e no trabalho como fonte de alienação.

O poema é caracterizado pela abertura para múltiplas significações simbólicas que, por sua vez, guardam referências do real, dele não se dissociando (Haesbaert, 1997). Esse mesmo real é investigado pela Geografia e engloba o Cerrado, segundo nossos objetivos neste trabalho. O ensino-aprendizagem do Cerrado na Geografia escolar pode, portanto, alargar-se pela poesia como arte literária – uma linguagem criadora.

Na perspectiva apresentada pelo autor e na busca pelo Cerrado poético e geográfico, recorremos a Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretas – Cora Coralina (1889-1985) – em nossa atividade escrita diagnóstica. Cora, por sua escrita simples de significados poderosos, é reconhecida como um ícone da cultura goiana, regional, então, mas, ao mesmo tempo, universal e atemporal. Seus textos alcançam uma diversidade de público – do erudito ao popular. Ao mesmo tempo em que a poesia de Cora nos dá subsídios geográficos do lugar-Cerrado para a atividade, é também um elemento acrescido ao repertório cultural de Cerrado dos educandos, que passam a ter essa referência em suas vidas.

Para nós, nos caminhos que delineiam nossa pesquisa, as poesias de Cora se configuram como fonte de elementos criadores para pensar o lugar-Cerrado junto aos educandos dos Anos Iniciais. Na ocasião da atividade escrita diagnóstica, conversamos sobre quem foi a poetisa e doceira e os educandos já tinham referências sobre ela, expressando-as em suas falas. Fizemos a leitura do poema, relacionando-o com o tema da aula: falamos sobre a Cidade de Goiás e sua importância cultural e também sobre a Serra Dourada, importante área de Cerrado preservado em nosso estado, lugar pintado nas obras de Elder Rocha Lima,

um dos artistas cujas obras participaram das aulas do projeto de intervenção. Segue Figura 34, que apresenta a atividade ministrada aos educandos:

Figura 34 – Atividade escrita diagnóstica

Escola:

Goiânia: _____ Turma: _____

Professora: _____

Nome: _____

Turma: _____

Atividade diagnóstica de Geografia

Vamos fazer a leitura coletiva do poema, *Minha cidade*, a seguir, da escritora goiana Cora Coralina. Você já ouviu falar na Cora? Ela foi um grande escritor, poetiza e doceira, morou na Cidade de Goiás e hoje é conhecida em todo Brasil e outros países do mundo. Veja também a foto da Cora, que foi uma senhora muito simpática e talentosa.

Goiás, minha cidade...
 Eu sou aquela amorosa
 de tuas ruas estreitas,
 curtas,
 indecisas,
 entrando,
 saindo
 uma das outras.
 Eu sou aquela menina feia da ponte da Lapa.
 Eu sou Aninha. [...]
 Eu vivo nas tuas igrejas
 e sobrados
 e telhados
 e paredes.
 Eu sou aquele teu velho muro
 verde de avencas
 onde se debruça
 um antigo jasmineiro,
 cheiroso
 na ruína pobre e suja.
 Eu sou estas casas
 encostadas
 cochichando umas com as outras.
 Eu sou a ramada
 dessas árvores,
 sem nome e sem valia,
 sem flores e sem frutos,

de que gostam
 a gente cansada e os pássaros vadios.
 Eu sou o caule
 dessas trepadeiras sem classe,
 nascidas na frincha das pedras:
 Bravias.
 Renitentes.
 Indomáveis.
 Cortadas.
 Maltratadas.
 Pisadas.
 E renascendo.
 Eu sou a dureza
 desses morros,
 revestidos,
 enflorados,
 lascados a machado,
 lanhados,
 lacerados.
 Queimados pelo
 fogo. [...]
 Eu sou a menina
 feia
 da ponte da Lapa.
 Eu sou Aninha.
 Cora Coralina, *Melhores Poemas*, Seleção
 Darcy França Denófrio



Fonte: elaborada e organizada por Mariângela Oliveira de Azevedo, em 2022.

No poema “Minha cidade”, de Cora Coralina, a poetisa apresenta a si própria e, ao mesmo tempo, descreve seu lugar, a Cidade de Goiás, em detalhes diversificados e olhares múltiplos. A escritora diz da natureza, das formas e construções que compõem a cidade – ruas, morros, casas, árvores e plantas. O Cerrado está presente, ainda que não o mencione diretamente: “[...] Eu sou a dureza desses morros, revestidos, enflorados, lascados a machado, lanhados, lacerados. Queimados pelo fogo [...]” (Coralina, 1990). De forma lírica, conta sobre cheiros, sentimentos e percepções. Cora conta de seu lugar e mescla aspectos físico-

naturais, culturais e sociais, integrando-os sob o olhar poético e não menos atento. A intencionalidade Geográfica é dada por nossa intervenção em sala de aula, pensando o Cerrado.

Na construção de significações e correlações, solicitamos aos educandos que escrevessem um texto sobre seu lugar e/ou elaborassem um desenho de mesmo tema.⁷¹ Adiante, apresentamos figuras com recortes de alguns textos e desenhos elaborados pela turma.⁷² Praticamente todos os educandos fizeram desenhos, e não só aqueles que tinham dificuldades na escrita. O desenho é algo prazeroso para eles e, ao mesmo tempo, acrescentou-nos em análise. Queiroz (2020) analisou o desenho como linguagem para o ensino-aprendizagem do Cerrado nos Anos Iniciais e validou o desenho geográfico como potente em articular processos lúdicos artísticos e pedagógicos na construção de conhecimentos geográficos. Atentamo-nos a esse olhar geográfico para os desenhos, evitando qualificá-los como bom/ruim, correto/incorreto, mas tão somente elencando os aspectos que contribuam para pensar nossa proposição investigativa.

A Figura 35 apresenta o desenho de Caliandra do Cerrado:⁷³

Figura 35 – Lugar de Caliandra do Cerrado, 2022



Fonte: Atividade diagnóstica, 2022.

⁷¹ Alguns educandos estão em processo de alfabetização, ainda sem domínio da leitura e escrita, outros apresentam algum diagnóstico de déficit cognitivo, o que também impacta em diferentes ritmos de aprendizagem. Utilizamos o desenho em todas as atividades escritas para contemplar a inclusão de todos.

⁷² As atividades diagnósticas foram elaboradas por mim e impressas em material gráfico colorido, em papel sulfite A4, branco. Para dispor ao leitor os textos e as imagens elaborados pelos educandos na íntegra, utilizamos o aplicativo *Can Scanner*, que propiciou a digitalização e o armazenamento em formato digital com qualidade suficiente para a visualização e leitura.

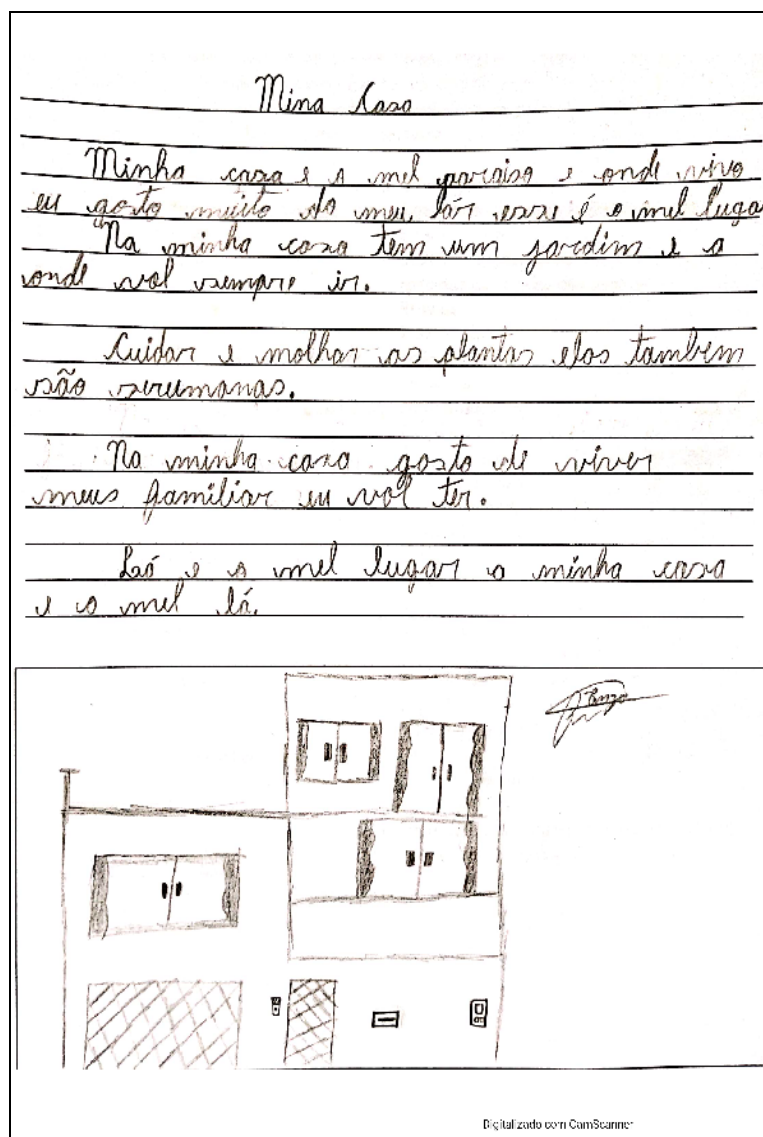
⁷³ Conforme diário de aula 4, a educanda Caliandra se apresentou como autista, narrando dificuldades para escrever e optando por realizar apenas o desenho de seu lugar.

No desenho de Caliandra do Cerrado (Figura 35), podemos perceber significados de lugares relacionados à socialização com pares, brincadeiras e esporte (basquete). Assim como na poesia de Cora, a educanda se coloca como ser ativo no lugar em que vive, como a ‘dona da bola’, situando-se como parte do espaço. Esses elementos nos conduzem a Vigotski (2010, p. 686) ao apresentar o conceito de vivência:

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência.

O conceito de vivência está presente nas ideias que os educandos trouxeram sobre seu lugar na atividade: brincadeiras, família, amigos e sentimentos. Nos dois textos que seguem (Figuras 36 e 37), os educandos Macaco e Cajuzinho do Cerrado, ao escreverem e desenharem sobre seu lugar, denotam suas casas como referência primordial, ainda que não tenhamos dado esse enfoque no momento do diálogo. Além disso, o texto de Cora Coralina também não apresentava a casa como primeira ideia de lugar, portanto, essa concepção é genuína dos educandos:

Figura 37 – Lugar do educando Cajuzinho do Cerrado, 2022



Fonte: atividade diagnóstica, 2022.

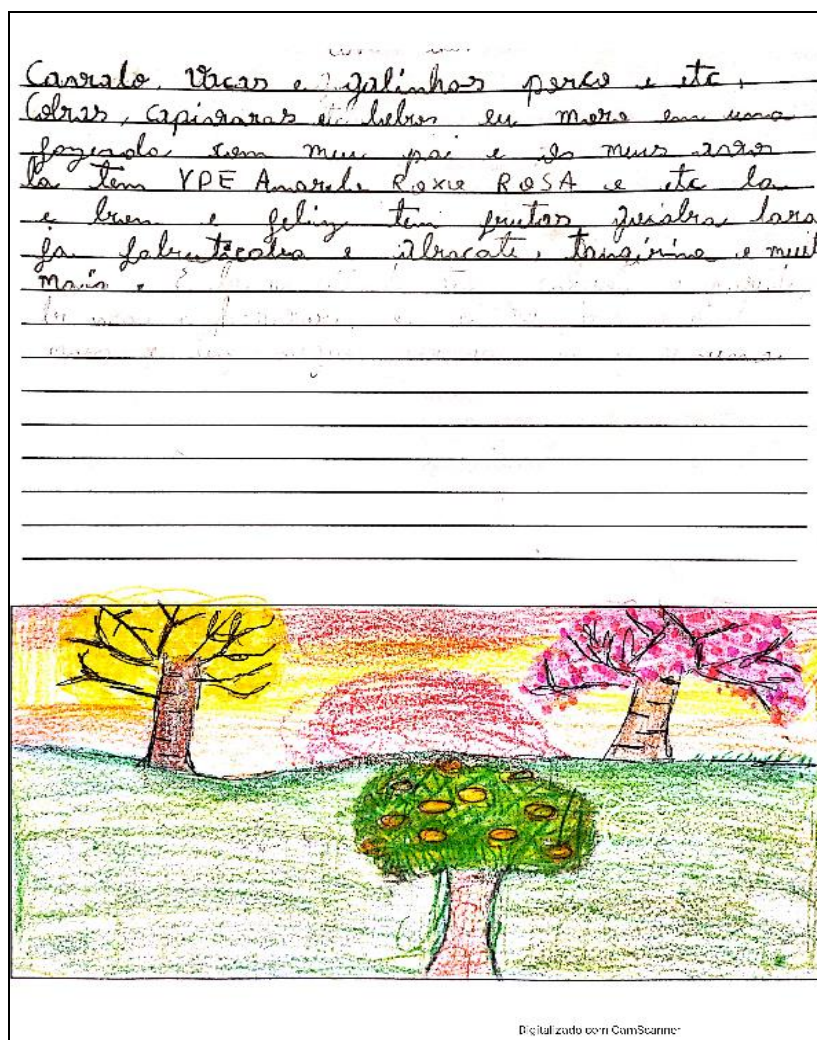
O educando Cajuzinho do Cerrado, ao escrever seu texto, esforçou-se para construí-lo em versos, como no poema de Cora Coralina, tido como referência para pensar a atividade. O menino faz menção a seus cuidados com as plantas, inclusive dizendo que “elas também são seres humanos”.

Ambos os educandos se valem do termo “paraíso” para se referirem às suas moradias, atribuindo significações afetivas relacionadas à natureza (plantas, árvores, frutos).

No texto e desenho da educanda Aroeira (Figura 38), a moradia também aparece como ideia primeira de lugar, carregada de afetividade. Seu texto traz características diferenciadas pelo tipo de moradia rural, descrevendo animais domésticos, pomar e, também, referências à vegetação de Cerrado (ipês), que aparecem de forma privilegiada no desenho. A

representação da casa, no desenho, cedeu lugar às árvores grandes e coloridas, significados provavelmente mais relacionados aos componentes físico-naturais do ambiente rural:

Figura 38 – Lugar da educanda Aroeira, 2022

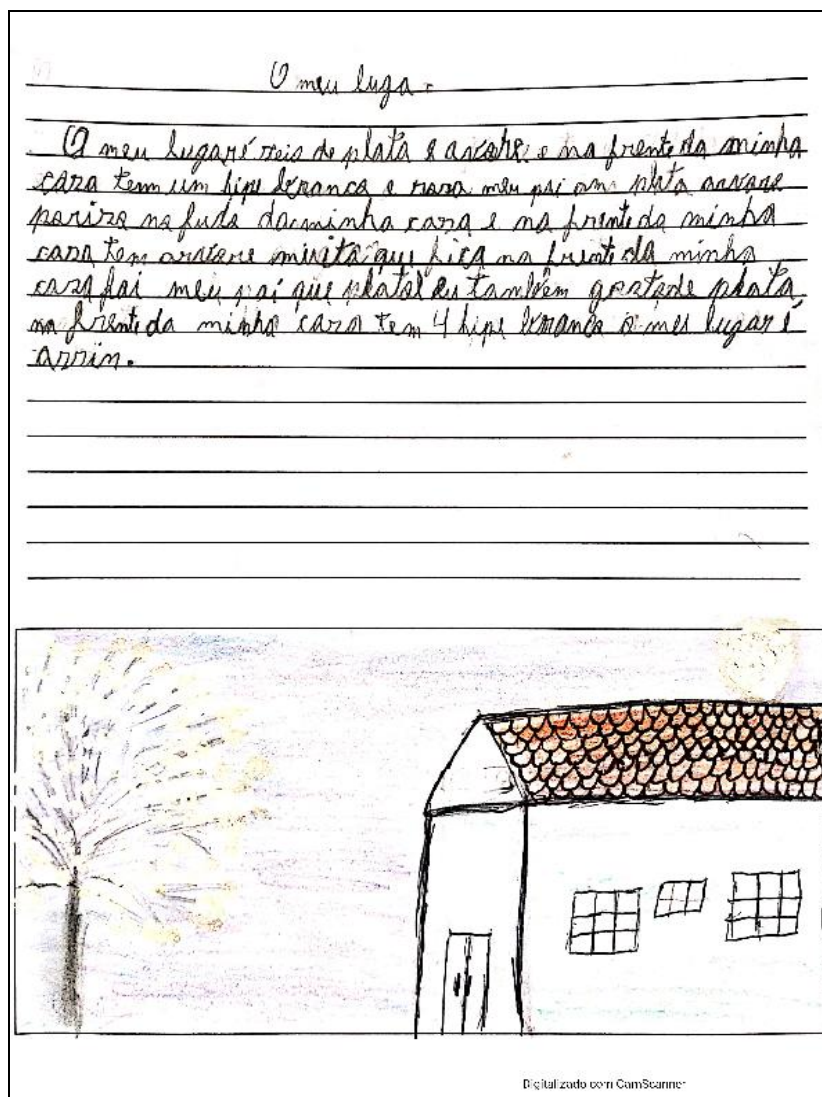


Fonte: atividade diagnóstica, 2022.

A vivência da educanda Aroeira em uma fazenda, como relata, provavelmente a aproxima de elementos mais ligados aos componentes físico-naturais, o que pode ter impactado em seu desenho representando os ipês de cores variadas. Os galhos das árvores, inclusive, têm mais detalhamentos, que se assemelham às características da vegetação de Cerrado. Essas especificidades nos mostram que os educandos trazem suas experiências e olhares diferenciados para o processo de ensino-aprendizagem, que devem ser considerados para a construção de conhecimentos geográficos.

Semelhantemente aos demais, a educanda Ipê Branco II, ao construir seu texto e desenho, trouxe a casa como lugar e avançou no destaque dado ao Ipê Branco na porta de casa (Figura 39):

Figura 39 – Lugar da educanda Ipê Branco II, 2022



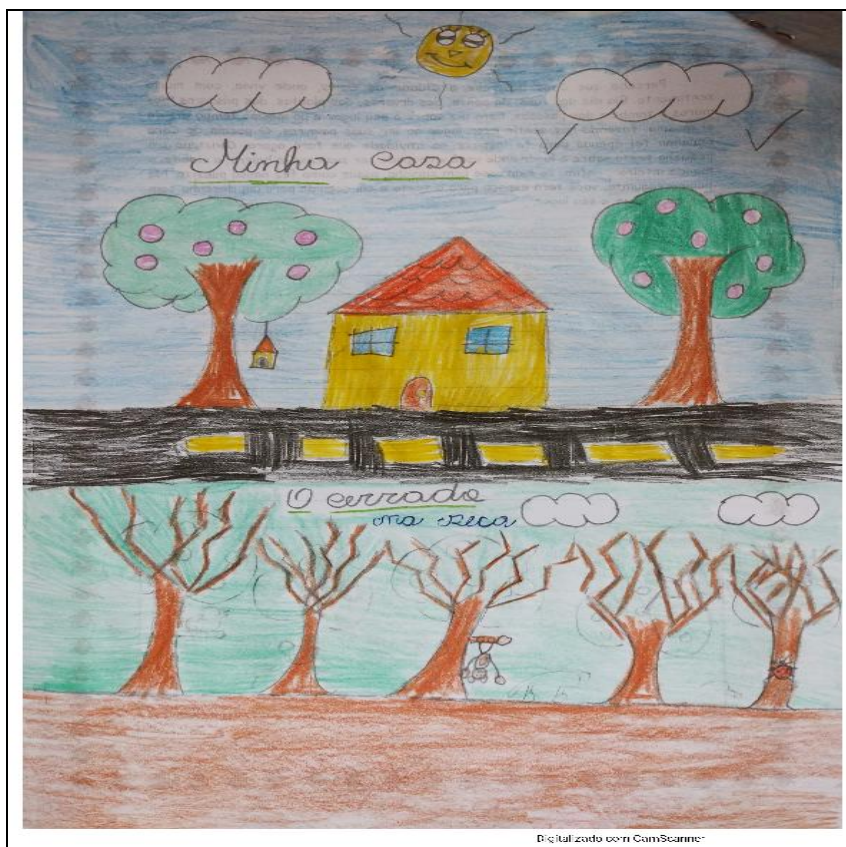
Fonte: atividade diagnóstica, 2022.

A educanda Ipê Branco II, em seu texto, valoriza a vegetação de Cerrado, mencionando ipês de cores diferentes e representando a espécie ipê branco em seu desenho. Na digitalização (Figura 39) não é possível perceber com nitidez, mas as flores da árvore foram coloridas com corretivo branco, demonstrando a preocupação que a educanda teve em relação à cor da árvore de Cerrado. Consideramos significativo esse esforço da menina em buscar alternativas de representar a realidade no desenho pela representação fidedigna do lugar. A escolha de seu pseudônimo certamente foi influenciada pela presença dessa árvore

em sua casa. Nesse caso, a ideia de lugar da educanda já traz elementos de um pensamento de Cerrado.

De forma mais sucinta, a ideia de Cerrado também aparece no texto de Tucano de Bico Dourado. A casa aparece como lugar e há também referências aos aspectos físico-naturais (árvores, flores, frutos e animais) associados aos sociais (família, amigos e afetividades). No caso desse educando, destacamos seu desenho (Figura 40), que ocupou toda uma página da atividade. O menino demonstra avanços em sua ideia de Cerrado, inclusive, denotando conhecimentos geográficos ao representá-lo no período de secas – desfolhado e com aspecto árido (as cores e formas escolhidas pelo educando nos dão essa dimensão da aridez). A casa também aparece nas impressões de lugar do educando:

Figura 40 – Lugar do educando Tucano de Bico Dourado, 2022



Fonte: atividade diagnóstica, 2022.

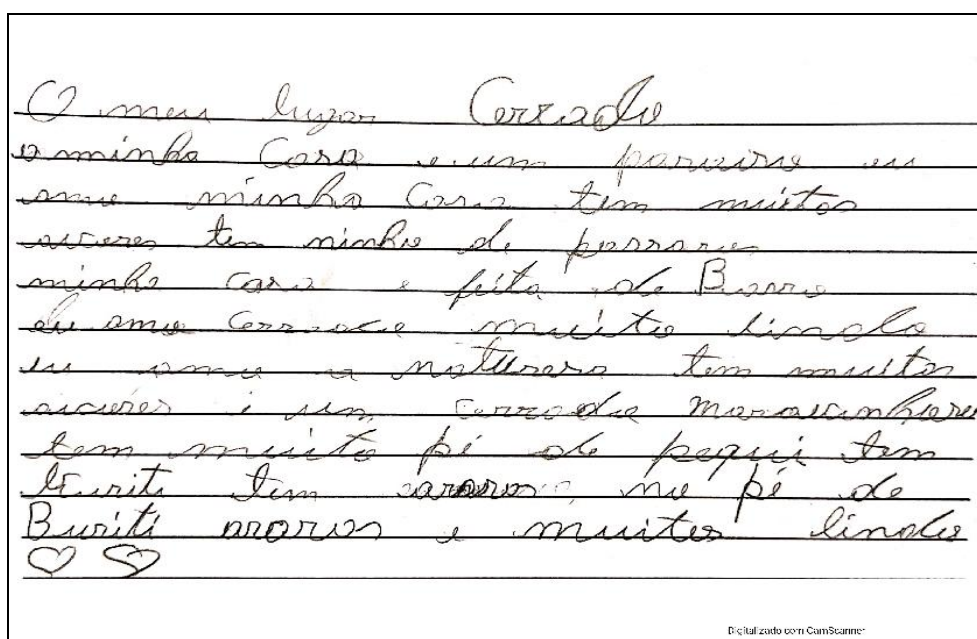
Nas atividades diagnósticas dos educandos Chuveirinho do Cerrado e Vereda, as ideias de lugar já aparecem associadas à cidade de Goiânia e ao Cerrado:

Eu moro em Goiânia, gosto de escrever, sou muito amoroso [...] Gosto do Cerrado, das flores, das árvores, de jabuticaba, de pequi, minha casa tem Cerrado. (Lugar do educando Chuveirinho, atividade diagnóstica, 2022).

Goiânia é a minha cidade onde eu moro, perto da minha casa tem um ipê rosa e um ipê branco e do outro lado da minha casa tem uma trilha e choperia e padaria. (Lugar da educanda Vereda, atividade diagnóstica, 2022).

No texto da educanda Chichá (Figura 41), o Cerrado aparece com mais evidência: “Eu amo o Cerrado; eu amo a natureza; tem muito pé de pequi, tem buriti, tem araras no pé de buriti”. Há um encantamento expreso pelas palavras da educanda:

Figura 41 – Lugar da educanda Chichá, 2022



Fonte: Atividade diagnóstica, 2022.

Tais ênfases nos levam a refletir que os conhecimentos escolares são rapidamente incorporados às visões de mundo dos educandos por processos de generalização. Para Vigotski (2001), a generalização diz respeito à construção de significado da palavra – a formação de conceitos, ato autêntico do pensamento. A palavra Cerrado, associada às muitas imagens artísticas apresentadas no primeiro encontro e à apresentação de cada educando individualmente, tornou-se significativa para os educandos ao pensar, escrever e desenhar o lugar onde vivem, tornando-se referência para pensarem suas próprias vidas (Cavalcanti, 2019). Essa análise nos conduz a pensar que o conceito de lugar, na Geografia, se reafirma como relevante para articular o Cerrado à realidade dos educandos.

As atividades apresentadas, de forma geral, auxiliam-nos a compor uma síntese analítica da etapa de problematização do projeto e compreender o que os educandos já sabem do lugar-Cerrado de suas vivências, em coerência com Libâneo (2016, p. 357):

Esse modo de intervenção educativa considerando os níveis de desenvolvimento do sujeito que aprende e, ao mesmo tempo, a expansão desse desenvolvimento, significa que os professores precisam investigar conhecimentos que os alunos já possuem ou aqueles que estão na iminência de surgir se eles forem estimulados, de modo que possa lhes emprestar seus próprios conhecimentos e ajudá-los a fazer vir à tona esses conhecimentos iminentes e ampliar qualitativamente sua aprendizagem. Este processo foi explicado por Vigotski pelo conceito de zona de desenvolvimento proximal.

Consideramos ter contemplado essa investigação de conhecimentos mencionada pelo autor. As turmas A e B, do 5º ano, com as quais desenvolvemos o projeto de pesquisa, têm o perfil de curiosidade, autonomia e inquietação diante dos temas que lhes são apresentados. De imediato ao nosso primeiro encontro, já realizaram contatos via telefone celular com vídeos caseiros contando sobre o Cerrado, elaboraram desenhos em casa sem que tivessem sido solicitados a isso, fizeram perguntas, foram ativos e participantes.

A turma é diversa e conta com representantes de descendência indígena, imigrantes nordestinos de diferentes estados, educandos que moram no espaço urbano (a maioria), mas também que moram no espaço rural. Há uma educanda com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e que requer atendimento diferenciado, outros em processo de alfabetização (momento diferenciado de aprendizagem) e ainda aqueles avançados na elaboração conceitual, leitura e escrita. Em sua maioria, os educandos vivem nas imediações da escola, são oriundos de famílias de renda baixa com pouca escolarização formal.

Destacamos que esses educandos carregam para a escola suas histórias e suas geografias, suas vivências e experiências no bairro, na cidade e em outros lugares do Brasil. Trazem também um saber de Cerrado ainda tímido, mas fértil a se desenvolver grandemente. As ideias de Cerrado que trazem inicialmente estão associadas à produção agrícola (ideia hegemônica), mas também associaram o Cerrado aos ipês e a outras árvores da cidade, frutos e culinária, como o pequi e a pamonha e alguns animais da fauna. Os componentes físico-naturais aparecem relacionados à alegria, bem-estar, beleza, flores, árvores, frutos e alimento, quase sempre interligados às suas casas, rua e bairro. Podemos, a partir disso, inferir que conjugam componentes físico-naturais e sociais para pensar seu lugar, não desvinculando-os em sua escrita.

Constatamos que a primeira ideia de lugar dos educandos se associa, especialmente, a suas vivências. Foi unânime recorrerem à casa como lugar, relacionando-o a afetos (lar, paraíso, gostar, brincar, amigos). No âmbito da Geografia acadêmica, esses significados do lugar relacionados à subjetividade se vinculam a uma concepção humanística, em que pesam

as vivências pessoais com colegas, amigos e família. Nos Anos Iniciais, tais características fenomenológicas estão presentes nas visões de mundo dos educandos de forma marcante e não devem ser desconsideradas. Cabe a nós, contudo, no processo educativo em Geografia, nos valermos disso para avançar dialeticamente na compreensão do lugar inserido no mundo (Cavalcanti, 1998) e, em nosso caso específico, do lugar-Cerrado frente às complexidades da globalização.

Reconhecemos a importância de aspectos em nossas análises, mas não encerrados em si mesmos. Pertencimentos, significações, afetos e vivências são considerados por nós sem perder de vista a totalidade – a dimensão dialética da pesquisa atrelada à realidade histórico-objetiva e ao compromisso com a transformação dessa mesma realidade. Assim, não nos restringimos a um objetivismo mecanicista e nem a um subjetivismo descomprometido com a transformação, firmando-nos em uma consciência da práxis pela linguagem criadora (Freire, 2001).

Considerando que realizamos nosso trabalho na escola-campo em um momento de retorno das aulas presenciais, após um longo período de restrição social e ensino remoto, notamos as turmas receptivas e interessadas na temática do Cerrado. Ainda que tenhamos categorizado essa etapa como a de problematização, há evidências de novas aprendizagens em curso, o que corrobora com nosso posicionamento de análises flexíveis. A seguir, concentramo-nos nas reflexões acerca da etapa de instrumentação-sistematização (Cavalcanti, 2019; Saviani, 1995, 1991), em que buscamos ampliar os conhecimentos geográficos do Cerrado junto aos educandos.

3.4 Vivarte de Cerrado – avançando Cerrado adentro em novos conhecimentos geográficos

Avançando Cerrado adentro para novas aprendizagens geográficas, apresentamos as análises e discussões voltadas à etapa de instrumentalização-sistematização – apropriação dos conhecimentos geográficos do Cerrado oportunizados no projeto de intervenção. A partir de nossa opção teórico-metodológica, organizamos um processo de ensino-aprendizagem com um conjunto de cerca de oito aulas – quatro encontros em que apresentamos, aos educandos, conhecimentos geográficos do Cerrado. Para tanto, consideramos as Diretrizes Curriculares para Goiás – DCGO Ampliado, base para o trabalho na Rede Municipal de Ensino de

Goiânia;⁷⁴ a realidade dos educandos, já sondada por nós nas primeiras aulas na etapa de problematização-prática social inicial; e nossas proposições advindas da experiência e da pesquisa.

Procuramos apresentar o Cerrado como conhecimento geográfico, vinculando os componentes físico-naturais aos aspectos sociais e culturais, concomitantemente, de maneira a não se isolarem. Não houve uma compartimentação do tipo: “Hoje vamos conhecer a vegetação do Cerrado”, por exemplo, pois procuramos evitar esse tipo de abordagem por considerá-la dicotômica e fragmentada. Além disso, retomamos as considerações das Seções 1 e 2, nas quais tecemos nossa concepção de um ensino-aprendizagem de Cerrado emancipador, vinculado à meta para ensino-aprendizagem do Cerrado nos Anos Iniciais e da Arte como linguagem criadora.

Nossa intervenção para ensinar-aprender os conhecimentos geográficos de Cerrado procurou o ‘ver, ouvir e cantar o Cerrado’ pela Arte. Canções e Artes visuais, principalmente, foram as linguagens criadoras que nos aproximaram de um conhecimento geográfico do Cerrado, sempre pautados pelo diálogo, em que os saberes do cotidiano são considerados para a construção dos saberes escolares (Cavalcanti, 1998). Além disso, também vimos, ouvimos e sentimos o Cerrado pela vivência em campo no Parque Areião, em Goiânia, o que proporcionou criar inter-relações entre o que foi apresentado em sala de aula e o Cerrado na cidade em que moramos, ampliando a percepção do lugar-Cerrado pela experiência. O aguçar do olhar para o Cerrado também se deu no espaço-escola-Cerrado – um campo na própria escola, em um movimento de práxis contínua do lugar-Cerrado em diferentes escalas.

Na presente etapa, tratamos de levar o conhecimento geográfico de Cerrado de maneira a despertar a criatividade dos educandos, contribuindo para a construção de suas ideias de Cerrado de forma crítica, entendendo-o como um lugar de vida ameaçado, coerente com nossa proposição de uma Geografia Escolar emancipadora. Assim como na problematização, em que ‘cutucamos’ a curiosidade para o tema por meio da Arte, a instrumentalização também trouxe um Cerrado-Arte em cores, sons, cheiros e sabores para o espaço escolar e extraescolar, entendendo que os espaços todos carregam potencial de aprendizagem pela interação social e novas experiências (Oliveira, 2001).

Os diários de aula que mais concentram essa etapa do projeto são os de número 3, 4, 5 e 6, contudo, mais uma vez salientamos não haver rigidez nessas divisões, tendo em vista que

⁷⁴ Nosso projeto buscou contemplar o DCGO – Ampliado, tendo em vista que as aulas deveriam constar nos planos de aula das professoras participantes da pesquisa, como critério da referida Rede para a rotina escolar.

as aulas e as atividades do projeto se entrecruzam continuamente, sem delimitações rígidas de início e fim dos processos educativos.

3.4.1 Ouvir o Cerrado, saber (en)cantado

A relação entre música e Cerrado não foi um objetivo específico deste trabalho, entretanto, as músicas fizeram parte de muitas aulas, pois se considera a Arte musical como uma linguagem criadora validada no projeto de intervenção. Em algumas aulas, as músicas foram parte da pedagogicidade do espaço-escola-Cerrado, participando de momentos em que os educandos realizavam outras atividades, como uma espécie de ambientação intencional, em que as sonoridades do Cerrado estavam presentes sem que fosse necessariamente a linguagem artística protagonista da aula. Houve, também, momentos em que as canções compuseram as próprias atividades de forma direta, participando do processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos geográficos de Cerrado.

Algumas canções foram apresentadas aos educandos por meio de videoclipes selecionados e julgados por nós como significativos para nossos objetivos. Avaliamos que as imagens associadas à sonoridade e as letras apresentavam elementos criativos para despertar, nos educandos, uma sensibilização, interesse e curiosidade para o tema de Cerrado. As obras elencadas, portanto, estão comprometidas com a proposta da pesquisa, e não como entretenimento ou intertexto ilustrativo. Posto isso, sugerimos ao leitor que faça uso dos endereços eletrônicos disponibilizados que conduzem aos videoclipes, certamente ampliando a compreensão acerca do momento na aula e da potencialidade da Arte-Cerrado nesta etapa.

Especialmente pela comunicação e sensibilização – letras, melodia e ritmo –, a música pode contribuir na construção de conhecimentos geográficos de Cerrado (Corrêa, 2017), no entanto, há de se ter preocupação com as escolhas musicais, tendo em vista que nem toda canção está comprometida com o Cerrado em sua defesa como patrimônio vital, podendo mesmo estar a serviço dos interesses hegemônicos. Em nossas escolhas, recorremos a artistas populares da música que se empenham em um repertório inteiramente dedicado a cantar o Cerrado em suas belezas e cultura e que trazem reflexões críticas acerca de sua exploração inadequada. Esses músicos têm reivindicado uma sonoridade que escapa à indústria cultural, compromissada com os interesses ideológicos do capitalismo e, portanto, do agronegócio, como já discutido na primeira seção desta tese. Por meio de uma cena cultural alternativa e vinculada aos movimentos de luta pelo Cerrado, muitos artistas populares têm levado mensagens contra-hegemônicas de forma ética e política, levantando bandeiras do Cerrado

vivo.⁷⁵ A seguir, apresentamos algumas letras selecionadas por nós para o trabalho em sala de aula na escola-campo e algumas reflexões a partir das aulas em que foram demandadas:

Apelo das aves

Como caem as folhas do arvoredado
 Despencando assim sem medo
 Para um novo repousar
 Nascem novas folhas tão bonitas
 Que com graça ao vento agita
 Num eterno balançar
 Canta um pássaro bonito
 Não menos bonito é o teu cantar
 Oxalá fosse canto, mas é a dor que faz cantar
 É o canto, prece, pranto
 Do peito de um trovador
 Misturando a melodia ao pranto
 Pra comover o lenhador
 Não derrube esta árvore
 Nela meu ninho está!
 Veja meus filhos tão pequenos
 Espere ao menos aprenderem voar.

Música: Apelo das aves

Ano: 2008

Artista: Mestre Arnaldo e Grupo batixó

Compositor: Mestre Arnaldo

Fonte (videoclipe): <https://www.youtube.com/watch?v=tR2y2GVN2YY&t=2>

A canção “Apelo das aves”, de Mestre Arnaldo e Grupo Batixó (2008), diz do lamento de um pássaro ao ver seu ninho ameaçado pelo desmatamento. O videoclipe apresentado à turma dispõe de imagens que provocam uma comoção: o encantamento pelo movimento próprio dos elementos da natureza e sua beleza, bem como o iminente risco da destruição dessa harmonia. As folhas que caem sem medo e nascem novas e bonitas, assim como o pássaro que canta bonito, são logo desafiados pela dor e súplica à figura do lenhador, representando o desmate das árvores. A melodia é triste e se assemelha, realmente, com um apelo doloroso a partir do olhar do passarinho – uma fábula – os bichos ganham voz e sentimentos.

A estratégia de recorrer à fábula, dando ao passarinho sentimentos próprios dos seres humanos e a sonoridade da canção, com linguagem orgânica, propõe uma reconexão ser humano-natureza, opondo-se à ideia de natureza externalizada, discutida em seções anteriores e, ao mesmo tempo, provoca empatia por parte dos sujeitos. Foi perceptível a sensibilização

⁷⁵ Para ampliar a discussão, a página do Museu do Cerrado (<https://museucerrado.com.br/arte/musica/>) apresenta os principais músicos envolvidos na cena cultural considerada por nós neste trabalho. Alguns desses artistas são Dércio Marques, Doroty Marques, João Bá, Juraildes da Cruz, Victor Batista, Mestre Arnaldo e Grupo Batixó, Kátia Teixeira e muitos outros.

da turma, que entoou a música coletivamente (o videoclipe dispunha da letra em legenda); alguns, com olhos cheios de lágrimas, disseram: “Que coisa mais triste, professora!”; “Tadinho do passarinho!”. Nesse momento da aula, aproveitamos para enfatizar os processos da sociedade capitalista, que aceleram, no atual contexto histórico, o desmatamento de áreas de Cerrado para formação, principalmente, de lavouras de soja, cana de açúcar e outras monoculturas, conforme trecho de diário de aula a seguir:

[...] fui dialogando com os educandos sobre os problemas enfrentados pelo Cerrado em relação às atividades econômicas, especialmente o agronegócio (agricultura e pecuária), expliquei como o desmatamento do Cerrado provoca o desabastecimento do lençol freático e a consequente redução das águas, cada vez mais intensificada. Conversamos sobre o conceito de floresta investida e a importância das raízes profundas da vegetação do Cerrado para conduzir as águas ao lençol freático e a relação entre esse processo e as águas de nascente e rios e o abastecimento de água de nosso uso cotidiano. Dialogamos sobre o que é a monocultura mecanizada e como ela impacta negativamente a vida no Cerrado e como tudo isso nos afeta. Conversamos sobre a pecuária e seus impactos no solo, dando exemplos de como esses animais se movimentam em grandes áreas de pastagens (nesse momento, imitei o jeito de movimentar dos bovinos e a turma deu muita risada). Os educandos mostraram-se indignados com a destruição do Cerrado pelas atividades de monocultura de soja, cana-de-açúcar e outros, além de terem compreendido como a atividade da criação de gado compacta o solo e causa grandes problemas. Expliquei a eles que as atividades de monocultura, nos moldes que vem ocorrendo no estado de Goiás e outros estados em que predomina o Cerrado, não têm por objetivo trazer alimento para nossas mesas, mas sim abastecer o mercado externo com *commodities*, fazendo relação com a aula anterior, em que um educando, ao escolher a imagem de uma máquina agrícola, referiu-se a essa atividade como produtora de alimento para nós. Aproveitei o momento para comentar sobre o tipo de agricultura que realmente produz o alimento que está em nossa mesa, a dos pequenos produtores da agricultura familiar, os modelos agrofloresta e as atividades coletoras. **O educando Lobo-Guará, mostrando muita indignação, disse: “Professora, não existe nenhuma lei para impedir tudo isso?”** Respondi que infelizmente não, por isso precisamos tanto estudar o Cerrado na escola e exigir novas leis de nossos governantes. O comentário e pergunta desse educando me tocaram muito! Ele demonstrou, além de uma preocupação e interesse pela temática, uma maturidade e reflexão – social, política e ambiental. O objetivo maior do projeto é justamente a construção dessa sensibilização e consciência emancipada. (Diário de aula 3).

Foi revigorante perceber a indignação da turma em relação aos problemas enfrentados pelo Cerrado e a consciência crítica demonstrada por meio da pergunta destacada no registro citado: **“Professora, não existe nenhuma lei para impedir tudo isso?”** (educando Lobo-Guará, 2022). O educando percebeu que, para haver mudanças, são necessárias leis que protejam o Cerrado. Segundo Figueiredo (2023), o Cerrado é continuamente desprestigiado e desprotegido no que tange à efetivação de leis de proteção. O número de unidades de conservação nas áreas de Cerrado é insuficiente quando se compara à Amazônia, por exemplo – 8% contra 27% da área total de cada domínio, respectivamente. As unidades de conservação

são de pequena extensão e caracterizadas como Áreas de Proteção Ambiental, o que as torna passíveis de flexibilização de formas de ocupação e consequente desmatamento.

Disso emerge a dimensão política que permeia as discussões acerca do uso do Cerrado para fins econômicos predatórios e desconsidera sua importância de vida. O Cerrado é uma importante fonte de pesquisa para extração de ativos utilizados em medicamentos, frutos, águas e tantas outras potencialidades já mencionadas que, por si só, justificam a proteção de suas áreas nativas. Há mais de dez anos tramita, no Congresso Nacional, a Proposta de Emenda Constitucional – PEC 504/2010, que transforma o Cerrado e a Caatinga em patrimônios nacionais, ação prioritária para preservação, mas, até o presente, sem efetivação.⁷⁶

Em nossos diálogos em sala de aula, esforçamo-nos em evidenciar essas questões, trazendo o conhecimento escolar em um contexto de problematização da realidade, premissas para a dimensão emancipadora que almejamos no ensino de Geografia.

Em uma mesma linha de provocação ao tema, assistimos ao videoclipe da música “Baião do Cerrado”, de Kirá e Ribanceira (2021), de semelhante sensibilização, mas com ritmo contrastante. A seguir, letra e *link* de acesso ao videoclipe da música:

Baião do Cerrado

Cascavel balançou o chocalho
 Carcará vai do galho pro chão
 Seriema cantando ao orvalho
 O Cerrado também tem baião
 E o esturro da onça pintada
 Acelera o meu coração
 Magnífica beira da estrada
 Seus olhos refletem o sertão
 Que barulho é esse, ó Meu Deus?
 Tem alerta na mata, atenção!
 Motoserra cortando o cerrado
 E chegando a civilização
 E com ela vem trigo e vem soja
 É cara da plantação
 A peroba, o ipê viram cinzas
 Campo sujo agora é carvão
 Tamanduá e o tatu
 Fugindo do fogo
 Da vegetação
 O capanga pôs fogo no mato
 Criminoso, incêndio, ladrão
 As araras no alto
 Embaixo outra situação
 O guará corre toda a planície
 A fumaça ofusca a visão
 O fogo passa e o verde acorda

⁷⁶ Fonte: Agência Câmara de Notícias.

A semente vai brotar do chão
O ciclo da vida repete
O cerrado vai ter mais baião.

Música: Baião do Cerrado.
Artista: Kirá e Ribanceira.
Compositor: Pedro Badke, 2021.
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=uYgq8tsZMR8>

A canção do grupo Kirá e Ribanceira tem por característica uma sonoridade frenética, com elementos tradicionais da cultura popular cerradeira. O baião, ritmo consagrado principalmente na região Nordeste do País, tem suas raízes demarcadas por povos indígenas e afrodescendentes, que compõem as origens tradicionais dos povos do Cerrado. A letra da música é forte em representatividade da fauna e da vegetação do Cerrado e potente em uma denúncia ativista, apontando o desmatamento, as queimadas e a produção agrícola como perigos enfrentados pelo Cerrado. O videoclipe é intenso, dinâmico, colorido e mostra um Cerrado artístico, mágico e brilhante, de uma vivacidade poderosa.

A canção “Baião do Cerrado” é esperançosa ao apresentar a capacidade do Cerrado em se reconstruir, coerente com a própria alegria proposta pela musicalidade e que refletiu na postura da turma: dançaram, bateram palmas e se sacudiram bastante, envolvidos pela vibração propiciada pela arte musical. Essa característica esperançosa vai ao encontro daquilo que defendemos neste trabalho: a força do lugar-Cerrado, uma consciência de Cerrado contra-hegemônica, outra globalização para resistência pelo Cerrado significado em vida – uma perspectiva emancipadora.

Aproveitamos o momento da música para, em seguida, conversar sobre algumas especificidades do Cerrado, relacionando componentes físico-naturais e problemáticas da realidade social e econômica, conforme relato do diário de aula a seguir:

Indaguei novamente sobre o problema apresentado na música, ao que responderam, coletivamente, “desmatamento e queimadas”. Comentamos então quais eram as consequências das queimadas e do desmatamento no Cerrado e cerca de três educandos lembraram da discussão da aula passada e comentaram: “a falta de água”. Nesse momento, fui surpreendida por intervenções dos educandos, que queriam contar suas experiências com faunas próximo de casa e histórias familiares, como a do educando Cajuzinho, que contou que seu pai atropelou um lobo-guará em viagem, em uma rodovia, e isso o deixou muito abalado na época. [...] Comentamos sobre os galhos retorcidos das árvores do Cerrado e a estratégia da vegetação em secar folhas durante o período de seca, o que gera uma paisagem mais amarelada, assim como estava a pracinha em frente à escola-campo, ao que os educandos concordaram. Conversamos que essa é uma estratégia de sobrevivência do Cerrado e que ao fim do período seco e retorno das chuvas essa vegetação volta a ser verdinha. [...] **O educando Lobo-guará comentou: “Professora, tecnicamente, a bomba da caixa d’água do Brasil está queimando, né?”** (Diário de aula 3).

A problematização feita pelo educando Lobo-guará, em destaque no registro citado, impressiona-nos sobremaneira! Ao relacionar as queimadas da vegetação de Cerrado, discussão derivada da música, a uma bomba d'água queimando, o educando demonstra uma reelaboração consciente do que lhe foi apresentado até o momento e uma reconstrução conceitual de suma importância. Naquela aula, havíamos, além das canções, apresentado vídeos documentais informativos sobre o Cerrado⁷⁷ e dialogado sobre temas como características da vegetação, fauna, clima e solo no Cerrado. Havíamos, também, conversado sobre as nascentes de cursos d'água nesse lugar e como a vegetação é a grande protetora das águas subterrâneas que formam as nascentes de rios de diferentes lugares do Brasil e até outros países da América do Sul. O educando, ao refletir sobre tudo o que foi compartilhado na aula, elaborou seu próprio pensamento a respeito da relação águas-queimadas em escala geográfica nacional, entendendo que o Brasil é impactado pelo que ocorre no Cerrado. Notamos que a música instigou tais problematizações com a turma.

Ao zelarmos pelo cuidado de não perder de vista uma abordagem integradora do Cerrado, selecionamos uma canção que trouxesse aos educandos a dimensão cultural tradicional dos povos cerradeiros. Entendemos que o campo da cultura é vasto e não nos cabe, neste trabalho, aprofundar-nos nas questões teórico-metodológicas que envolvem suas diferentes concepções, mas sim trazer aos educandos o que entendemos por uma linguagem que proponha um movimento de contraposição ao pensamento hegemônico de Cerrado, que reverencie a simplicidade e a sonoridade, que respeite o Cerrado vivo. Assim, escolhemos a cantiga “Marimbondo amarelo”, de domínio popular, com o intuito de trazer a atemporalidade e a intimidade com o Cerrado por meio dos cantos ingênuos que passam de geração em geração:

Marimbondo amarelo

Marimbondo amarelo me mordeu
 Na capela do olho me doeu
 Nunca vi marimbondo que nem o teu
 É o teu ai, é o teu, teu ai!
 Se eu soubesse com certeza que “ocê” gostava de mim
 Eu caía nos seus braços que nem chuva no capim.
 Marimbondo amarelo me mordeu
 Na capela do olho me doeu
 Nunca vi marimbondo que nem o teu
 É o teu ai, é o teu, teu ai!
 Vou-me embora daqui que aqui não posso ficar

⁷⁷ Vídeos utilizados nas aulas: 1. Você conhece o Cerrado? Canal #CerradoVivo. 2min47, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=orGhCBbK4Iw>; 2. O futuro incerto do Cerrado brasileiro. Canal repórter Eco. 6min19, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2E02cEu0Nvs&t=5s>.

Eu moro na casca da lima no caroço do juá
 Marimbondo amarelo me mordeu
 Na capela do olho me doeu
 Nunca vi marimbondo que nem o teu
 É o teu ai, é o teu, teu ai!
 Toda vez que eu me lembro que a morte vai me chegar
 O sangue foge da veia coração sai do lugar.
 Marimbondo amarelo me mordeu
 Na capela do olho me doeu
 Nunca vi marimbondo que nem o teu
 É o teu ai, é o teu, teu ai!

Música: Marimbondo amarelo

Artista: Sons do Cerrado

Ano: 2018

Composição: Domínio público (recolhida com Mestre Salustiano)

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Ee1Z5bqCTB8>

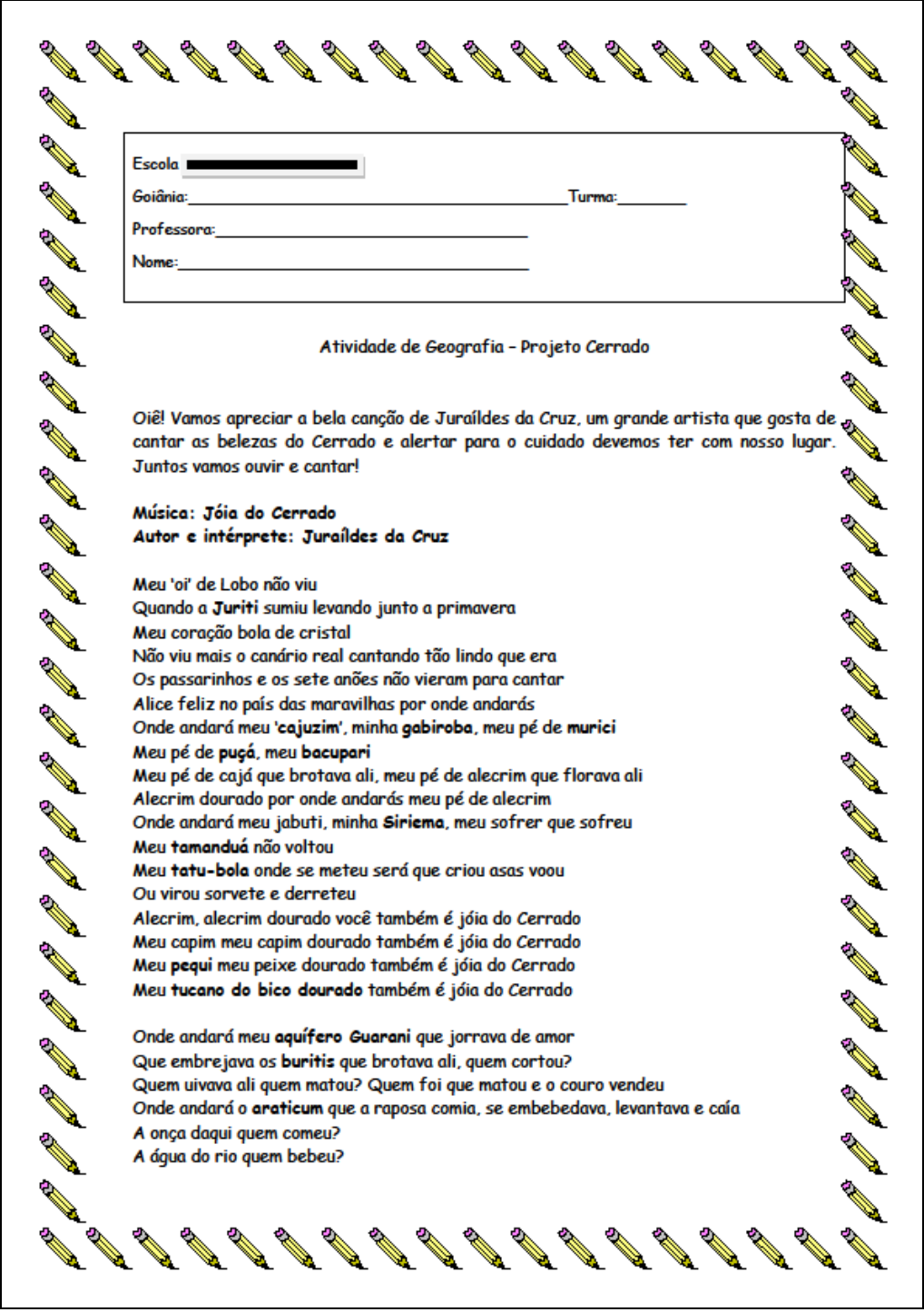
A canção é um batuque com sonoridades instrumentais afro-indígenas, em que trechos da letra são repetidos, dando ênfase à história e tornando-se de fácil apreensão pelos educandos. Essas são características que remetem à infância de tempos mais antigos, em que as tecnologias da comunicação e informação, especialmente as da *internet*, não estavam presentes nos cotidianos das casas. A música nos remete a memórias bucólicas, quando os quintais arborizados de frutas ainda eram a opção de lazer das famílias. Esse universo saudosista, desconhecido da grande maioria das crianças em idade escolar atualmente, compõe as tradições culturais das comunidades tradicionais, adentrando de forma simples no mundo do Cerrado cultural. A forma coloquial de falar “capela do olho”, referindo-se à pálpebra, a grafia “ocê” no lugar de você, dizem de uma atmosfera do sertão indissociável do modo de viver das pessoas. Uma musicalidade que tem seu próprio tempo, assim como o tempo do Cerrado (Corrêa, 2017), que, atualmente, é atropelado pela urgência da globalização.

Há o tempo das secas e o tempo das chuvas. Há o tempo de colher o capim dourado e o pequi. Há o tempo em que o vermelho da flor calíandra rompe a paisagem de um amarelo-desértico dos meses de estiagem. Há o tempo das cigarras cantarem, das abelhas produzirem mel e o tempo da gabioba amadurecer. O tempo do Cerrado é diferente do tempo do *Google* e do tempo da soja. Almejamos que a cantiga trouxesse um ‘ar’ desse tempo de Cerrado aos educandos, por meio da atmosfera da Arte.

Por fim, uma das canções selecionadas e apresentadas foi base de uma atividade escrita, em que os educandos puderam expressar, de modo sistematizado, os conhecimentos de Cerrado elaborados até ali. Essa atividade foi para nós como um ‘retrato do meio do caminho’, de como o projeto estava afetando os processos de ensino-aprendizagem do

Cerrado até aquele momento. As Figuras 42 e 43 apresentam a atividade proposta a partir da canção Joia do Cerrado, de Juraíldes da Cruz (2011):⁷⁸

Figura 42 – Atividade escrita individual – Joia do Cerrado, p. 1



Escola: [redacted]

Goiania: _____ Turma: _____

Professora: _____

Nome: _____

Atividade de Geografia - Projeto Cerrado

Oiê! Vamos apreciar a bela canção de Juraíldes da Cruz, um grande artista que gosta de cantar as belezas do Cerrado e alertar para o cuidado devemos ter com nosso lugar. Juntos vamos ouvir e cantar!

Música: Joia do Cerrado
Autor e intérprete: Juraíldes da Cruz

Meu 'oi' de Lobo não viu
 Quando a Juriti sumiu levando junto a primavera
 Meu coração bola de cristal
 Não viu mais o candário real cantando tão lindo que era
 Os passarinhos e os sete anões não vieram para cantar
 Alice feliz no país das maravilhas por onde andarás
 Onde andarás meu 'cajuzim', minha gabirola, meu pé de murici
 Meu pé de puçá, meu bacupari
 Meu pé de cajá que brotava ali, meu pé de alecrim que florava ali
 Alecrim dourado por onde andarás meu pé de alecrim
 Onde andarás meu jabuti, minha Siriema, meu sofrer que sofreu
 Meu tamandú não voltou
 Meu tatu-bola onde se meteu será que criou asas voou
 Ou virou sorvete e derreteu
 Alecrim, alecrim dourado você também é jóia do Cerrado
 Meu capim meu capim dourado também é jóia do Cerrado
 Meu pequi meu peixe dourado também é jóia do Cerrado
 Meu tucano do bico dourado também é jóia do Cerrado

Onde andarás meu aquífero Guarani que jorrava de amor
 Que embrejava os buritis que brotava ali, quem cortou?
 Quem uivava ali quem matou? Quem foi que matou e o couro vendeu
 Onde andarás o araticum que a raposa comia, se embebedava, levantava e caía
 A onça daqui quem comeu?
 A água do rio quem bebeu?

Fonte: elaborada e organizada por Mariângela Oliveira de Azevedo, 2022.

⁷⁸ Música disponível no canal do artista, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-fR3NqpVZJo>. Acesso em: 7 mar. 2023.

Figura 43 – Atividade escrita individual – Joia do Cerrado, p. 2

Vamos refletir?

Pense na letra da canção de Juraíldes da Cruz. O artista pergunta onde estão alguns frutos do Cerrado, alguns bichos da fauna e até as águas. Agora, preste atenção no quadrinho a seguir, do artista Evandro Alves e responda as perguntas:



- 1) Por que o personagem vive dizendo que o Cerrado é vazio? _____

- 2) É verdade que o Cerrado é vazio? Explique. _____

- 3) Provavelmente, o que pode ter acontecido de verdade com os animais, as vegetações, os frutos e as águas do Cerrado que parecem ter sumido, como mostra a letra da canção de Juraíldes da Cruz?

- 4) Quais as consequências mais graves da destruição do Cerrado como lugar de vida? _____

- 5) Em sua opinião, porque a canção de Juraíldes da Cruz se chama 'Jóia do Cerrado'? Quais são as verdadeiras jóias do Cerrado? _____

- 6) O personagem no quadrinho de Evandro Alves, representa os interesses que querem transformar o Cerrado para conseguir lucro. Quais são as principais atividades responsáveis pela destruição do Cerrado? _____

Fonte: elaborada e organizada por Mariângela Oliveira de Azevedo, 2022.

Ouvimos a música e cantamos juntos; em seguida, os educandos realizaram as atividades propostas a partir da letra da música. Essa atividade contou, ainda, com a linguagem dos quadrinhos para aprofundamento crítico do pensamento, relacionando o lirismo da canção à ironia da tirinha de Evandro Alves. Em razão da organização estrutural da

tese, optamos pela transcrição de algumas respostas das atividades, contextualizando o processo de elaboração dos conhecimentos geográficos de Cerrado pelos educandos em meados do projeto de intervenção, coerentes com uma avaliação processual e contínua e com nossas bases didáticas de instrumentalização-sistematização. Essa atividade nos auxiliou a dimensionar como os educandos estavam lidando com os novos conhecimentos nas aulas de Geografia por meio de projetos de intervenção. Estariam aprendendo o Cerrado?

Sobre a questão 1, que questiona o porquê de o personagem do quadrinho dizer que o Cerrado é vazio, algumas respostas foram:

Ipê Amarelo: Porque mesmo ele sabendo que o **Cerrado é cheio de vida**, mas pra ele vive dizendo que é vazio.

Aroeira: Porque ele quer desmatar o Cerrado para plantar e **colocar gado**.

Buriti: Porque ele quer esconder para **lucrar**.

Escova de Macaco: Porque se ele falar que o Cerrado é vazio, fica mais fácil de ele fazer o que ele quiser.

Cajuzinho: Para ele conseguir **ganhar dinheiro**.

Chuveirinho: Por causa da agricultura, lenhadores e o **lucro de dinheiro**, aí eles cortam as árvores.

Lobo-guará: Porque vai ficar mais fácil para ele ficar **cheio de grana** e ocupar do jeito que ele quiser.

Tatu-Bola: Porque facilita ele desmatar e **ganhar muito dinheiro**.

Guapeva: Porque esvaziando o Cerrado deixa o bolso dele sempre cheio.

Cajuzinho II: Para as pessoas pensarem que o Cerrado não tem nada e destruírem e **ganharem dinheiro**.

É possível perceber criticidade ou, no mínimo, a superação de uma visão ingênua, pelos educandos, na interpretação da questão. Os educandos, em sua maioria, entenderam a ironia da tirinha de Evandro Alves em apontar os interesses do agronegócio em relação ao Cerrado, desconsiderando a vida que há nesse lugar. Semelhantemente, demonstram reconhecer a contradição dessa realidade quando indagados, na questão 2, sobre se o Cerrado é realmente vazio:

Ipê Rosa: Não, porque o **Cerrado é colorido**, tem muitos animais, tem árvores.

Cajuzinho: Não, porque ele tem árvores, animais, aves, vegetações, frutas e muito mais.

Ipê Branco: Não, porque tem animais, plantas, **pessoas morando**, frutas.

Jatobá: Não, porque se o Cerrado fosse vazio, o Brasil seria um deserto.

Lobo-Guará: Não, o Cerrado se liga a quatro biomas, tem muitas coisas, árvores, ervas medicinais, animais.

A turma reconhece que o Cerrado não é vazio, mas cheio de vida, entre vegetação, fauna e pessoas. Destacamos as respostas dos educandos Jatobá e Lobo-Guará pelo avanço crítico, demonstrado ao relacionarem a indagação à problemática das águas no Brasil como

um todo e a outros biomas (provavelmente o educando se valeu da referência de bioma pelos vídeos documentários a que assistimos). O apontamento do potencial medicinal do Cerrado por Lobo-Guará, em destaque, aponta o potencial medicinal do Cerrado e suas inter relações escalares no Brasil (“se liga a quatro outros biomas”), demonstrando maturidade na elaboração de conhecimentos.

As perguntas de número 3 e 5 procuraram estabelecer relação mais específica com a música de Juraildes da Cruz. Na canção, o cantor e compositor relata a falta que sente de diversas espécies nativas do Cerrado, entre vegetação, especialmente frutos, e a fauna. Refere-se também às águas do rio e ao Aquífero Guarani, importante reserva subterrânea de água na América do Sul, que perpassa áreas de Cerrado. Indagamos aos educandos o que poderia ter acontecido com animais, vegetação, frutos e águas as quais o artista se refere (questão 3) e pedimos que indicassem, na questão 5, quais são as verdadeiras joias do Cerrado, fazendo relação com o título da música. Acerca da questão 3, algumas respostas fizeram menção às atividades econômicas e a suas diversas formas de atuar no Cerrado, causando sua destruição e expulsando a fauna de seu lugar:

Jatobá: As vegetações e os frutos foram desmatados e os animais foram mortos.

Lobo-Guará: Eu acho que foram destruídos, queimados, desmatados e os animais foram expulsos.

Cajuzinho: Os animais fugiram para se proteger e as águas secaram.

Buriti: Foram destruídos pela **mineração**.

Chuveirinho II: Por causa da **agropecuária**.

Ipê Branco: Sumiu porque os **agricultores e os pecuaristas** destruíram o Cerrado.

Cajuzinho II: Muitas pessoas desmataram o Cerrado, muita **pecuária destruiu o lençol freático**.

Guapeva: Porque o povo queima as matas, **os animais saem do seu ambiente para ir para as ruas**.

Macaco: O Cerrado fica seco por causa do desmatamento, os frutos não nascem e **o Cerrado pode até acabar**.

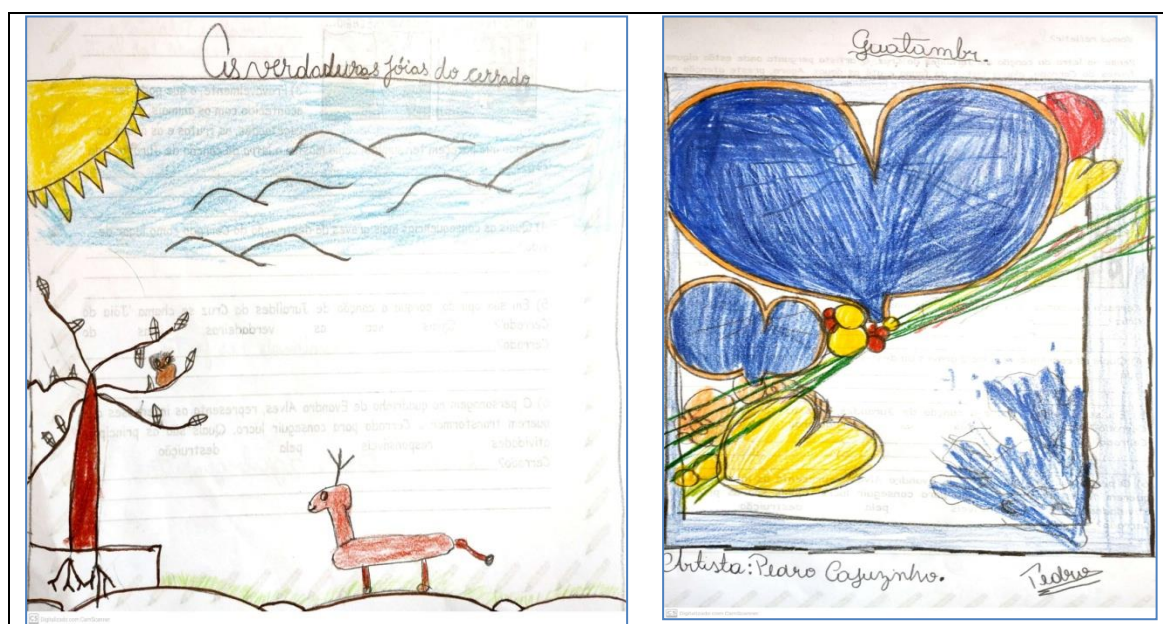
Ainda que a música não tenha elencado tais referências, os educandos trouxeram, para suas respostas, correlações críticas de nossas discussões e de outras atividades realizadas.

Quando perguntados sobre quais são as verdadeiras joias do Cerrado, muitos recorreram à letra da canção e responderam: capim dourado, tucano do bico dourado, tatu-bola, pequi e buriti, sendo literais nas respostas. Percebi que esses nomes influenciaram na escolha dos pseudônimos dos educandos, ou seja, eles souberam correlacionar diferentes atividades com o tema Cerrado. Houve também aqueles que avançaram, relacionando a letra da música aos diálogos em sala de aula. O termo ‘lençol freático’, por exemplo, foi utilizado pelo educando Tucano do bico dourado em resposta à questão. “Nascentes, veredas e buritis”

foram termos trazidos por Tatu-Bola, evidenciando ter recorrido às discussões de nossas aulas para pensar a atividade.

Alguns educandos, por iniciativa própria, fizeram desenhos para mostrar as verdadeiras joias do Cerrado segundo o que estavam aprendendo. O educando Cajuzinho desenhou um Guatambu do Cerrado inspirado na Arte de Viníciu Fagundes. Na canção de Juraildes da Cruz não havia menção ao Guatambu do Cerrado, mas o educando o trouxe no desenho de forma significativa. Havíamos apresentado essa cápsula no primeiro encontro do projeto, explicando que o Guatambu é uma planta medicinal e simbólica pelo seu tamanho e beleza. Já a educanda Ipê Branco representou uma árvore do Cerrado, provavelmente um Ipê, e realçou as raízes, algo muito dialogado por nós durante as aulas – a importância das raízes profundas da vegetação nativa do Cerrado. Ilustrou ainda o veado, fauna do Cerrado. As Figuras 44 e 45 apresentam os desenhos:

Figura 44 – As verdadeiras joias do Cerrado, educanda Ipê Branco e educando Cajuzinho, 2022



Fonte: atividade escrita processual, 2022.

Na questão de número 4, “Quais as consequências mais graves da destruição do Cerrado como lugar de vida?”, dos 26 educandos que realizaram a atividade, 14 apontaram a falta de água, o que demonstra uma dimensão de totalidade, tendo em vista que praticamente todas as problemáticas envolvendo o Cerrado, como as queimadas, o desmatamento, a compactação do solo pela atividade pecuária, os impactos da mineração e todas as complexidades da monocultura se relacionam à falta de água como problema central. Além

disso, praticamente todos os educandos se mostraram sensíveis à redução de árvores e à extinção de animais no Cerrado.

Em complemento a essa questão, na atividade 6, os educandos foram questionados sobre as principais causas da destruição do Cerrado. A totalidade dos educandos indicou as atividades econômicas no Cerrado como principais causas de sua destruição. Muitos se valeram de termos como “as vacas” (Macaco), “mineração, agricultura e pecuária” (Tucano de Bico Dourado) e “as máquinas” (Guapeva), o que nos conduz a analisar que há uma construção do conhecimento geográfico em curso que principia um olhar voltado para a essência da realidade, e não apenas sua aparência – no caso, enxerga os conflitos envolvidos no lugar – Cerrado derivado do sistema capitalista.

A música “Joia do Cerrado”, de Juraildes da Cruz, pela riqueza da letra, também foi mediadora de uma atividade a ser realizada em casa, narrada no diário de aula 8.⁷⁹ Por fim, essa atividade de ‘meio de percurso’, ao valer-se da música como linguagem criadora de significados de Cerrado, não só permitiu ouvir o Cerrado e en(cantar-se) dele, como também ouvir seus clamores de socorro por meio de uma sonoridade cerradeira. Clamar nem sempre evoca o grito, mas às vezes a sensibilização, a comoção e o convite ao lírico falam mais alto que as mais altas vozes. Cantos entoados, flautas, coros, violas e assovios podem se tornar hinos de Cerrado em sala de aula, o que certamente ocorreu durante o projeto de intervenção.

Do Cerrado-música para o Cerrado na Cidade, continuamos nossa etapa de instrumentalização por meio do trabalho de campo ao Parque Areião, em Goiânia. No próximo subtópico, dedicamo-nos à reflexão de mais esse ensinar-aprender o Cerrado durante as aulas do Projeto de intervenção.

3.4.2 Meu quintal é maior que o mundo: uma vivência de Cerrado no lugar

“Professora, eu consegui perceber o barulho da água e a temperatura gostosinha”.
(Educanda Ipê Branco II, 2022)

“Meu quintal é maior que o mundo” (Barros, 2015). Ao recorrermos a Manoel de Barros, o poeta das miudezas, para parafrasear o título desta subseção, queremos trazer a importância do lugar em sua universalidade – sua totalidade. Um mundo de Cerrado se projeta no lugar, seja o Parque Areião, seja o quintal da escola, de casa ou as ruas do bairro. É

⁷⁹ Optamos por não trazer realizar a análise dessa atividade no corpo da tese, tendo em vista seu caráter complementar e por ter sido realizada no caderno pessoal dos educandos, o que permitia um acompanhamento pela família.

necessário trazer esse mundo para a sala de aula e aprender a ver (Gomes, 2017). Aprender a ver, ao que nos parece, perpassa o ouvir, o perceber e o sentir, conforme fez a educanda Ipê Branco, citada em epígrafe, “perceber o barulho da água e a temperatura gostosinha”. Objetivando esse aprender a ver – perceber, ouvir, sentir o Cerrado –, recorremos ao trabalho de campo, realizado no Parque Areião e também no próprio espaço-escola-Cerrado.

Ressaltamos que, ao recorrer ao trabalho de campo como proposta metodológica, almejamos uma ação para além da empiria, comprometida com uma perspectiva sociocultural que situa essa vivência, relacionando-a à realidade em que vivemos (Morais; Lima, 2018). A centralidade de nossa pesquisa está na Arte como linguagem para o ensino-aprendizagem de Geografia, contudo, a inclusão da visita de campo foi essencial para nossa proposta, por aproximar os educandos do Cerrado no contexto do lugar onde vivem e despertar um olhar para o Cerrado na cidade. Por se tratar de uma Área de Preservação Permanente (APP)⁸⁰ com um trabalho educativo por meio da Vila Ambiental, o Parque Areião se configura como um exemplar de Cerrado situado no centro urbano de Goiânia. Ousamos dizer que o parque pode ser considerado como um ‘micro ambiente urbano de Cerrado’ ou ‘um quintal de Cerrado’ na cidade de Goiânia, proporcionando uma experiência de múltiplos sentidos aos educandos.

Acerca dos componentes físico-naturais do Cerrado, foi possível experienciar, na visita, aspectos relacionados ao clima, ao solo, à vegetação, à fauna e à água. Os educandos foram provocados a prestar atenção na temperatura dentro do parque, sensivelmente mais fresca que em outras áreas da cidade, ou seja, um microclima. Notamos o ar mais puro, como atestam fungos bioindicadores presentes nos troncos das árvores; atentamos para o contato com o solo recoberto pela vegetação – que o torna mais protegido, úmido e fértil; fomos sensibilizados pelos sons de pássaros e outros animais que vivem ali, além da percepção visual de diferentes cores e tonalidades que compõem o Cerrado. Ainda podemos falar na vivência tátil, entre texturas de troncos, painas, folhas e os aromas envolvidos em toda a experiência. Contemplando os objetivos gerais desta pesquisa e a meta de ensino-aprendizagem de Cerrado a que nos propomos, a visita ao Parque Areião contribuiu significativamente para pensar a importância do Cerrado vivo para a sociedade em que nos situamos.

⁸⁰ O Parque Areião fica na Região Sul de Goiânia-GO, no setor Pedro Ludovico, tendo 240.000 m² de área. Trata-se de uma Área de Preservação Permanente (APP), com vegetação de floresta da galeria e vereda, abrigando espécies de fauna nativa. Surgiu a partir do traçado original da cidade, considerado como reserva ambiental no Plano Original da Cidade, aprovado em 1938, tendo seu patrimônio natural incluindo três nascentes do Córrego Areião e um braço do Córrego Botafogo pertencente à Bacia do Rio Meia Ponte (Áreas Verdes..., 19 out. 2018).

Além disso, o trabalho de campo envolvia a preparação do trabalho educativo – Cerrado em nós –, em que utilizaríamos as cápsulas de sementes de Cerrado coletadas no Parque Areião para elaborar obras artísticas de Cerrado. Consideramos fundamental que os educandos fizessem essa coleta, ainda que simbólica em quantidade de material, pensando na completude da Arte como trabalho pedagógico – da concepção à construção, desde a coleta do material até o momento de apreciação de sua própria produção artística, entendida por nós, como já discutido, como prática social. Essa coleta contribui em ampliar a capacidade dos educandos de compreender a relação entre natureza e trabalho humano, portanto, uma práxis integradora, além de oportunizar protagonismo em âmbito coletivo e individual. Na ocasião, a turma coletou exemplares de cápsulas de chichá, ipê verde, ipê branco, escova de macaco e outras. Em suma, o Parque se configurou como um lugar-Cerrado, em uma perspectiva de lugar-mundo.

Além do Parque Areião, também realizamos uma atividade de campo no próprio espaço-escola-Cerrado, com objetivos semelhantes. Essa atividade, inicialmente, não estava prevista, mas revelou-se significativa, tendo em vista que os educandos associaram a primeira experiência de visita de campo no parque ao próprio quintal da escola, transformando o olhar para seu lugar de vivência. Ambas as atividades tiveram intencionalidade pedagógica clara, estabelecida e dialogada com os educandos antes e após as atividades, movendo-os a compreender que não se tratava de ‘passeios’, mas sim de momentos de aula de Geografia sobre o Cerrado com um formato diferente do habitual.

Especialmente no que tange à atividade no Parque Areião, enfrentamos dificuldades em sistematizar e reduzir os registros para as análises aqui presentes, tendo em vista sua intensidade desde o trajeto no ônibus até a finalização (das 13h às 17h15). Assim, considerando as dificuldades com um número elevado de páginas da tese, reforçamos a necessidade de que o leitor recorra aos diários de aula em apêndice, nos quais apresentamos os registros integrais das aulas.

O próprio trajeto entre a escola e o Parque revelou-se um espaço de ensino-aprendizagem, conforme relato do diário de aula 5, em que o educando Jatobá, de dentro do ônibus, foi observando as árvores plantadas na cidade. Segue trecho desse registro:

No percurso do ônibus fui surpreendida com o educando Jatobá, que passou todo o trajeto descrevendo os nomes das ruas, pontos de referência, lugares, nomes de bairros e outros detalhes, mostrando amplo conhecimento sobre a cidade, mesmo quando já distante da escola. Perguntei como ele sabia tudo aquilo e o educando me explicou que às vezes ia trabalhar com o pai, de entregador. Refleti quantos conhecimentos prévios têm nossos educandos e muitas vezes desconsideramos isso.

Aquele menino de 10 anos de idade, provavelmente, sabia mais da cidade do que muitos adultos. **Esse mesmo educando passou o trajeto tentando identificar quais árvores eram nativas de Cerrado e quais eram exóticas, observando características como altura e formato dos galhos. Ele acreditava que as árvores mais baixas que via fossem todas nativas, provavelmente por ter prestado atenção aos vídeos que projetei em aulas anteriores. Um dos vídeos explicava que, diferente da Floresta Amazônica, em que as árvores eram bem altas, no Cerrado as árvores eram mais baixas e com raízes profundas e galhos tortos. Expliquei a ele que não era apenas a altura que determinava se a espécie era nativa e que algumas árvores não tinham galhos tortos, como os Buritis, por exemplo.** Aproveitei para lhe explicar que muitas árvores na cidade não eram adequadas ao espaço urbano, como no caso da sibipirunas e jamelões, que poderiam causar problemas a depender do local onde fossem plantadas. Comumente a mídia tem mostrado o problema causado pelos jamelões em muitas avenidas da cidade, quando no amadurecimento de seus frutos, que, em contato com as chuvas, tornam o asfalto escorregadio para veículos, causando acidentes de trânsito. (Diário de aula 5).

Esse relato, assim como outros apresentados até aqui, nos permite considerar quão ricas são as correlações que os educandos podem fazer entre suas vidas e o Cerrado no lugar onde moram. Certamente, os saberes de suas experiências cotidianas foram ampliados a partir da vivência no trabalho de campo no Parque Areião. A seguir, a Figura 45 apresenta o momento do diálogo inicial da atividade:

Figura 45 – Reunião de recepção e orientações na Vila Ambiental



Fonte: Rodrigo Lima Santos, 2022.

A própria configuração da sala em que fomos recebidos na Vila Ambiental corroborou com nossa proposta de pesquisa: havia pinturas, fotografias, artesanatos com o tema de

Cerrado e animais da fauna empalhados. Todos ficaram muito curiosos e atentos ao que era dito e, ao mesmo tempo, ao que se dispunha aos olhos na sala, perguntando sobre tudo. Passado esse primeiro contato, já na trilha, tivemos a oportunidade de conhecer algumas espécies nativas da vegetação de Cerrado. Sintetizamos trechos do diário de campo a esse respeito:

[...] Nossa primeira parada foi em uma árvore de **chichá**, em plena floração e com suas belas cápsulas vermelhas intactas. Havia algumas cápsulas no chão, já dispensadas da árvore, que foram colhidas por alguns educandos, que reconheceram a árvore das fotografias e cápsulas secas que foram expostas na sala de aula. [...] Logo à frente, paramos para um momento muito bonito, a visita à ‘vovó’ do parque. A ‘vovó’ tratava-se de uma árvore de **guapeva** centenária, e nesse ponto da trilha, a monitora orientou os educandos a abraçar a árvore e entoar um coro de agradecimento: “Guapeva, guapeva! Obrigada pela sombra que refresca, pelo fruto que mata a fome. Obrigada, guapeva! Obrigada, guapeva!” Esse momento foi muito emocionante, pois todos entoaram o verso em coro e abraçaram ou tocaram na árvore, demonstrando um afeto pelo Cerrado. A poucos metros da ‘vó Guapeva’ havia o avô – um **jatobá** –, também centenário e que, para nossa sorte, estava com muitos frutos no chão, aos quais os educandos prontamente reconheceram de nossas aulas e da degustação realizada no primeiro dia do projeto de intervenção na escola, na nossa apresentação coletiva. A professora Chichá comentou comigo “A Professora Mariângela vai explodir de orgulho”, e ela realmente estava certa, fiquei muito orgulhosa e feliz [...]. (Diário de aula 5).

Foi perceptível, a partir da vivência relatada no diário de aula, que os educandos puderam correlacionar o contato com cápsulas de Cerrado (chichá) e o fruto jatobá, em sala de aula, com a experiência no campo, um dos objetivos da atividade. Além disso, quando incentivou a turma a agradecer à centenária Guapeva, a monitora contribuiu grandemente com nossa proposta de trabalho, oportunizando ressignificar o Cerrado como lugar de vida, e não apenas de recursos a serem explorados entre seus componentes físico-naturais pelo mercado. No endereço eletrônico <https://youtube.com/shorts/WivclOc84WE?feature=share> o leitor pode acessar o vídeo que registra esse momento significativo do trabalho. A Figura 46 apresenta o abraço coletivo à Guapeva:

Figura 46 – Educandos em reverência à guapeva, 2022



Fonte: Acervo pessoal da professora Flor de Pequi, 2022.

Pela pintura, a artista Helena Vasconcelos representou a guapeva do Cerrado com frutos e fauna do Cerrado, significações que levamos para a sala de aula durante as aulas, proporcionando, aos educandos, o estabelecimento de correlações entre a Arte como linguagem e o lugar-Cerrado. A Figura 47 apresenta a obra referida:

Figura 47 – Pé da guapeva, Helena Vasconcelos. Acrílica sobre tela, 2021



Fonte: Acervo particular da artista, 2021.

Assim como a guapeva, outros exemplares que compõem a vegetação nativa de Cerrado puderam ser contemplados na visita, conforme registro do diário de aula número 5:

Logo à frente paramos para contemplar a árvore mais forte – **aroeira**, a qual a monitora comentou o dito popular: “Aqui não, pica-pau! Aqui é aroeira”, para se referir à dureza da árvore, sua força e também ao fato de ser uma madeira de lei, ou seja, que não pode ser retirada da natureza, sob o risco de punição judicial a quem o fizer. Outra árvore muito forte estava ao lado, o **cedro**, o qual utilizaremos suas cápsulas nos trabalhos de Arte-Cerrado, por terem um formato que lembra uma flor. Na escola-campo tem uma árvore dessa. A monitora explicou que a casca grossa das árvores do Cerrado, como a do cedro, por exemplo, servem para proteger a árvore. Assim como os espinhos das barrigudas, ou **paineiras brancas** e da **mamicas de porca** têm a função de armazenar água para o período de seca. Continuando a trilha, tivemos o privilégio de contemplar a florada do **ipê branco e do jacarandá**. A monitora comentou que éramos privilegiados, pois aquele ipê estava florindo pela segunda vez para nos receber, o que considerei uma fala afetiva para a nossa vivência. Por fim, na volta da atividade de trilha, passamos por uma espécie de **escova de macaco** e os educandos coletaram muitas cápsulas desta árvore, pois acharam o nome e o formato muito interessante e curioso. Inclusive, perguntaram se os macacos realmente se penteavam com aquela cápsula, que realmente lembra uma escova ou esponja. (Diário de aula 5).

As Figuras 48 e 49 apresentam o momento em que a turma contemplou a florada do ipê branco e do jacarandá mimoso. As flores no chão, formando tapetes branco e lilás, respectivamente, encantaram os educandos. Durante a trilha, todos foram perguntadores, curiosos e atentos às falas da monitora, mas também às cores de Cerrado, que se manifestavam por toda parte:

Figura 48 – Educandos em ipê branco, à esquerda, e no jacarandá, à direita



Fonte: acervo pessoal das professoras Chichá e Mariângela Oliveira de Azevedo, 2022.

Um dos pontos de parada realizados na trilha foi na espécie paineira, conhecida como barriguda. A árvore que floresce em abril/maio, diferentemente da maior parte das espécies do Cerrado, que comumente florescem na seca, naquele momento estava em plena liberação de painas, uma fibra branca muito leve, que ajuda a dispersar as sementes pelo ambiente. Alimento para diversas aves, especialmente periquitos, a paineira, além de sua beleza, propaga a algazarra desses pássaros, um cenário de cor, sons e texturas. A seguir, um trecho do diário de aula nesse momento de conhecimento que também se tornou uma diversão:

Fizemos uma parada em um ‘tapete de painas’ da barriguda, que proporcionou uma festa para a turma. Todos encantados com o movimento das painas no ar e no chão, formando uma cobertura branca macia sobre as gramíneas amareladas do período de seca no Cerrado. Foi uma cena muito bonita de se ver e uma verdadeira contemplação de Cerrado; os educandos todos brincando com as painas, colhendo-as, vivendo aquela textura de Cerrado pelo tato, olfato e visão. As painas da barriguda são muito macias e outrora eram utilizadas para fazer travesseiros. Esses conhecimentos já haviam sido dialogados em sala de aula, de modo que aquele conhecimento de Cerrado se tornou vivo – sentindo a maciez por eles próprios, apreciando a cena de uma ‘neve’ de painas que caía, brincaram com esses flocos brancos de Cerrado que desciam da árvore, compondo uma cena lúdica e, ao mesmo tempo, geográfica. (Diário de aula 5).

Em sala de aula, no primeiro encontro, havíamos dialogado sobre as paineiras e painas, de modo que a turma pôde articular as discussões em sala de aula, os conhecimentos geográficos do Cerrado à atividade no Parque Areião como um lugar-Cerrado. Retomamos o diário de aula 2, em que a barriguda foi tema:

Sobre as paineiras, conhecidas como barrigudas, conversamos que essas árvores, nativas do Cerrado, florescem geralmente em maio, mês conhecido por ser o mês das mães, e que seus troncos, que se alargam na base, lembram uma barriga de gravidez, sendo essas histórias parte da cultura popular do Cerrado. Além disso, as painas dispersadas pela paineira são usadas como enchimento para travesseiros e atraem muitas maritacas, aves do Cerrado, que se alimentam dos frutos. Comentamos que alguns moradores se incomodam com painas, outros acham bonito. (Diário de aula 2).

No relato destacado, é possível perceber a articulação entre componentes físico-naturais do Cerrado – a vegetação (barriguda) e a fauna (maritacas, araras e outras aves) e o espaço urbano onde os educandos vivem. Essas relações, por sua vez, extrapolam para o social e cultural, na medida em que há distintas percepções da comunidade local sobre o contentamento com as paineiras no bairro – o incômodo causado pelas painas das árvores *versus* o encantamento pela beleza da florada. A utilização das painas dessas árvores para a

confeção de travesseiros, almofadas e até colchões e sofás, tempos atrás, diz de aspectos culturais e econômicos de um Cerrado histórico.

Na visita de campo, as experiências de Cerrado foram pedagógicas, instrutivas e incrementaram o repertório dos educandos em relação ao conhecimento geográfico de Cerrado, pois aprenderam sobre as características da vegetação, da fauna, do solo, clima, água e a relação desses componentes físico-naturais com a realidade em que vivemos. Um ponto de destaque foi o reconhecimento da mina d'água e de uma nascente. A nascente existente no parque abastece o córrego de mesmo nome, Areião, que, por sua vez, junta-se ao córrego Botafogo e somam-se às águas do Ribeirão João Leite. Com isso, os educandos puderam compreender a relação entre as águas que nascem no parque e as águas que chegam à nossa casa. Essa dimensão auxilia-nos nas correlações geográficas sobre a importância das águas no Cerrado, já dialogadas em sala de aula. A seguir, apresentamos um trecho do diário de campo desse momento de aprendizado na trilha:

Logo a seguir, paramos em uma mina d'água e conversamos sobre a temperatura do ambiente naquele espaço, bem mais fresco que onde predomina o asfalto. Um dos monitores perguntou se alguém da turma poderia explicar por que ali era mais fresco. Muitos se manifestaram: “Por causa das árvores, da água”; mas **o educando Lobo-Guará, voluntariamente, explicou de forma detalhada a retenção de umidade na relação entre a água, as árvores e as folhas no chão, descrevendo que a umidade fica ‘lá dentro’, por isso é mais fresco.** Consideramos sua fala analítica e reflexiva, demonstrando um pensamento elaborado, construído a partir dos conhecimentos já apresentados na sala de aula, da fala da monitora e de sua experiência prévia, conseguindo, assim, sintetizar a ideia de ilha de frescor, mesmo que esse conceito não tenha sido abordado diretamente nas aulas. (Diário de aula 5).

Pelo relato do diário de aula 5, podemos afirmar que os objetivos dessa etapa, relativos à ampliação dos conhecimentos geográficos de Cerrado, estavam sendo alcançados, já que os educandos demonstravam uma reelaboração conceitual do que foi apresentado em sala de aula com a realidade vivenciada no Parque Areião. Para além desses conhecimentos geográficos, a experiência foi também lúdica, livre e alegre, em convergência com o que aponta Freire (2008, p. 72): “Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria.” Na Figura 49 apresentamos fotos desse momento de alegria na nossa atividade educativa:

Figura 49 – À esquerda, educando Jabuti e, à direita, Guatambu-do-Cerrado – vivência com painas de barriguda, 2022



Fonte: acervo pessoal de Mariângela Oliveira de Azevedo, 2022.

A Figura 50, “Liberdade em meio às painas de barrigudas”, apresenta o momento de brincadeira das turmas de forma espontânea, algo incomum em tempos de tecnologia digital, em que os aparelhos celulares predominam como atividade preferida de parte considerável de crianças, jovens e adultos.

Figura 50 – Liberdade em meio às painas de barrigudas, 2022



Fonte: acervo pessoal de Mariângela Oliveira de Azevedo, 2022.

No que diz respeito à fauna, na visita pudemos contemplar um tucano-toco ou tucanuçu, as curicacas e os muitos macacos pregos que habitam o parque. Outros pássaros também participaram de nossa vivência, como as araras que cortam o céu e param nos topos dos buritis do parque e os periquitos já mencionados, além de outras aves mais comuns no espaço urbano. Algumas dessas aves frequentam o espaço-escola-Cerrado e os educandos logo correlacionaram isso. Aproveitamos essa menção para trazer, brevemente, o relato da atividade de campo espaço-escola-Cerrado, trabalho não previsto de início no planejamento do projeto, mas que se revelou pleno de significados:

Restou-nos 10 minutos de aula, de modo que tomei a decisão rápida e não planejada anteriormente de visitarmos as árvores de Cerrado que existiam no espaço escolar e coletar algumas cápsulas já disponíveis no chão. A turma gostou muito desse momento e se mostrou interessada, Tateando e observando as características das árvores: ipê roxo, cedro, tamboril, mutamba e sucupira. Colhemos algumas cápsulas de cedro que já estavam no chão, embaixo da árvore. É uma cápsula muito bonita e a turma gostou bastante. Ao paramos na sucupira, a professora Chichá sugeriu que fizéssemos uma roda em volta da árvore e que desejássemos ‘boa tarde’ à sucupira. Fizemos isso e acrescentamos: “Obrigada, sucupira, por curar minha garganta!” Enfatizamos as propriedades medicinais que podem existir na vegetação do Cerrado. (Diário de aula 6).

Apesar da atividade de campo no espaço-escola-Cerrado ter sido de pouco mais de 10 minutos e menos profunda se comparada à do Parque Areião, sua contribuição foi grande em ampliar o trabalho de desbanalização do Cerrado no lugar de vivência dos educandos. A mutamba, fruto de casca seca e polpa pastosa, antes tida como ‘brinquedo’ nos momentos de recreio (os educandos usavam para jogar uns nos outros), agora passaria a ser vista como Cerrado – remédio e alimento, assim como a sucupira. Muitos educandos coletaram cápsulas de mutamba e cedro, que estavam no chão, para compor suas produções de Arte-Cerrado, atividade já prevista. Isso também traz novos significados para o lugar-Cerrado na escola como fonte de produção do belo que representa o Cerrado, como prática social materializada. A Figura 51 mostra o momento da coleta de mutamba pelo educando Jabuti:

Figura 51 – Educando Jabuti em colheita de mutamba no estacionamento da escola, 2022



Fonte: acervo pessoal de Mariângela Oliveira de Azevedo, 2022.

A participação do educando Jabuti (Figura 51), em especial, foi algo que nos tocou. Tido como um educando com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento, o menino costuma ser apático em muitas aulas, conforme relato das professoras regentes e do grupo diretivo da escola. No decorrer de nosso projeto, contudo, mostrou-se um dos mais engajados nas aulas, participando ativamente das atividades de campo, coletas e produções artísticas de Cerrado, contribuindo com as discussões e com o que era proposto. Suas dificuldades com escrita e leitura (em processo de alfabetização), a nosso ver, foram contempladas pela diversidade de linguagens utilizadas no decorrer do projeto, demonstrando que a Arte é também uma linguagem inclusiva para o ensino-aprendizagem do Cerrado na Geografia Escolar.

As Figuras 52 e 53 trazem os registros fotográficos da degustação de mutamba e do imponente exemplar de cedro no pátio da escola-campo:

Figura 52 – Educando Cajuzinho do Cerrado

II degustando mutamba



Fonte: acervo pessoal de Mariângela Oliveira de Azevedo, 2022.

Figura 53 – Árvore cedro no pátio da escola



Fonte: acervo pessoal de Leonardo Cerqueira, 2022.

Além do cedro, nesta atividade de campo reconhecemos o tamboril, o ipê rosa, o ipê branco, o ingá e a sucupira, todos no espaço-escola-Cerrado. Foram dez minutos muito proveitosos, interrompidos pelo sinal do recreio, que, aliás, foi ignorado por muitos dos educandos, que permaneceram junto a mim mesmo já podendo ir para seu momento de descanso. Essa foi uma característica marcante neste trabalho – a predisposição atrelada à liberdade –, não entendida aqui com espontaneísmo, mas como direito dos educandos à curiosidade e à inquietação frente ao conhecimento (Freire, 2008). Os educandos demonstraram postura observadora e investigadora quando da realização das atividades de campo propostas, exercitando a autonomia: “A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser” (Freire, 2008, p. 107).

3.4.3 Síntese da instrumentalização-sistematização: ampliando o lugar-Cerrado no mundo dos educandos

Nessa etapa, nosso objetivo central foi o de ampliar os conhecimentos geográficos do Cerrado para os educandos, articulando seus saberes prévios aos formais, historicamente sistematizados pela Geografia. Para tanto, nos valem de obras artísticas como linguagem

criadora no ensino-aprendizagem: Novos sons, diferentes dos vinculados pela grande mídia, trouxeram a organicidade do Cerrado pela música, representativa das comunidades tradicionais. Cheiros, texturas e cores trouxeram o Cerrado para a cidade e o quintal da escola.

Para os objetivos traçados, além das artes visuais presentes em quase todas as aulas, a música, como linguagem criadora, foi explorada para o conhecer-viver-ressignificar o Cerrado. No decorrer das aulas, percebemos isso pelas atividades, pelos diálogos, pelas produções escritas, pelos desenhos, pela participação e pelo engajamento da turma e significativa ampliação dos saberes de Cerrado nas aulas de Geografia, sondados por um processo avaliativo processual e contínuo.

As aulas acresceram conhecimentos geográficos sobre vegetação, fauna, águas, clima, solos, hábitos, cultura e o fato de que o Cerrado se insere em problemáticas econômicas e sociais, influenciando o lugar em que vivemos e a nossa vida. Os conhecimentos geográficos escolares de Cerrado foram apresentados de uma forma diferente: no lugar da priorização do livro didático, da escrita ‘violenta’ que não respeita o tempo dos educandos e a fala verticalizada da professora, conferimos o diálogo, o riso, a curiosidade, a criatividade e a autonomia. Conduzir o trabalho pedagógico pautado no diálogo rema contra a correnteza de um ensino tradicional, valorizando os sujeitos de forma recíproca, como requer um projeto de educação dialética voltada para a emancipação (Freire, 2008).

Percebemos, por meio das atividades escritas, pelos diálogos em sala de aula e através do interesse demonstrado, que os educandos cresceram em aprendizagem do tema, ampliando em repertórios e transformando seus saberes ingênuos (Freire, 2001) em conhecimentos críticos geográficos, considerando suas realidades. Aqui podemos já dizer de uma consciência de Cerrado em construção, pois os educandos já percebem os interesses de poder a que o Cerrado está submetido, como argumentam Pelá e Castilho (2010, p. 16):

[...] pensar o Cerrado e construir a sua representação por meio da pesquisa científica põe em curso um dos núcleos essenciais do procedimento cognitivo: conhecer um objeto é elevá-lo à consciência por meio de uma visão política do mundo. Pensar é, então, agir politicamente com a consciência sobre o real, transformando-a não apenas num instrumento de dizer o real, mas de construí-lo mentalmente.

Feitas essas considerações, no próximo tópico nos empenharemos nas análises das aulas que agrupamos na etapa de catarse-síntese. Essas aulas foram escolhidas como momentos de reconstrução, reelaboração e ressignificação do Cerrado pelos educandos, tendo a Arte como linguagem criadora.

3.5 Geografizando o Cerrado em Arte e trilhando percursos de aprendizagem criadora

Criar significa poder compreender e integrar o compreendido em novo nível de consciência. [...] Este fazer é acompanhado de um sentimento de responsabilidade, pois se trata de um processo de conscientização. (OSTROWER, 1990, p. 253).

Figura 54 – Cerrado em nós, do educando Jabuti, 2022



Fonte: acervo pessoal de Mariângela Oliveira de Azevedo, 2022.

Ostrower (1990), em epígrafe, afirma que a compreensão e a consciência estão relacionadas ao ato de criar. Vigotski (2009), em perspectiva semelhante, diz que o ato criador é uma construção cultural, advinda das experiências com a realidade, e que não se pode imaginar o que nunca foi visto, sendo a imaginação fruto das experiências sociais. Assim, reafirmamos as necessárias etapas anteriores do projeto de intervenção, em que nos dedicamos a conhecer a realidade dos sujeitos da pesquisa de forma integrada à apresentação do tema e, respectivamente, oportunizamos os conhecimentos geográficos de Cerrado. Essas etapas ampliaram os repertórios integradores de Cerrado e nos proporcionaram bases sólidas para avançar à etapa de catarse – síntese, em que se desenrolaram as atividades criadoras de Arte-Cerrado pelos educandos, apresentadas nesse percurso.

Esse subtópico apresenta as análises oriundas das atividades de Arte-Cerrado realizadas no projeto de intervenção ‘Cerrado em nós’ – trabalhos artísticos com a técnica *assemblage*, em parceria com o artista popular Viníciu Fagundes e as pinturas sob o tema Cerrado em cor, realizada pela própria pesquisadora (técnica de pintura em guache sob Canson 120g). Dispomos ainda, as análises da exposição final das obras construídas pelos

educandos, momento de culminância do projeto de intervenção, com apresentações culturais e participação da comunidade escolar. Ainda, por último, apresentamos uma avaliação do ensino-aprendizagem, considerando o percurso processual do projeto de intervenção.

As atividades, Cerrado em cor, Cerrado em nós e a culminância se apoiaram no conceito de princípio educativo em Vigotski (2001) e de trabalho educativo em Saviani (1991), discutidos na Seção 2 desta tese, tomando a Arte como linguagem criadora para o ensino-aprendizagem do Cerrado na Geografia Escolar (Vigotski, 2009). Retomamos essa concepção em diferentes momentos do texto, situando o leitor de nossa intencionalidade da práxis nas aulas de Geografia. Reiteramos a postura teórica necessária para que atividades artísticas não se percam como uma ‘fazeção’ no sentido *coaching* das pedagogias do aprender a aprender (Duarte, 2001) ou em metodologia, em que se incorreria ao risco de reduzir o papel da Arte.

A seguir, contemplamos as análises da atividade ‘Cerrado em nós’.

3.5.1 Tutóia! O Cerrado que seca no mato e renasce Arte nas aulas de Geografia

Tutóia – expressão de origem Tupi-guarani que significa “Que lindo! Que bonito!”. Mesma palavra eleita pelo artista Viníciu Fagundes⁸¹ para dar nome a seu projeto de arte popular. O artista, em suas obras, utiliza elementos botânicos oriundos da vegetação de Cerrado e também de outras formações fitofisionômicas, como Mata Atlântica e Floresta Amazônica, na composição artística, por meio da técnica *assemblage*. Realizamos parceria com o referido artista para realizar uma atividade de Arte-Cerrado – ‘Cerrado em nós’ – junto aos educandos, contemplando as relações de ação e reflexão – práxis de nossa pesquisa. A seguir, apresentamos a Figura 56, com uma obra do artista, a fim de contextualizar o leitor:

⁸¹ Mais informações sobre o trabalho do artista estão disponíveis na página: <https://estudiotutoia.com.br/trabalhos/>. Acesso em: 23 out. 2023.

Figura 55 – Viníciu Fagundes. Quadro botânico Guatambu, técnica *assemblage*, 2021



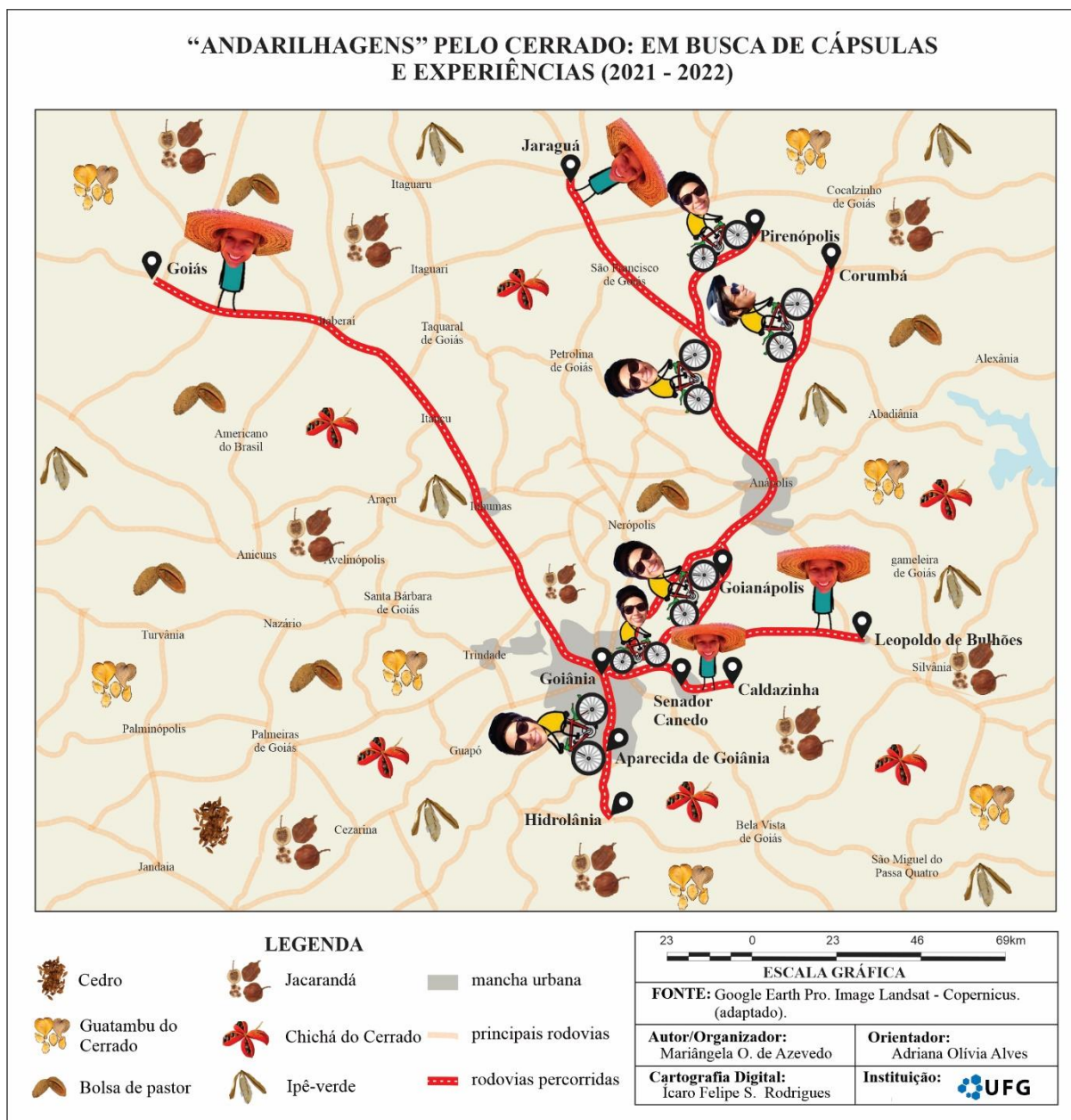
Fonte: Página virtual Estúdio Tutóia, 2023.

Os significados de Tutóia dialogam com o Cerrado ressignificado nas aulas de Geografia por meio da Arte, trazendo sentidos humanizadores para a sala de aula. Para que o trabalho educativo fosse efetivado, iniciamos, desde junho de 2021, uma série de ações que nos dessem as condições necessárias para as atividades criadoras no que tange aos materiais, conforme relato do diário de aula 7. Foram meses de “andarilhagens”, parafraseando Freire (1987), em busca das cápsulas secas de vegetação de Cerrado para posterior construção dos trabalhos artísticos.

Algumas atividades de coleta foram realizadas por meio de caminhadas, outras com utilização de bicicleta. Essa atividade não se adéqua ao uso de automotores, pois é necessário estar realmente próximo da vegetação para visualizar as cápsulas e coletá-las. Essa especificidade se configurou como uma experiência de Cerrado para mim, uma vivência que possibilitou conhecer peculiaridades da vegetação, principalmente, além de frutos e fauna com as quais tive contato direto e indireto. A Figura 56 ousou uma representação cartográfica pós-representacional,⁸² para contextualizar os trajetos realizados pela pesquisadora para as coletas:

⁸² Prates Macedo e Spironello (2020) e Girardi (2011) explicam que a cartografia pós-representacional desloca a ideia de mapeamento, evocando sentidos culturais, a partir de uma intencionalidade ancorada em visões de mundo e multiplicidades que fogem ao mapa cartesiano e enfocam a criatividade.

Figura 56 – “Andarilhagens” pelo Cerrado: na seca tem cápsulas!



Na Figura 56, os pontos demarcados foram os municípios visitados para coleta de cápsulas: Goiânia, Caldazinha, Senador Canedo, Aparecida de Goiânia, Hidrolândia, Cidade de Goiás, Jaraguá, Corumbá, Pirenópolis e Leopoldo de Bulhões. Havia, de nossa parte, um pré-planejamento de realizar um trabalho de campo para coleta de material com os educandos, na ocasião do projeto de intervenção. No entanto, avaliamos, preventivamente, que uma única atividade de coleta seria insuficiente para angariar todo o material que precisaríamos para a construção dos trabalhos artísticos. Assim, essas coletas, antecipadas em um ano, nos deram tranquilidade em assegurar a aquisição dos materiais necessários à proposta, já que só é

possível obtê-los no período de seca no Cerrado. Além disso, algumas cápsulas são mais raras no espaço urbano, encontradas, geralmente, em áreas afastadas da cidade, em espaços rurais ou de Cerrado nativo.

O Quadro 1 apresenta algumas das espécies coletadas e identificadas por nós durante as “andarilhagens” pelo Cerrado:

Quadro 1 – Espécies da vegetação de Cerrado/cápsulas coletadas

Nome científico	Nome popular
<i>Zeyheria digitalis</i>	Bolsa de pastor
<i>Cedrela fissilis</i> Vell	Cedro
<i>Secondatia Densiflora</i> A. DC	Cipó-canoinha
<i>Sterculia strita</i>	Chichá-do-Cerrado
<i>Aspidosperma parvifolium</i>	Guatambu-do-Cerrado
<i>Cybistax antisiphilitica</i>	Ipê verde
<i>Jacaranda mimosifolia</i> , D. Don	Jacarandá
<i>Hymenaea</i> sp	Jatobá
<i>Carinianna estrellensis</i>	Jequitibá
<i>Heteropterys pteropetala</i>	Murici-macho
<i>Guazuma ulmifolia</i> Lam	Mutamba
<i>Kielmeyera speciosa</i>	Pau-santo
<i>Qualea grandiflora</i>	Pau-terra
<i>Amphilophium crucigerum</i> (L.) L. G. Lohmann	Pente-de-macaco ou Escova de macaco
<i>Aspidosperma pyrifolium</i>	Pereiro
<i>Aspidosperma polyneuron</i>	Peroba

Fonte: elaborado e organizado por Mariângela Oliveira de Azevedo, 2023.

Durante as aulas do projeto de intervenção, compartilhamos com os educandos nossas “andarilhagens”, convidando-os a se aproximarem dessa experiência por meio de nossos diálogos e da própria materialidade das cápsulas. Assim como as obras de pintura dos artistas visuais, as cápsulas estiveram presentes em sala de aula em praticamente todos os nossos encontros, oportunizando a familiaridade com os elementos, a ponto de alguns educandos já

se referirem a certas cápsulas pelo nome de sua espécie. Determinados exemplares são mais comuns no espaço urbano, como chichá, ipê, jacarandá e pau-terra. Outras espécies, como a mutamba e o cedro, estão presentes no próprio espaço-escola-Cerrado, de modo que eram constantes as falas espontâneas e curiosas dos educandos a esse respeito, relacionando o tema do Cerrado em sala de aula ao ambiente da cidade, do bairro e da escola.

A Figura 57 registra a cena em que alguns educandos escolhem as cápsulas disponibilizadas para criarem suas obras de Arte-Cerrado:

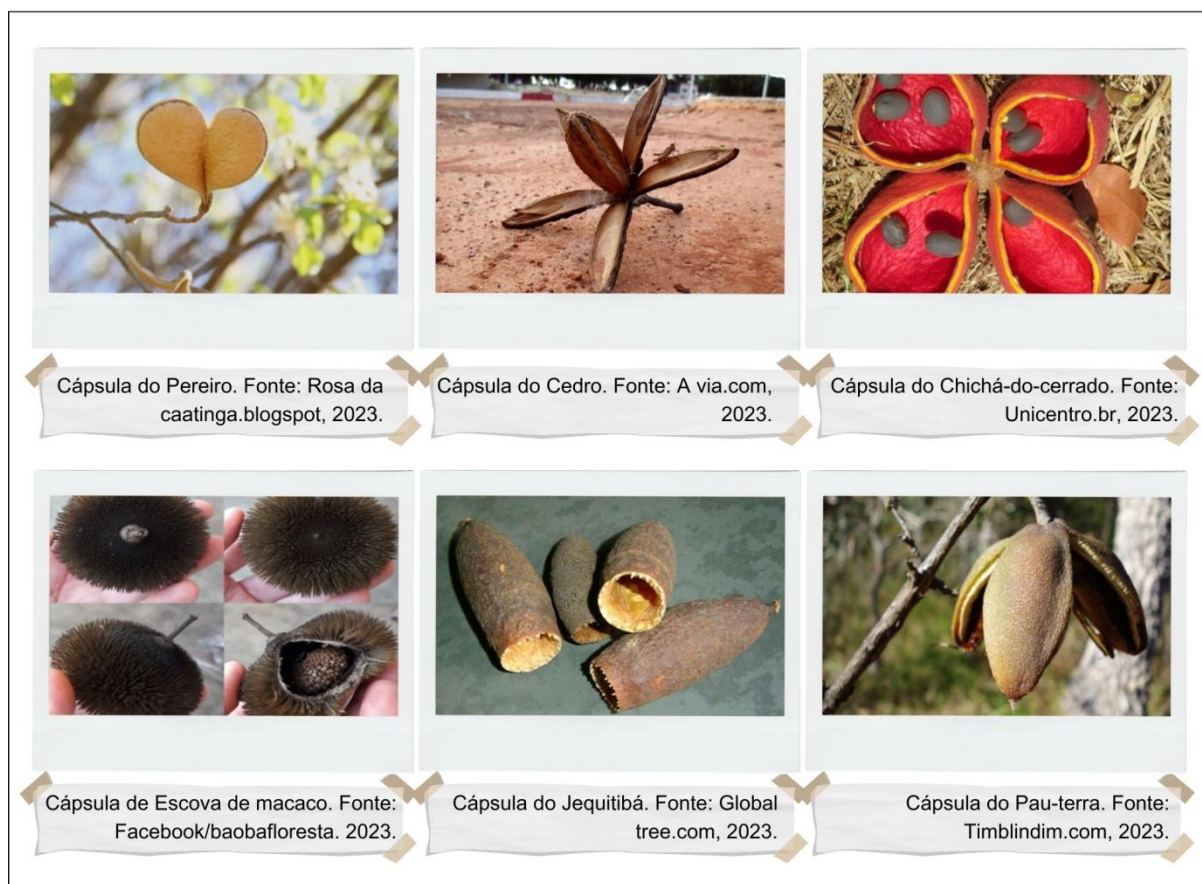
Figura 57 – “Vasculhando” o Cerrado seco que se transforma em Arte-Cerrado



Fonte: acervo pessoal de Mariângela Oliveira de Azevedo, 2022.

Cada cápsula possui características singulares em forma, cor e textura, capazes de compor um universo lúdico e simbólico de Cerrado, especialmente para as crianças, aspecto que destacamos desde o primeiro contato dos educandos com esses materiais. Algumas cápsulas, antes mesmo de serem utilizadas em composições, são por si mesmas artísticas, com formatos inusitados – algumas de textura áspera, como o pente de macaco, ou em formato de coração, como o pereiro e o guatambu do cerrado. Outros lembram um ouriço, como é o caso da escova de macaco. A cápsula do ipê verde se assemelha muito a um barco, assim como a do cipó-canoinha. O chichá é, sem dúvida, uma das cápsulas mais bonitas em seu formato de flor e cor avermelhada, mesmo após seca. O pau-terra e o cedro lembram estrelas do mar, e o jequitibá conta do cachimbo do Saci-Pererê, no folclore brasileiro. A Figura 58 apresenta imagens de algumas cápsulas:

Figura 58 – Cápsulas de vegetação de Cerrado, 2023



Fonte: elaborado e organizado por Mariângela Oliveira de Azevedo, 2023.⁸³ Trabalho digital de Ícaro Felipe S. Rodrigues, 2024.

Viníciu Fagundes comentou com os educandos sobre as peculiaridades das cápsulas, mostrando, além de espécies nativas de Cerrado, também elementos botânicos de origem amazônica e de Mata Atlântica. Veja no trecho do diário de aula 7:

O artista comentou sobre algumas cápsulas que trouxe para mostrar para os educandos, explicando que todas elas têm sua história e significados. A cápsula Ceru, por exemplo, originária da Amazônia, é utilizada por alguns povos indígenas para proteger os órgãos genitais ao adentrar nas florestas. A sapucaia tem uma espécie de ‘tampa’ que se solta da cápsula liberando as sementes que ali estavam. O jupati, muito bonito e que lembra o buriti do Cerrado, é utilizado em artesanatos locais. A cápsula do jequitibá já foi bastante utilizada para a confecção de cachimbos. Mostrou cápsulas muito simples e aparentemente sem atrativos, que, se olhadas com carinho, podem se transformar em obras delicadas e belas, como no caso das cápsulas de ipês, que, nessa época da seca no Cerrado, caem no chão e

⁸³ As imagens utilizadas na elaboração da figura foram retiradas de: chichá-do-cerrado – <https://sites.unicentro.br/wp/manejoflorestal/12450-2/>, cedro – <http://heliojhou.blogspot.com/2014/08/fruto-do-cedro.html>, pereiro – <http://rosadacaatinga.blogspot.com/2011/08/florzinha-do-pereiro.html>, pau terra – <https://timblindim.wordpress.com/arvores/pau-terra-do-campo/>, jequitibá – <https://www.globaltree.com.br/jequitiba-branco.html>, escova de macaco – <https://www.facebook.com/baobaflorestal/photos/a.1133816566760215/1601295646678969/>. Acesso em: 2 set. 2023.

passam despercebidas por muitos, que não se atentam à sua beleza. Comentou ainda sobre a cápsula do guatambu-do-cerrado, que é também chamada de tutoia, mesmo nome de seu projeto artístico – Estúdio Tutóia. Essa cápsula é bem rara de se encontrar e, por sorte, encontrei um único exemplar no final de setembro de 2021, em uma expedição de coleta em Hidrolândia, em um lugar conhecido popularmente com Morro Feio. Segundo Viníciu, a cápsula do guatambu-do-cerrado, por sinal a maior de todas, além de um formato de coração que a torna muito simbólica de um Cerrado afetivo, ainda reflete a luz do sol, tornando-se brilhante como uma joia, a depender da luminosidade. Aproveitei essa fala para comentar que no dia anterior havíamos ouvido uma canção do artista Juraíldes da Cruz, que tinha relação com o que Viníciu estava falando. Perguntei aos educandos o nome da música, mas muitos haviam esquecido, porém, uma educanda se lembrou: “Joia do Cerrado”. Enfatizei que as verdadeiras joias do Cerrado eram aquelas – a vegetação, a fauna, os frutos, as águas, as comunidades e tudo o mais o que compunha o Cerrado vivo, diferente da destruição causada pelas atividades econômicas do agronegócio. Falamos ainda que algumas dessas cápsulas são oriundas de plantas medicinais do Cerrado, como o pau-santo, o próprio guatambu e a mutamba, correlações importantes para um totalidade de Cerrado. (Diário de aula 7).

A curiosidade da turma pelas cápsulas foi intensa desde a primeira aula do projeto, mobilizadora de um interesse que extrapolou as paredes da sala de aula. Alguns educandos chegavam às aulas trazendo alguma cápsula, semente ou outro material botânico, ainda que não fossem necessariamente de Cerrado, ávidos pelo momento em que construiriam suas artes. A partir disso, ousamos afirmar que o projeto os instigou a ver coisas que não viam anteriormente – o Cerrado em sua diversidade no lugar em que se vive, ou, ao menos, passaram a ver com o olhar do conhecer que faz mirar o mundo pela Geografia, como Oliveira Jr. (2009, p. 19) esclarece:

Educar os olhos não é somente fazê-los ver certas coisas, valorar certos temas e cores e formas, mas é, sobretudo, construir um pensamento sobre o que é ver; sobre o que são nossos olhos como instrumentos condutores do ato de conhecer, levando-nos mesmo a acreditar que ver é conhecer o real, é ter esse real diante de nós.

No trabalho de campo no Parque Areião e no espaço-escola-Cerrado, havíamos realizado coletas de algumas cápsulas reservadas pelos próprios educandos, ansiosos por sua utilização. Esses movimentos organizados de coleta e as iniciativas voluntárias dos educandos em trazer para a escola elementos botânicos que encontravam em seu dia a dia vem ao encontro da construção da ideia de lugar-Cerrado e do “fazer ver”, indicado por Oliveira Jr. (2009). Os educandos passaram a aguçar o olhar para o lugar onde vivem, buscando perceber, reconhecer e identificar o que é Cerrado no espaço de suas vivências cotidianas. Carlos (2007, p. 22) destaca os aspectos de identidade e reconhecimentos envoltos ao lugar:

[...] a análise do lugar envolve a ideia de uma construção, tecida por relações sociais que se realizam no plano do vivido, o que garante a constituição de uma rede de

significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizatória que produz a identidade homem – lugar, que no plano do vivido vincula-se ao conhecido – reconhecido.

O reconhecimento do Cerrado no espaço vivido é primordial para avançar na compreensão das questões multiescalares em que este se insere. O Cerrado está aqui, na escola, no bairro, na cidade e está também lá, em outros lugares do estado (onde realizei as andarilhagens de coletas, por exemplo) e do Brasil, sob impactos globais, conforme dialogamos em sala de aula. Permanecer atento a essa abordagem integradora e totalizadora de Cerrado requer não perder de vista os diversos aspectos em que este se insere, revisitando a todo o tempo seus componentes físico-naturais, sociais e culturais nas diferentes escalas geográficas. Assim, para além da ludicidade da proposta, o diálogo primou por essas inter-relações, atentando para a criticidade no ensino de Geografia.

A proposta da atividade Cerrado em nós foi a de desenvolver uma prática social sobre o Cerrado – ação e reflexão por meio do trabalho artístico, tido como trabalho educativo, com elementos oriundos da vegetação do Cerrado (cápsulas). Entendemos haver uma aproximação e uma conexão entre componentes físico-naturais do Cerrado, no caso, a vegetação representada pelas cápsulas, e a ação criadora humana, autônoma e consciente, resgatando o processo alienante que dicotomiza ser humano e natureza, de forma simbólica. No relato a seguir, fragmento do diário de aula 7, é possível perceber as relações estabelecidas entre a atividade realizada, o clima e a vegetação do Cerrado, bem como algumas conexões escalares:

Viníciu contextualizou com a turma que no Cerrado há períodos de seca e períodos de chuvas e que as cápsulas eram uma espécie de fruto seco que protegia as sementes e que, após dispersá-las, esses elementos eram descartados pela vegetação, caindo no chão ou secando na árvore. Que aquele período que estávamos vivenciando era justamente o de seca deste ano, momento da coleta. Os educandos reconheceram, de nosso campo no Parque Areião, as cápsulas do chichá, do cedro que havia na escola e que já tínhamos também identificado, e da mutamba, também da escola e do trabalho de campo. (Diário de aula 7).

Com base no relato, percebemos haver preocupação em contextualizar a atividade em relação aos conhecimentos geográficos do Cerrado, nesse caso, o clima e a vegetação. Além disso, há a participação ativa dos educandos na produção cultural do conhecimento de Cerrado, agora reunindo, de forma dialética, os saberes que já traziam de suas experiências, os conhecimentos geográficos escolares e a reconstrução do concreto para o abstrato e para o concreto pela Arte como objetivação (concreto pensado), em analogia ao trabalho humano (Couto, 2011).

Os trabalhos realizados carregam consigo imaginações, experiências e apropriações construídas pelos educandos durante todo o projeto, corroborando com Vigotski (2009) e a preocupação com que o trabalho educativo dê condições para que o sujeito participe ativamente dos processos, construindo história e cultura. A seguir, apresentamos figuras com alguns trabalhos elaborados na atividade Cerrado em nós e seus respectivos educandos-criadores:

Figura 59 – Sujeitos, identidades e diversidades de Cerrado em Arte



Fonte: acervo pessoal de Mariângela Oliveira de Azevedo, 2022.

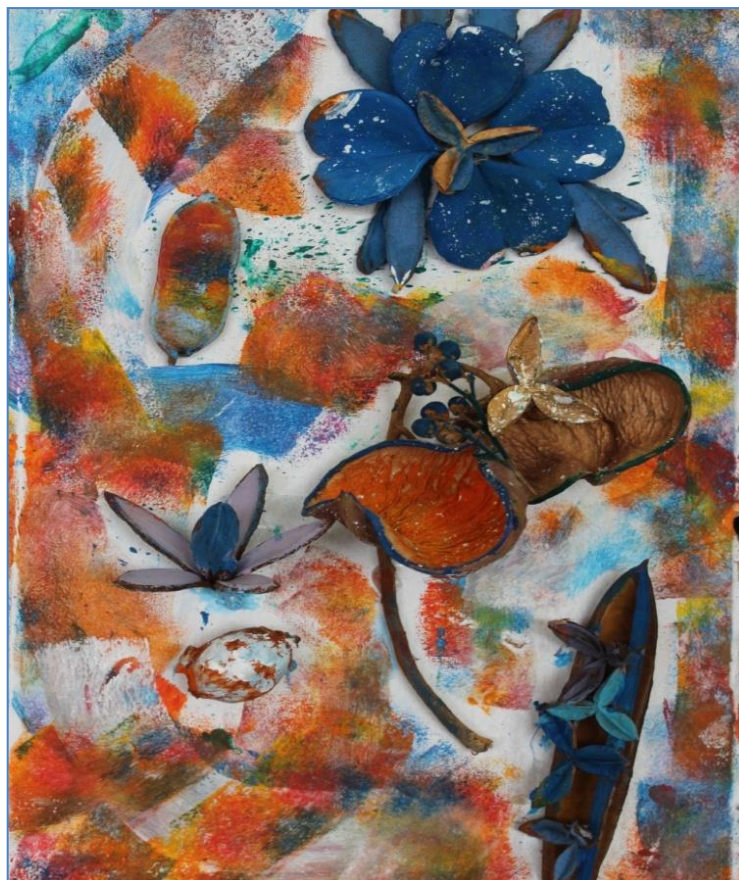
As obras de Arte-Cerrado mesclaram, livremente, a variedade de espécies de cápsulas disponíveis. Os trabalhos foram realizados inspirados na obra e técnica do artista Viníciu Fagundes, contudo, revelando identidades próprias. Os trabalhos dos educandos mostraram criatividade, originalidade e agregaram novas composições, cores e formas às apresentadas pelo artista referência. Tais percepções reafirmam as possibilidades criadoras do Cerrado-Arte e demonstram potencialidades de autonomia pelos educandos, reafirmando as proposições desta tese. De nossa experiência, sabemos de uma tendência à cópia, pelos educandos, por

medo do erro. As crianças tendem a querer fazer os trabalhos o mais parecido possível com a obra original, temendo que seu resultado seja considerado inadequado ou mesmo errado (prática, infelizmente, ainda comum no cotidiano escolar). Consideramos que essa característica é fruto da escola tradicional, que regula e limita a criatividade: a árvore só pode ser verde, o céu só pode ser azul, dentre outras ideias a serem transformadas. Quem nunca se deparou com um céu cor de rosa de final de dia ou um alaranjado arrebatador de pôr de sol, ou mesmo um cinzento quase negro de uma tempestade que se aproxima? Há céus de anil e multicores de aurora boreal.

Há certo equívoco quando se fala em releitura e cópia para realizar atividades em sala de aula, especialmente artísticas. Barbosa (2010), ao sistematizar uma proposta de ensino de arte para o contexto escolar, alerta que a releitura carrega as especificidades de contextualização, interpretação, reconstrução, transformação e criação por parte do educando. A seu turno, a cópia limita-se ao aprimoramento técnico da obra já existente. Pela equivocada utilização do termo releitura no sentido de cópia, a autora, em trabalhos recentes, tem argumentado em favor do uso da expressão ‘reelaboração’, ao que tomaremos como referência para nosso trabalho, tendo em vista a importância da obra de Barbosa (2010) para se pensar as atividades de arte-educação, além da referência histórico-cultural em Vigotski (2009).

Pensando numa reelaboração criadora, a Figura 60, por exemplo, mostra uma Arte-Cerrado em que as educandas mesclaram a técnica *assemblage*, ensinada pelo artista Viníciu Fagundes, com outra que havia sido empregada pela professora Flor de pequi em aulas de Artes anteriores ministradas por ela (pintura com rolinhos). Para tal reconstrução, funções psíquicas superiores são mobilizadas, como atenção, memória, vontade e emoção – funções mentais que dizem da relação entre ser humano e instrumentos e signos para a construção de significados (Vigotski, 2000). A seguir, o registro fotográfico da Arte-Cerrado mencionada:

Figura 60 – Cerrado em nós das educandas-artistas Aroeira e Ipê Verde, 2022



Fonte: acervo pessoal de Mariângela Oliveira de Azevedo, 2022.

A Figura 60 apresenta a reelaboração criadora das educandas Aroeira e Ipê Verde, utilizando cápsulas de chichá, ipê verde, cedro, pereiro e outras, mesclando tonalidades de laranja, azul e amarelo que nos remetem ao céu de um pôr de sol. Há um fazer simbólico na criação. A esse respeito, Cavalcanti (2019), referenciada em Vigotski (2000, 2009), toma a importância da consideração do simbólico nos processos de ensino-aprendizagem – pode-se afirmar que os sujeitos se apropriam do mundo por meio de instrumentos simbólicos – somos, portanto, sujeitos simbólicos (aprendemos por símbolos). A mesma autora enfatiza: “[...] Todo signo deve ser contextualizado para ganhar significação” (Cavalcanti, 2019, p. 187). As Artes-Cerrado criadas pelos educandos configuram, nessa perspectiva, signos de Cerrado – símbolos carregados de sentidos e significados materializados na obra artística. Estes, por sua vez, foram amplamente contextualizados nas aulas, pensados intencionalmente para representar o Cerrado, e não outro objeto de estudo.

Na Figura 61, a Arte-Cerrado dos educandos artistas Ipê Amarelo e Buriti contam de um Cerrado azul como o planeta Terra, remetendo à cor dos oceanos representada nos planisférios e globos terrestres. O artista Viníciu Fagundes comentou, durante a atividade, que

a cor azul, em seus trabalhos, era representativa dos significados relacionados às águas na Terra. A criação dos educandos, conforme relatado por eles próprios no momento da atividade, remete ao Cerrado berço das águas. As cápsulas escolhidas foram as de chichá, pereiro, jacarandá, cipó-canoinha e ipê, imersas em fundo azul:

Figura 61 – Cerrado em nós dos educandos-artistas Ipê Amarelo e Buriti, 2022



Fonte: acervo pessoal de Mariângela Oliveira de Azevedo, 2022.

Ao analisarmos esses simbolismos na Arte-Cerrado da Figura 61, recorremos a Vigotski (2009) e sua discussão sobre o caráter da atividade criadora. Para o autor, a criação diz respeito à capacidade do nosso cérebro de conservar, reproduzir e reelaborar elementos da experiência anterior, combinando-os a outros elementos que formam o novo. Notamos essas características nos diversos trabalhos criados pelos educandos nessa atividade e em outras do projeto de intervenção. Na Figura 61, por exemplo, ao escolherem intencionalmente a cor azul e os significados já apresentados, os educandos ressignificam o Cerrado, simbolicamente, em sua importância hídrica, tanto para nós, no lugar em que vivemos, como para o mundo. Essa análise nos encaminha aos estudos de Vigotski realizados por Oliveira (2001). A autora esclarece que os significados, como fenômenos do pensamento, são construídos de forma histórica, na relação entre os seres humanos e o mundo físico e social, portanto, estão em contínua transformação.

Ao escolher determinadas cápsulas de sementes do Cerrado, eleger a forma de organizar, posicionar e pintar cada uma delas em minúcias de detalhes, o pensamento mobilizado, intencionalmente, foi o de reverenciar ao Cerrado suas formas, cores e texturas – aproximar a relação ser-humano-natureza. Essa aproximação é revolucionária, segundo Gonçalves (2005), em uma sociedade que se esqueceu do fato de que o ser humano é a própria natureza que toma consciência de si. Destacamos, na Figura 62, alguns detalhamentos cuidadosos nas obras dos educandos:

Figura 62 – Detalhes de Cerrado em nós afetivo



Fonte: acervo pessoal de Mariângela Oliveira de Azevedo, 2022.

As obras, em detalhes, evidenciam dedicação em pensar cada arranjo, traço de pintura e montagem. O emaranhando de sentidos e significados estéticos de Cerrado objetivados, nas obras construídas pelos educandos, são evidenciados por meio do zelo detalhista com cada pequena parte, carregadas de um olhar criador, capaz de transformar os próprios sujeitos, sua visão de lugar-Cerrado-mundo. Os trabalhos, ao tomarem a Arte como linguagem para o ensino-aprendizagem do Cerrado, ultrapassam um uso instrumental e de comunicação, trazendo múltiplos sentidos simbólicos, como o tomar posse e tornar existente (Oliveira Jr., 2009).

De forma recíproca, ao se empenharem nessas elaborações, além da construção do pensamento de Cerrado articulado pela Arte, os educandos desenvolvem autonomia, criatividade, liberdade, responsabilidade e, portanto, uma ação-reflexão emancipadora no contexto do ensino-aprendizagem de Geografia. A seguir, apresentamos alguns registros da atividade Cerrado em nós em sala de aula:

Figura 63 – Turma envolvida na produção de Arte-Cerrado



Fonte: acervo pessoal de Mariângela Oliveira de Azevedo, 2022.

Consideramos que o trabalho educativo pela Arte, por meio da atividade Cerrado em nós, promoveu uma atmosfera de encantamento para o Cerrado com as atividades de montagem, colagem e pintura (*assemblage*) realizadas e a consequente construção de significação criadora do Cerrado vivo em Arte. Pela experiência da atividade artística, foi possível vivenciar sentimentos de pertencimento e valorização do Cerrado e criar ressignificados de forma simbólica, autônoma e viva, para além da passividade muitas vezes imposta por um modelo tradicional de ensino, em que o educando não se reconhece como parte da realidade tratada pelo conteúdo escolar e não vê sentido no que estuda.

Figura 64 – Unidos pelo Cerrado em nós



Fonte: acervo pessoal de Mariângela Oliveira de Azevedo, 2022.

Pesquisadora, educandos, professoras e artista se viram surpreendidos com o envolvimento na atividade. Havia, inicialmente, uma preocupação com o manuseio da cola quente e tintas, que a princípio deveria ser feito apenas pelos adultos à frente da sala de aula. O desempenho dos educandos, contudo, quanto à responsabilidade e autonomia, foi tão evidente, que a atividade transcorreu tranquilamente, com acesso a todos os instrumentos e materiais.

Na aula que sucedeu a atividade ‘Cerrado em nós’ realizei um diálogo com os educandos, sistematizando nossos conhecimentos de Cerrado até aquele momento com anotações de atividades em seus cadernos. Essa atividade compõe um processo avaliativo que se propõe a ser contínuo, e não classificatório. Conforme registro do diário de aula 8, percebemos que os educandos avançaram em suas concepções de Cerrado:

Perguntei: O que é refletir? Alguns responderam: “Pensar”. Incentivei a resposta comentando que esse era um dos objetivos de estarmos na escola e aprender Geografia – aprender a pensar. Então escrevi no quadro e solicitei que escrevessem em seu caderno: ‘Reflexão: O Cerrado vivo X Cerrado em perigo’. Propus, então, que a turma fosse falando quais os elementos que nos levam a pensar no Cerrado vivo, ao que foram respondendo coletivamente as seguintes palavras: **animais, frutos, árvores, matas, vegetação, comidas, cápsulas, água, jatobá, pequi, jabuti, oxigênio, raízes, cedro, remédios, cultura.** [...] Continuamos nosso diálogo, agora pensando o Cerrado em perigo. As seguintes palavras foram mencionadas pela turma: **queimadas, desmatamento, agrotóxico, monocultura, soja, cana-de-açúcar, caça, pecuária, crescimento das cidades e crescimento urbano** (o educando Jatobá mencionou que crescimento urbano era mais chique de se falar), poluição e mineração. (Diário de aula 8).

Ao analisar as palavras apontadas para designar o Cerrado em perigo, destacadas no trecho do diário 8, tivemos indicativos da construção de uma consciência crítica de Cerrado por meio das atividades do projeto de intervenção. Os trabalhos artísticos com foco no simbolismo e na reverência às belezas do Cerrado, ao contrário do que se poderia pensar, não formaram uma consciência romantizada do Cerrado, mas fortaleceram a visão de mundo problematizadora, que dá visibilidade à exploração sofrida pelo Cerrado no contexto econômico. Ao criar simbolismos de beleza do Cerrado, elaborados mentalmente e construídos materialmente pelos próprios educandos, caminhamos na via oposta da ideologia forjada para justificar sua exploração e consequente destruição – a de uma área seca, inóspita, feia e sem vida (Alves, 2014; Chaveiro, 2019; Mendonça, 2004).

A seguir, damos continuidade a esse percurso por meio das análises da atividade Cerrado em cor, trabalho educativo realizado com a técnica de pintura.

3.5.2 Cerrado em cor: de bichos, máquinas, gentes, flores e céus – totalidades emancipadoras

O trabalho educativo Cerrado em cor compõe, juntamente com a atividade Cerrado em nós, a atividade cultural de culminância e avaliação, a etapa de catarse-síntese de nossa proposta de intervenção didática. Como parte desta atividade, no período de um ano que a antecedeu, realizamos pesquisas para compor um acervo de Arte-Cerrado que pudesse se configurar como elementos de significação do Cerrado, para além de uma fonte documental. Essa etapa, assim, como a preparação da atividade ‘Cerrado em nós’, acresceu-me também em conhecimentos totalizadores do Cerrado pela indissociabilidade entre o ensinar e o aprender (Freire, 2008). Nesse período, além de visitar galerias, exposições e mostras de artes relacionadas à temática de pesquisa, tive a oportunidade de dialogar com artistas via contato telefônico e/ou redes sociais e o privilégio de encontrar pessoalmente com alguns, comprometidos em dar informações, fontes e ceder imagens de seus acervos pessoais. Como vivência transformadora também para mim, compartilho, no Apêndice D deste trabalho, algumas fotos com artistas que contribuíram para ampliar o Cerrado múltiplo de Arte, como Elder Rocha Lima (e sua esposa Graça Fleury), Helena Vasconcelos e Marcos Brasil, sempre disponíveis e solidários em colaborar com a pesquisa.

Foram cerca de 90 imagens,⁸⁴ entre obras artísticas e fotografias, selecionadas tendo por critério a multiplicidade de olhares para o Cerrado. As imagens foram expostas cotidianamente nas aulas, tomadas como linguagem em várias atividades já apresentadas e tidas como referências para o trabalho Cerrado em cor. Neste, em específico, a proposta inicial foi de que os educandos escolhessem uma dentre as obras artísticas que traziam o Cerrado como tema, partindo dessa escolha para uma releitura ou reelaboração (Barbosa, 2010). No entanto, essa reelaboração deveria ser construída pensando uma segunda imagem eleita por nós, com o objetivo intencional de mesclar diferentes abordagens cerradeiras. Assim, os educandos extraíram elementos essenciais das obras referenciais, mas tiveram de extrapolar as imagens para obter representações de Cerrado múltiplo, provocando o olhar integrador.

Como em outras atividades, atentamo-nos para a pedagogicidade do espaço-escola-Cerrado e, dessa vez, as pinturas foram realizadas no ambiente externo à sala convencional. O texto introdutório desta seção descreve um pouco da cena de nossa aula à sombra do Tamboril, entre pássaros, flores e música. Ressaltamos, todavia, que nossa preocupação com o espaço não se limita às percepções, aos sentimentos e às sensações que se encerram no momento em si, mas sim na sua inter-relação com o Cerrado totalizador e concreto – síntese das relações sociais. A seguir, o trecho do diário de aula 9 apresenta alguns esclarecimentos sobre a atividade:

Iniciei a aula explicando que estávamos naquele ambiente para vivenciar o Cerrado na escola. Era um dia de muito calor, dei ênfase na importância das árvores do Cerrado para nós. Apontei à turma o casal de bem-te-vis no galho do ipê-rosa nos assistindo, o que era motivo de bons sentimentos para nós naquele momento. Procurei despertar a atenção dos educandos para os detalhes de Cerrado à nossa volta: a árvore de Tamboril e sua sombra, o ipê-rosa e os passarinhos, as florezinhas miúdas no solo seco pelo período climático, as grandes raízes e o canto dos pássaros. Esse ambiente nos auxiliaria a ter um momento inspirador para construirmos nossas pinturas de Arte-Cerrado, **mas não apenas isso. Aquele contexto era um exemplo de como o Cerrado vivo afeta nossa vida, trazendo-nos frescor, melhor qualidade do ar que respiramos, abrigo para aves e outras formas de vida, além das grandes raízes que conduzem água ao solo profundo.** Expliquei como faríamos as pinturas, mesclando o Cerrado em fauna, flora, vegetação, cultura, povos tradicionais, Cerrado no espaço urbano e os perigos que o Cerrado enfrenta com as atividades econômicas, especialmente o agronegócio, o desmatamento e as queimadas.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que valorizamos os sentidos, as percepções e sensações daquele momento, também fizemos as necessárias correlações aos aspectos geográficos ambientais, alertando para a relação entre a qualidade de vida no lugar que

⁸⁴ Relembramos que algumas imagens estão disponíveis no Apêndice D desta tese.

vivemos e o Cerrado. Dialogamos, ainda, sobre as complexidades do Cerrado, inseridas na realidade em que se impõem as forças do modo de produção capitalista. A Figura 65 traz o registro do espaço em que a atividade Cerrado em cor foi realizada:

Figura 65 – Sala de aula à sombra do Tamboril, 2022



Fonte: acervo pessoal da professora Chichá, 2022.

A escolha não aleatória do espaço para a realização da atividade, além de uma experiência ambiental qualitativa com o Cerrado, contribui para fortalecer o olhar para o lugar-Cerrado na escola e trazer movimentos diferentes, ocupando espaços escolares pouco explorados em sentido pedagógico. Essas ações são significativas para os educandos, podendo levá-los a relacionar o tema trabalhado àquele momento de aula, que poderá ser um marco em sua vida escolar. Essa análise se confirma, por exemplo, na observância de educandos de outras turmas que vinham ao nosso encontro e insistiam em participar da atividade. Mesmo no momento do recreio, em que não paramos as pinturas, recebemos a visitas de inúmeros educandos de todas as idades almejando participar conosco, fazendo perguntas sobre as pinturas, comentando sobre os animais e outros elementos que também conheciam e trazendo seus relatos sobre o Cerrado. Nesse sentido, a aula se configura como potencial fonte de trabalho educativo, em que há o significado criador envolvido, e não a obrigatoriedade enfadonha, desdobrando-se em curiosidade para toda a comunidade escolar, ou em liberdade criativa (Freire, 2008).

A seguir, apresentamos alguns registros fotográficos do momento da atividade por meio da Figura 66:

Figura 66 – Reelaboração criadora – Cerrado em cor I, 2022



Fonte: acervo pessoal de Mariângela Oliveira de Azevedo, 2022.

As produções artísticas realizadas na atividade Cerrado em cor, assim como o trabalho Cerrado em nós, configuraram-se como uma linguagem criadora para a formação de uma consciência de Cerrado comprometida com sua defesa como lugar de vida. Duarte (2016), em estudos acerca dos postulados de Vigotski (2000, 2001) para os processos de ensino-aprendizagem, entende que a Arte é analisada pelo teórico russo pela mesma via do desenvolvimento do pensamento conceitual, que envolve apropriação da cultura, portanto, passando pela escola. A Arte não é a expressão daquilo que o indivíduo sente e dissemina ao mundo por meio da obra, mas, ao contrário, é a apropriação, pelo sujeito, das formas socialmente construídas de conhecer e sentir, reelaboradas e materializadas na Arte.

Trouxemos esta análise para amparar nossas leituras dos trabalhos realizados pelos educandos na atividade. As obras disponibilizadas como referência para as reelaborações já haviam sido amplamente contextualizadas nas aulas, oportunizando diálogos e reflexões acerca do Cerrado em seus diversos aspectos, trazendo a fauna, a vegetação, a cultura, as problemáticas ambientais, econômicas e de sociedade. Nesse sentido, esse acervo se configurou como linguagens de significação do conhecimento escolar de Cerrado para os educandos, articuladas às músicas, poesias, vídeos, quadrinho, desenhos, textos e todas as demais ações-reflexões nas aulas. As pinturas realizadas pelos próprios educandos combinam processos intelectivos (pensamentos e conceitos) e sensíveis (sentidos e percepção) para a formação de uma práxis do conhecimento de Cerrado. Sobre a necessidade da práxis, Moreira (2007, p. 106) esclarece: “Através de nossas ações práticas, a ideia assim transformada em teoria retorna ao mundo externo para orientar nossas relações com o mundo, formando-se a práxis, isto é, nossa prática combinada com a teoria numa interação dialética”.

Pautando nossa análise em uma perspectiva dialética de desenvolvimento da consciência, atrelada às relações sociais e experiências culturais (Vigotski, 2001), podemos afirmar que as pinturas analisadas carregam possíveis conexões com os conhecimentos advindos das aulas na composição do Cerrado-Arte. Isso porque a Arte, agora criada pelos próprios educandos, materializa e expressa a apropriação dos novos saberes. Estes, por sua vez, se dão por meio de um processo ativo de reconstrução que envolve a interfuncionalidade de sensação, percepção, atenção, memória,⁸⁵ linguagem, pensamento, imaginação, emoções e sentimentos (Saccomani, 2014). Podemos dizer, portanto, de um instrumento psicológico que reúne significados do Cerrado.

Na Figura 67, por exemplo, o educando Ipê Amarelo valeu-se da obra Lobo-Guará, de Marcos Brasil (2019), e da fotografia de uma monocultura de soja com máquinas agrícolas para sua reelaboração criadora:

Figura 67 – Cerrado em cor do educando-artista Ipê Amarelo



Fonte: acervo pessoal de Mariângela Oliveira de Azevedo, 2022.

Na cena, o educando pintou chuveirinhos do Cerrado, geralmente encontrados apenas em áreas bem preservadas, e pássaros que comumente aparecem nos desenhos infantis

⁸⁵ Saccomani (2014) esclarece que a memória, na perspectiva dialética, se refere à memória do gênero humano por meio dos conhecimentos historicamente acumulados, e não somente à memória singular. A experiência escolar, nesse sentido, enriquece a memória dos sujeitos.

(elementos cotidianos), mesclando seus saberes prévios e os novos conhecimentos, mas não apenas. A obra representa o Cerrado ameaçado pelo avanço do agronegócio (tratores em meio à vegetação), abordando componentes físico-naturais (fauna, vegetação e solo) e questões sociais e econômicas. Nos detalhes, é possível perceber a preocupação em pintar os galhos retorcidos da árvore, característica marcante da vegetação de Cerrado, o que pode estar atrelado aos conhecimentos geográficos sistematizados nas aulas e agora trazidos pelo educando para seu Cerrado-Arte.

A Figura 68, a seguir, apresenta o Cerrado-Arte dos educandos Lobo-Guará e Jatobá:

Figura 68 – Cerrado em cor dos educandos-artistas Jatobá e Lobo-Guará



Fonte: acervo pessoal de Mariângela Oliveira de Azevedo, 2022.

A Arte-Cerrado dos educandos teve como referência a obra “Lobo”, de Cris Maia (2012), e uma fotografia mostrando um desmatamento por meio de máquinas agrícolas. De sua própria iniciativa, os educandos trouxeram a representação do fogo (queimadas) para a pintura, o que não era um elemento presente nas imagens de referência à sua reelaboração. Os educandos Jatobá e Lobo-Guará criaram uma pintura de dimensões integradoras ao reunir elementos econômicos, sociais e físico-naturais, mostrando a beleza do Cerrado e, ao mesmo tempo, as condições que o ameaçam, desnudando as contradições a que o Cerrado está submetido na sociedade capitalista.

De forma semelhante, a educanda Mutamba pintou uma cena de Cerrado que, a nosso ver, apresenta duas dimensões, uma frontal e uma vertical (Oliveira; Arrais, 2011), e revelam a crítica em torno da degradação do Cerrado. Na criação, o buriti e o ipê são ‘tomados’ por um cinza-desértico que pronuncia o desmatamento pelo agronegócio, representado na imagem pelo elemento máquina agrícola. Veja a Figura 69:

Figura 69 – Cerrado em cor da educanda Mutamba, 2022



Fonte: acervo pessoal de Mariângela Oliveira de Azevedo, 2022.

Nas três obras analisadas (Figuras 67, 68 e 69) evidencia-se uma denúncia, o que demonstra criticidade para o tema no sentido de entender o que acontece no lugar, para além das aparências (Callai, 2009). Os educandos inserem elementos da globalização que se faz nos Cerrado, impactando em sua destruição; analisamos, a partir disso, a construção de um conhecimento geográfico de Cerrado contra-hegemônico nas representações artísticas, avançado na ideia do ‘agro’ como desenvolvimento, argumento utilizado pelo capitalismo para explorar o Cerrado. Sobressai-se, aí, uma ampliação das discussões no campo da Geografia Escolar, que delimitam a necessidade de um ensino crítico sem indicar efetivamente como isso pode se dar.

Outro olhar que desoculta a essência da aparência do lugar-Cerrado está vinculado ao reconhecimento do Cerrado transformado na cidade, ou “Cerrado urbanizado”, expressão utilizada por Borges (2015, p. 34). Esses aspectos puderam ser analisados no Cerrado-Arte das educandas Guapeva, Ipê Rosa e Ipê Amarelo. Na Figura 70, a seguir, a pintura

referenciou-se nas obras “Volta à origem”, de Jordana Hermano (2021), e “Carcará”, de Jullyanderson Carvalho e João Paulo Pigosso (Ju&João *tape art*, 2019) e compôs um cenário de Cerrado na cidade:

Figura 70 – Cerrado em cor da educanda Guapeva



Fonte: acervo pessoal de Mariângela Oliveira de Azevedo, 2022.

Na obra há a representação de um monumento ícone da cidade de Goiânia, apelidado popularmente de “espeto da T-63”, localizado na região sul, uma das áreas mais urbanizadas de Goiânia. Um gavião carcará pousado no monumento representa o Cerrado na cidade, assim como o ipê rosa, único elemento da obra de Jordana Hermano escolhido pelas educandas para compor sua reelaboração (a obra original é ampla e traz diversos outros elementos do Cerrado que poderiam ter sido resgatados na pintura). O avião presente na obra não é oriundo de

nenhuma das imagens de referência, sendo um elemento trazido própria vivência da educanda⁸⁶ no espaço urbano na região metropolitana.

Também representando o Cerrado na Cidade, a Arte-Cerrado das educandas Ipê Rosa e Ipê Amarelo II apresentou elementos indígenas inspirados na obra “Araguaia”, de Alessandra Teles (2014), mesclando-se à *tapeart* “Coruja buraqueira”, de Jullyanderson Carvalho e João Paulo Pigosso (2019). A Figura 71 apresenta a pintura das educandas:

Figura 71 – Cerrado em cor, de Ipê Rosa e Ipê Amarelo, 2022



Fonte: acervo pessoal de Mariângela Oliveira de Azevedo, 2022.

Na composição das educandas está presente a antiga estação ferroviária de Goiânia⁸⁷ (elemento presente na obra “Coruja Buraqueira”, 2019). Ícone simbólico da capital, a estação está localizada na Praça do Trabalhador, umas das mais importantes localidades da cidade (nas imediações dessa praça fica a Estação Rodoviária de Goiânia, a Feira Hippie e a região de comércio conhecida como polo da 44). A seguir, disponibilizamos uma foto do lugar, a fim de contextualizar o leitor (Figura 72):

⁸⁶ A escola campo fica na região do aeroporto de Goiânia, sendo comum a passagem de aviões em voo baixo, algo cotidiano para os educandos.

⁸⁷ Inaugurada em 1950, é um dos mais importantes edifícios representativos do acervo arquitetônico e urbanístico art déco de Goiânia, tombado pelo Iphan desde 2002. O pavimento central do edifício abriga o Museu Frei Confaloni, que homenageia o pintor e muralista Frei Nazareno Confaloni, reconhecido como pioneiro da arte moderna em Goiás (ipatrimonio.org, 2024).

Figura 72 – Antiga estação ferroviária de Goiânia



Estação Ferroviária | Localização: Área entre as avenidas Independência (antiga rua 67), Oeste e Contorno, Setor Central | Autor do Projeto: RFFSA | Obras: 1951 | Inauguração: 1954 (provável)

Fonte: ipatrimonio.org (2024).

É parte de um olhar integrador para o Cerrado que os educandos o compreendam a partir das transformações históricas ocorridas neste lugar – Goiânia – cidade onde vivem. O Cerrado não está apenas nas áreas rurais e/ou de preservação, como a Chapada dos Veadeiros, por exemplo, mas, de forma transformada, há um Cerrado urbano (considerando a intensidade da substituição das áreas vegetacionais originais). A cidade de Goiânia foi construída a partir dos movimentos políticos, sociais e culturais, envolvendo a ocupação territorial do Cerrado nos processos de modernização econômica do País, especialmente pela mecanização da agricultura (Borges, 2015). Esses processos, por sua vez, carregam traços excludentes das populações tradicionais e da redução expressiva do Cerrado nativo, impactando negativa e profundamente em sua composição físico-natural.

Ter consciência desses processos vai ao encontro de uma Geografia Escolar emancipadora, pois dá condições aos educandos de desenvolverem uma visão crítica para o lugar-Cerrado pelos caminhos em que passeiam com suas famílias e/ou realizam tarefas diversas. Em entrevista concedida um ano depois de realizado o projeto de intervenção,⁸⁸ o educando Tatu-Bola II, demonstrando ter se apropriado dessa consciência, quando indagado

⁸⁸ A estratégia de entrevista será detalhada na Subseção 3.6, “Avaliação como compreensão do processo de ensino-aprendizagem – um Cerrado maior em nós”. Como já exposto, o processo dialético requer o rompimento com uma análise dura e estanque e permite nos apropriarmos da relação todo em parte em diferentes etapas da análise.

sobre o que é o Cerrado, declarou: “Eu falaria que é um lugar onde você já foi certamente e que **você está nele**, só que modificado, não existe mais como era por causa do ser humano, mas **você já está nele**, sempre está em volta de Cerrado.” (Educando Tatu-Bola II, Entrevista, 2023).

Em sua fala, o educando dá indícios da construção de uma ideia de Cerrado que contempla o lugar onde vive e reconhece as transformações sociais decorrentes. O menino identifica o Cerrado modificado pela ação humana e avança em relação à externalização da natureza, reconhecendo-se como parte: “Você já está nele”. Há uma complexidade na ideia construída pelo educando! Na dimensão do lugar, portanto, vislumbramos possibilidades de reconhecimento e pertencimento dos sujeitos-educandos como ‘Ser-Cerrado’, que cria e recria sua importância como latência da vida, que, para Marx (2004), é definida como: “Cada uma das relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade [...]” (*apud* Duarte, 2016, p. 54).

Uma integração ser humano-natureza-cultura, em uma mesma linha análise, foi elaborada por Ipê Branco II e Tatu-Bola II (Figura 73):

Figura 73 – Cerrado em cor de Tatu-Bola II e Ipê Branco II, 2022



Fonte: acervo pessoal de Mariângela Oliveira de Azevedo, 2022.

Na pintura, há uma simbiose simbólica entre a figura de um quilombola (inspirado na obra “Quilombola”, de Duda Nas, 2020) e a árvore de Cerrado (pau-terra), com destaque para os galhos tortos e as raízes profundas no solo. A obra resgata a relação ser-humano-natureza pensando o Cerrado, ao mesmo tempo em que dá protagonismo aos povos tradicionais, historicamente desconsiderados nos processos de apropriação do Cerrado pela modernização do território (Borges, 2015). Consideramos esta uma representação forte e complexa em significados, impregnada de conhecimentos geográficos de Cerrado, demonstrando uma reelaboração criadora por parte de seus autores. Essa obra foi eleita por nós como capa deste trabalho, considerando a amplitude de significados representada por ela.

Outras pinturas também trouxeram essa representatividade social e cultural em destaque, como mostra a Figura 74:

Figura 74 – Cerrado em cor, de Tamanduá-Bandeira (à esquerda) e de Jatobá II e Escova de Macaco (à direita), 2022



Fonte: acervo pessoal de Mariângela Oliveira de Azevedo, 2022.

Em ambas as produções há a presença da vegetação do Cerrado representada pelos ipês, associada aos sujeitos de cultura desse lugar (quilombolas e *homo cerratense*). A linguagem da Arte, portanto, age na construção de um pensamento de Cerrado integrador, que carrega a indissociabilidade entre ser humano e natureza, uma significação conscientizadora do lugar-Cerrado.

Assim como houve essas produções contemplando aspectos humano-sociais do Cerrado, alguns educandos, de outro lado, empenharam-se na elaboração de Cerrados-Arte que referenciaram os aspectos de beleza, cor e magia. Chaveiro e Castilho (2007, p. 12) valorizam esses aspectos contra uma padronização hegemônica do Cerrado: “[...] aprender a ver a beleza das paisagens do cerrado, valorizar a sua cultura, os seus ecossistemas, defender

a sua memória e resgatar a sua geografia imaginativa se tornam elementos para a sua defesa.” Mirados na ênfase dessa beleza e inspirados nos trabalhos artísticos do acervo a eles apresentado, alguns criaram reelaborações de um Cerrado vivo e repleto de conhecimentos geográficos:

Figura 75 – Cerrado em cor da educanda Aroeira, 2022



Fonte: acervo pessoal de Mariângela Oliveira de Azevedo, 2022.

A educanda criou sua paisagem de Cerrado a partir dos elementos presentes em duas obras: “Volta à origem”, de Jordana Hermano (2021), e “Chuveirinho”, de Marcos Brasil (2012), aproximando-se às cores e tamanhos das obras originais, não acrescentando elementos novos. Uma análise não dialética talvez pudesse caracterizar o trabalho como cópia, contudo, como já discutido em momentos anteriores, valemo-nos de pressupostos histórico-culturais, que consideram essa ação como uma ampliação da experiência, tendo por base a descrição de outrem (Vigotski, 2009). Quando pinta, ela associa as imagens aos conhecimentos geográficos, entendendo que os elementos contidos ali – árvores, flores, serras, colinas e arbustos – não são aleatórios, mas componentes físico-naturais do Cerrado, com nomes próprios e características singulares, das quais ela já se apropriou durante as aulas. Análise semelhante pode ser direcionada ao Cerrado-Arte do educando Cajuzinho do Cerrado II, na Figura 76:

Figura 76 – Cerrado em cor do educando Cajuzinho do Cerrado II, 2022



Fonte: acervo pessoal de Mariângela Oliveira de Azevedo, 2022.

O céu brilhante e colorido onde voa a coruja foi inspirado na obra “Coruja buraqueira” (2010), de Marcos Brasil, mas o educando trouxe a representação das veredas (água e buritis) das discussões de nossas aulas, em que dialogamos sobre a importância dessa fitofisionomia como indicadora de águas no Cerrado. Nas aulas, conversamos ainda que as veredas são moradia de aves, como as araras e tucanos, e produzem frutos, coletados por populações tradicionais, que retiram sua sobrevivência dessa atividade; degustamos o doce desse fruto, incrementando nossa experiência de Cerrado. Múltiplos são significados, portanto, atrelados às veredas, trazidas de forma espontânea pelo educando em sua pintura, revelando uma linguagem criadora para uma consciência de Cerrado.

Nessa fase, nosso objetivo foi integrar o compreendido em um novo nível de consciência sobre o Cerrado, a criação (Ostrower, 1990). Para tanto, a Arte foi a linguagem criadora para a construção de novos significados de Cerrado como práxis dos próprios

educandos. A Arte possui a capacidade de inverter, deslocar, questionar valores estabelecidos e até ‘deseducar’, ampliando o poder criador dos sujeitos no mundo (Villaça, 2014). Assim, almejamos esse ‘deseducar’ de uma ideia do Cerrado moldado pelo sistema capitalista e educar na busca por significados outros, diferentes dos hegemônicos.

Por fim, detalhadas as análises das duas atividades de Arte-Cerrado, passamos às discussões referentes a mais uma atividade que compõe a etapa de catarse-síntese – a culminância do projeto de intervenção.

3.5.3 Fazendo arte no meu lugar Cerrado: belezuras em cor e amor

“Eu pintei um quilombola que é uma parte do Cerrado” (Educanda Ipê Branco II, 2022).

Figura 77 – Cerrado Vivo: Estandarte, 2022



Fonte: acervo pessoal de Mariângela Oliveira de Azevedo, 2022.

Abrimos esse percurso com uma foto do estandarte⁸⁹ pelo Cerrado vivo, erguido no espaço-escola-Cerrado como bandeira por um lugar de vida, cor e belezuras – o Cerrado-Arte.

⁸⁹ O estandarte é um tipo de bandeira que, em geral, é personalizada a partir da temática da atividade que ela representa. O costume da confecção e uso está atrelado à historicidade dos folguedos (festas da cultura

À frente, uma cápsula de jequitibá branco, árvore associada, tradicionalmente, a significados de força e resistência, assim como o simbolismo do festejo cerradeiro, “Fazendo arte no meu lugar-Cerrado: belezuras em cor e amor”, atividade de culminância do projeto de intervenção.

Essa parte do trabalho, um momento cultural coletivo, aglutina as várias linguagens artísticas que participaram no projeto – música, poesia, artes visuais (pinturas, fotografias e *assemblage*) – em um ‘festejo cerradeiro’: a atividade de culminância do projeto de intervenção na escola-campo. Para apresentar essa etapa, lançamos mão, além dos registros fotográficos e do diário de aulas, também de endereços eletrônicos para vídeos do momento, que contribuirão com a experiência do leitor, dando maior dimensão do trabalho. Assim, como em outras atividades, iniciamos nossa narrativa da culminância contextualizando a organização do espaço-escola-cerrado. O endereço eletrônico https://youtu.be/F3w_wTSP-iM (vídeo de apresentação dos trabalhos) traz um pouco da forma de organização do espaço. O recorte do diário de aula a seguir nos auxilia na descrição:

No final da manhã de terça-feira, ao sair da escola, fui até um bairro vizinho comprar pequis ainda com casca para compor a exposição – eles precisavam ser comprados frescos no dia para exalar seu perfume e beleza em nosso momento. Os trabalhos de pintura foram colocados em paspatur preto e afixados na parede coberta de papel pardo. Os trabalhos artísticos de *assemblage* foram pendurados em corda de sisal em um varal, que estendemos em fio de arame entre as extremidades do palco, e em outro varal de metal, que já existia na estrutura. As fotografias dos educandos foram selecionadas e impressas considerando os momentos de atividade durante o projeto e trazendo o protagonismo de todos que participaram. Essas fotos foram impressas em papel couchê fosco e coladas em paspatur colorido, dando alegria à composição. Outros elementos foram delicadamente adicionados para trazer representatividade integradora de Cerrado: fitas de cetim coloridas junto aos trabalhos e um estandarte intitulado ‘Cerrado vivo’, ao centro do palco, remetendo às festas populares tradicionais do Cerrado. Colocamos um ipê amarelo e um jatobazeiro de mais ou menos 2 m de altura nas extremidades do palco, feitos de galhos secos, tecido e jatobás colhidos por mim em recente expedição. As cápsulas de Cerrado também estavam presentes na parede e chão, fazendo referência à vegetação do Cerrado. Tapetes de crochê remeteram ao trabalho artesanal, típico das comunidades tradicionais, além de um Cocar indígena representando os povos originários. Ao lado do palco, montamos uma mesa com pequis ainda com casca, barus também com casca e jatobás e ao lado uma placa informativa do projeto, explicando objetivos, trabalhos realizados e a descrição das cápsulas de Cerrado utilizadas nas obras. (Diário de aula 10).

A atividade de culminância reuniu a exposição das obras artísticas de Cerrado elaboradas durante o projeto, fotografias de cada um dos educandos em distintos momentos das aulas, declamação do poema “Meu ipê florido”, de Cora Coralina, pela declamadora Cida Magalhães (servidora da Vila Ambiental que se voluntariou a participar do momento), e

popular, como Congadas, Cavalhadas e Folia de reis), sendo um objeto simbólico das manifestações culturais.

apresentação musical com o violeiro Victor Batista,⁹⁰ que trouxe a sonoridade tradicional do Cerrado para uma vivência entre a comunidade escolar. As turmas do período vespertino na totalidade, professores e funcionários administrativos, participaram no momento de culminância, além de alguns familiares que puderam comparecer.

Pelo recorte do diário de aula citado, podemos analisar a intencionalidade de compor uma cena de Cerrado integrador. Há relação entre os elementos expostos e as ações do momento, de forma compartilhada: o cheiro do pequi e as texturas do baru e do jatobá, os tapetes artesanais dispostos no chão, as árvores artesanais (ipê e jatobá), as flores miúdas colhidas na véspera da atividade de culminância, na própria escola, compondo o chão no palco, juntamente com as cápsulas de sementes do Cerrado e a forma de exposição das obras e fotos, trazendo tridimensionalidade. O sabor do Cerrado, nessa atividade, foi contemplado pelo geladinho de cajuzinho do Cerrado,⁹¹ distribuído a todos os presentes.

Essa forma de arranjo de trabalhos artísticos recebe o nome de instalação⁹² e se caracteriza pela mescla de linguagens em um ambiente, aproximando-se de um cenário, além de propiciar uma interação recíproca (Imbroisi; Martins, 2023). A instalação é uma estratégia coerente com nossas concepções nesta pesquisa, aproximando sujeito-objeto em relação ao espaço em que a vida se dá, no caso, a escola, e ao conhecimento geográfico de Cerrado de maneira sócio-histórico-geográfica-cultural e ainda orgânica, revelando-se uma prática significativa, ao encontro do que Chaveiro (2019, p. 297) indica:

Defende-se uma voz geográfica, imersa no mundo objetivo de onde emerge, mas dada à liberdade de produzir dizeres com a força da imaginação e com a abertura do pensamento criativo – vinculados à experiência concreta do viver. Daí, a importância de desenvolver práticas significativas de aprendizagens nos vários quesitos do trabalho intelectual a partir da esfera orgânica da aprendizagem, isto é, da ação do corpo, por meio da audição, da fala, da leitura, da escritura e do raciocínio, exigindo interrogar o modo de trabalhar com esses quesitos.

A instalação, em nosso caso, geográfica de Arte-Cerrado, despertou diversos sentidos de Cerrado, dando voz geográfica e transformando o espaço-escola-Cerrado, naquele momento, em um lugar de visibilidade – leituras de sentido e convergências de olhares para o tema por meio de um arranjo espacial (Gomes, 2013). A intencionalidade do olhar para o

⁹⁰ Victor Batista é violeiro, cantor e compositor da cultura popular cerradeira. É integrante do projeto Camerata caipira e, dentro desse projeto, desenvolve um trabalho de canções infantis sobre o Cerrado, intitulado “Cadê o bicho que tava aqui?”. O trabalho do artista pode ser acompanhado por meio de sua página oficial na internet, <https://www.instagram.com/victorbatistavioleiro/>. Acesso em: 8 set. 2023.

⁹¹ Realizei a coleta de cajuzinhos do Cerrado no Morro Feio, em Hidrolândia-GO, alguns dias antes da culminância, e fiz, eu mesma, todos os geladinhos a serem oferecidos aos educandos.

⁹² No contexto desta pesquisa, a instalação é uma forma de expor trabalhos na tradição artística e em nada se vincula às recentes propostas de metodologias ativas.

Cerrado pela Arte vai ao encontro do que foi realizado durante as demais aulas até a presente atividade, buscando o olhar geográfico (Gomes, 2013). A seguir, dispomos alguns olhares/fotos da instalação, descrita no diário de aula 10 anteriormente citado. Na Figura 78 a seguir, apresentamos uma fotografia da instalação vista de frente:

Figura 78 – Olhar de frente, 2022



Fonte: acervo pessoal da professora Flor de Pequi, 2022.

A Figura 79 apresenta uma fotografia da instalação no palco do pátio da escola-campo a partir de um olhar diagonal, trazendo como dimensão a mesa com pequis e jatobás que integrou a organização:

Figura 79 – Olhar de Pequi, 2022



Fonte: acervo pessoal de Mariângela Oliveira de Azevedo, 2022.

As árvores artesanais de ipê amarelo foram evidenciadas na Figura 80, a seguir, apresentando os três planos que se mesclaram na composição da instalação: árvores artesanais, *assemblages* e pinturas dos educandos:

Figura 80 – Olhar de Ipê Amarelo, 2022



Fonte: acervo pessoal de Mariângela Oliveira de Azevedo, 2022.

Em “Olhar de mais perto”, Figura 81, é possível ver detalhamentos da montagem da instalação, em que cuidamos que as cápsulas de sementes de Cerrado estivessem presentes

entre pinturas, fotografias e *assemblagens*. As fitas de cetim colorido ajudaram a compor um cenário de cultura popular cerradeira junto aos trabalhos expostos.

Figura 81 – Olhar de mais perto, 2022



Fonte: acervo pessoal de Mariângela Olivera de Azevedo, 2022.

A diversidade de olhares para o Cerrado-Arte, e a dinamicidade dessa atividade para ensinar-aprender o Cerrado, conduz-nos à análise de um ensino vivo, diferente de esquemas verbais esvaziados e mortos, apontados por Vigotski (2001) como uma falha nos processos de ensino-aprendizagem:

O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança, mas, na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito, mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos. (Vigotski, 2001, p. 247).

Afastando-nos do vazio denunciado pelo autor, as Figuras 82, a seguir, apresenta cenas da apresentação da declamadora Cida Magalhães e do violeiro Victor Batista, que abundaram em significados de Cerrado para os educandos, o momento de culminância:

Figura 82 – Cora traz “Meu Ipê florido” para o lugar-Cerrado, 2022



Fonte: acervo pessoal de Mariângela Oliveira de Azevedo, 2022.

Os caminhos de Cora nos conduzem ao Cerrado! O poema de Cora Coralina, “Ipê florido”, declamado por Cida Magalhães, naquele contexto, corroborou com nossos objetivos do projeto de forma significativa. Havíamos recorrido à Cora em atividades em sala de aula, de modo que trazê-la para esse momento de culminância enriqueceu culturalmente a atividade, além de ampliar relações múltiplas do Cerrado de forma sensível. O texto do referido poema é longo, então decidimos pela não disponibilização do registro audiovisual da apresentação. Segue trecho da obra:

Altaneiro e flamíneo, ereto e majestoso
altaneia na campina verde e distante,
embelezando a paisagem deserta com seu fulgor
de ouro vivo, o Ipê Florido [...]

A campina verde-esmeralda,
mordida pela volúpia quente do sol
e o Ipê, altaneiro e majestoso, florido em jalde,
nimbado de outro esplende, irradia, tremula e cintila.
E o Ipê, glorioso e florido,
vibra de sons de cânticos e de cor,
na luz forte e ardente do sol,
e o vento de longe que passa vai palheteando de ouro,
o corpo verde, todo verde, da campina deserta.

[...]

Frio, inverno.
Os pássaros se abrigam em suas penas.
As borboletas de seda já não voam.
E o Ipê, majestoso e florido, ao vigor estuante do verão.

(Cora Coralina, 1889-1985)⁹³

Na íntegra, o poema conta a trajetória de vida da árvore do Cerrado, passando pelo período de secas, chuvas, frio, queimado pelo fogo, morrendo e renascendo no ciclo contínuo, ressaltando a resiliência do ipê em analogia à vida como um todo. Geralmente, na escola, ao trabalhar poemas, na maior parte das vezes as práticas limitam-se à leitura e à escrita, no que consideramos ter avançado ao proporcionar um momento de declamação. Houve atenção dos presentes e uma atmosfera de encantamento promovida pelo poema em uma função social diferente, que envolve interpretação emotiva e potente em despertar a curiosidade. A Figura 83 registra a atenção de alguns educandos:

Figura 83 – Olhares atentos ao Ipê florido de Cora Coralina, 2022



Fonte: acervo pessoal da professora Flor de Pequi, 2022.

Análise semelhante pode ser direcionada ao momento musical, em que a contextualização do tema Cerrado à sonoridade revelou-se impactante em significados,

⁹³ O poema “Ipê florido” pode ser localizado no livro de Valladares (2016).

ampliados, ainda, pela presença de um artista cerradeiro.⁹⁴ A Figura 84 destaca a apresentação do violeiro Victor Batista na culminância:

Figura 84 – Cantoria cerradeira de Victor Batista, 2022



Fonte: acervo pessoal da professora Chichá, 2022.

O educando Cajuzinho do Cerrado II, encantado com os planejamentos para o momento da culminância, criou um desenho para Victor Batista, entregue ao artista em mãos. Essas iniciativas fortalecem a autoestima e dão protagonismo aos educandos, desdobrando ações autônomas que nos surpreenderam a partir dos objetivos traçados pela pesquisa. A Figura 86 mostra o referido momento:

⁹⁴ Em aulas que antecederam a culminância, orientamos os educandos a realizarem pesquisas sobre o artista, visitar redes sociais e conhecer sua proposta. Assim, houve expectativas acerca do momento da apresentação.

Figura 85 – Victor Batista, Cajuzinho do Cerrado II e sua arte autoral, 2022



Fonte: acervo pessoal da professora Flor de Pequi, 2022.

No endereço eletrônico: <https://youtu.be/7wBh9NFfA48> disponibilizamos o vídeo “Victor Batista cantando o Cerrado”, no qual o leitor pode ampliar suas percepções do momento e constatar a multiplicidade de significados de Cerrado contidos. A apresentação de Victor Batista contemplou cerca de oito canções, todas elas com tema dedicado ao Cerrado. Em meio à sua apresentação, o artista convidou um educando participante do projeto a subir ao palco e se apresentar tocando trompete. A seguir, destacamos um trecho do diário de campo que traz um relato importante desse momento:

No meio de sua apresentação, Victor convidou a subir ao palco o educando Jatobá, que, de livre vontade, se dispôs a tocar a música “Alecrim dourado” no trompete. Jatobá havia conversado comigo via *WhatsApp* no decorrer da semana, manifestando seu desejo de se apresentar na culminância, o que considerei como sinal de interesse, autonomia tão almejada por nós no desenvolvimento do trabalho. O artista acompanhou no violão o menino em seu trompete, compondo um momento de emoção cerradeira. As crianças, sentadas no pátio, começaram a entoar a canção, cantando juntos aos instrumentos de forma espontânea, tornando a apresentação ainda mais bonita, sem nenhum tipo de ensaio. O pai do educando estava presente e vibrou muito com a apresentação do filho. (Diário de aula 10).

A iniciativa do educando, a nosso ver, demonstra o envolvimento com a temática propiciada pela linguagem criadora da Arte. A escolha da canção foi do próprio educando, correlacionando, de avaliação autêntica, que “Alecrim dourado” seria uma música do Cerrado, fato com o qual concordamos. Esse é um exemplo de reelaboração criadora, pois o

educando, a partir das experiências das aulas, pode fazer suas próprias conexões com a temática e qualificar, relacionada ao Cerrado, uma música de sua experiência pessoal. Outras cenas de autonomia se fizeram na culminância, conforme registro do diário de aulas a seguir:

Fiz um agradecimento de finalização da atividade e perguntei se algum educandos gostaria de falar, para minha surpresa, muitos levantaram a mão para subir ao palco e falar sobre o projeto. Como tínhamos um limite de horário, indiquei a fala a dois educandos que haviam sido muito ativos no projeto, Ipê Branco II e Tucano de Bico Dourado. Eles disseram que gostaram muito das aulas, das pinturas, das músicas, da ida ao Parque Areião e que conheceram o Cerrado. A educanda Ipê Branco II ficou um pouco nervosa e trocou o nome do pau-terra por pau-brasil, o que é bem compreensível. Ela havia pintado uma árvore de pau-terra em seu trabalho e estava, portanto, no processo de construção do conhecimento, sabendo mostrar a todos os presentes qual era a cápsula a que estava se referindo. (Diário de aulas 10).

Figura 86 – Cenas de autonomia, 2022



Fonte: acervo pessoal da professora Flor de Pequi, 2022.

A educanda Ipê Branco II, ao relatar suas impressões sobre o projeto, diz: **“Eu pintei um quilombola, que é uma parte do Cerrado”**, frase que destacamos em epígrafe desta subseção. A síntese elaborada pela educanda fala de muitos objetivos desta tese, revelando um pensamento que integra dimensões múltiplas e uma postura emancipadora frente aos conhecimentos geográficos de Cerrado compartilhados nas aulas. Como linguagem criadora, a

Arte, então, permitiu uma reflexão para o concreto. É a relação entre atividade, pensamento e linguagem, que conduz à elaboração do pensamento conceitual (Duarte, 2016), complexidade que parece estar presente na fala de Ipê Branco II, pela consciência demonstrada de um Cerrado social e cultural.

Em suma, a culminância aglutinou, pelos movimentos da Arte, os conhecimentos de Cerrado construídos no decorrer do projeto. Cabe-nos enfatizar que os protagonismos foram compartilhados entre os artistas convidados e os educandos, revelando uma participação ativa e reflexiva. Há um desdobramento, pela atividade, em que o tema extrapola as paredes da sala de aula, alcança toda a escola e familiares, o que pode afetar positivamente a realização de novos trabalhos na instituição. A atividade cultural, como parte da etapa de catarse-síntese, contempla aspectos ético-políticos de formação de uma consciência transformadora, em uma concepção de educação dialética e contra-hegemônica. Duarte (2019, p. 3), em detalhamento dessa etapa na didática histórico-crítica, esclarece:

[...] para explorar a importância dessa categoria para a didática, defendendo a interpretação de que o processo catártico é um salto qualitativo na ampliação e no enriquecimento das relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural. Trata-se de uma transformação, ao mesmo tempo, intelectual, emocional, educacional, política e ética, que modifica a visão de mundo do indivíduo e suas relações com sua própria vida, com a sociedade e com o gênero humano.

Acreditamos que a culminância contemplou esses aspectos catárticos, evidenciados na postura dos educandos, no envolvimento ativo com as atividades, demonstrando uma ação-reflexão para com a temática de Cerrado, que, certamente, se desdobrarão em seu cotidiano de diferentes formas. Essas análises se aproximam do processo de síntese – uma retomada de pontos problematizados e sistematizados em outras etapas do projeto – e encaminham a uma avaliação (Cavalcanti, 2019). No item que segue, abordamos brevemente o assunto.

3.6 Avaliação como compreensão do processo de ensino-aprendizagem – um Cerrado maior em nós

Na pedagogia histórico-crítica, a prática social é o ponto de partida e de chegada dos conhecimentos escolares (Gasparin, 2009). A ação-reflexão-ação é dada não de forma linear, mas em sentidos múltiplos, de modo que avaliar, nessa perspectiva, é um ato processual, aberto e comprometido com a transformação dos sujeitos e o mundo. Ancoradas nessa concepção, posicionamo-nos como contrárias a processos avaliativos que reforçam a competição e o individualismo, muitas vezes associados ao medo e ao controle, que ratificam os moldes opressores da sociedade capitalista (Chaves, 2003).

A avaliação crítica carrega concepções ético-políticas e está relacionada à compreensão do processo de ensino-aprendizagem e à construção de conhecimentos comprometida com uma ação social. Esse processo é dialógico, não excludente e/ou métrico-comparativo e envolve professores e educandos como sujeitos do processo (Chaves, 2003).

Pensando as especificidades da Geografia Escolar, e considerando os aspectos de uma avaliação crítica, Cavalcanti (2019, p. 169), ao conceber a avaliação envolvida na etapa de síntese da mediação didática, organiza oportunamente a concepção pretendida em nossa proposta de ensino-aprendizagem:

[...] não há aqui prioridade em avaliar se os alunos memorizaram conteúdos, fatos que foram apresentados nas aulas, mas se eles conseguem interpretar a realidade em uma linguagem que vá além do senso comum, com o uso de conceitos geográficos por eles internalizados.

Com o intuito de obter registros avaliativos dos processos de internalização a partir do projeto de intervenção, realizamos uma atividade avaliativa sistematizada, intitulada “Um Cerrado maior em nós” (diário de aula 11). Essa atividade contemplou uma etapa coletiva, um diálogo-sondagem acompanhado de registros no quadro, e outra individual escrita, a qual recolhemos como documento para análises. Um ano após a realização do projeto de intervenção, realizamos uma entrevista individual livre, que também compôs as análises avaliativas. A entrevista marca uma perspectiva de flexibilização da pesquisa em relação aos objetivos propostos, firmando-se como um instrumento para aprofundar nossa compreensão acerca das significações do Cerrado construídas pelos educandos. Consideramos válida essa ação, ainda que inicialmente não prevista, tendo em vista a possibilidade de alcançar, junto aos educandos, aquilo que os marcou muitos meses depois das atividades, reafirmando os

resultados do trabalho de uma pesquisa-ação que promoveu protagonismos e autonomia e ampliou conhecimentos através da Geografia-Arte-Cerrado.

Optamos por realizar uma análise conjunta contemplando os três instrumentos avaliativos, tendo em vista que eles se mesclam em uma complementaridade de resultados reflexivos. Essas atividades, associadas a todas as outras realizadas em diferentes momentos do trabalho, constituem uma avaliação processual que privilegiou a aprendizagem. A seguir, trazemos um trecho do diário de aula 11, em que realizamos duas atividades avaliativas (dialogada e escrita). O trecho apresenta uma narrativa da atividade dialogada:

Fiz o cabeçalho e escrevi no quadro “Projeto: Fazendo arte no meu lugar Cerrado: belezuras em cor e amor. O que sabemos agora?”. Pedi a eles que comentassem o que aprenderam, como viam, pensavam e sentiam o Cerrado e as coisas que gostaram no projeto. No quadro, então, escrevi o que foram dizendo: **o Cerrado tem muitos tipos (Jatobá); o Cerrado tem vida (Cajuzinho do Cerrado II); o Cerrado é amor (Guapeva); o Cerrado é cor (Ipê Amarelo); o Cerrado é um paraíso (Escova de Macaco); o Cerrado é importante (Chuveirinho II); o Cerrado é a fauna dos animais (Tucano do Bico Dourado); o Cerrado é a caixa d’água do Brasil e remédios (Jatobá); a gente não vive sem o Cerrado (Guapeva); nunca vou me esquecer dos artistas (Cajuzinho do Cerrado II); se o Cerrado acabar, os frutos também vão (Escova de Macaco); o Cerrado faz parte da casa dos indígenas (Cajuzinho); o Cerrado é um lugar de comidas típicas e muitas frutas (Lobo-Guará); o Cerrado é a casa das plantas (Ipê Branco).** Perguntei nesse momento: “Quais plantas?”. Então foram falando coletivamente: “Ipê, canela de ema, jatobá, pequi, murici, buriti, guapeva, cajuzinho, baru, escova de macaco, aroeira, babaçu, pitanga, guariroba, gabioba e chuveirinho”. (Diário de aula 11).

Pelo registro, é possível afirmar que os novos significados de Cerrado construídos pelos educandos se aproximam do que delineamos como almejado para o ensino-aprendizagem do Cerrado nos Anos Iniciais: a compreensão do Cerrado como um lugar de vida, a relação entre o Cerrado e a realidade em que vivemos, as dimensões sociais, culturais e físico-naturais do Cerrado, a visão crítica que compreende os riscos eminentes envolvendo o Cerrado e sua importância hídrica.

Essas avaliações também se justapõem às atividades escritas, em que solicitamos aos educandos que escrevessem uma carta ao Cerrado, contando sobre suas impressões ao conhecê-lo. De forma qualitativa, trouxemos a transcrição de um trecho da atividade da educanda Ipê Branco e do educando Chuveirinho:

Eu aprendi que o Cerrado é colorido e tem vida, e que o cerrado faz parte da minha vida. **Eu gostei mais quando eu descobri que a minha casa tem cerrado.** Eu vejo o cerrado como uma vida. (Educanda Ipê Branco, 2022, grifos nossos).

Cerrado meu amigo, meu camarada, **você é cheio de vida** e têm árvores, animais, plantas, povo indígena, comidas típicas, por isso eu tenho que cuidar de você, **você é**

grande parte do Brasil, mas tem gente acabando com você. (Educando Chuveirinho, 2022, grifos nossos).

Há o reconhecimento do lugar-Cerrado significado como parte da realidade dos educandos, na casa e no País, de forma multiescalar, ultrapassando a ideia reducionista de círculos concêntricos, amplamente criticados (Callai, 2009; Straforini, 2008). Além disso, há uma aproximação ser-humano-natureza, que deixa de ser externalizada, condição tomada neste trabalho como indissociável para superar os processos alienadores. Essa consciência também foi observada por nós nas entrevistas não estruturadas, realizadas um ano após a realização do projeto de intervenção. Ao retornar à escola-campo 12 meses após a realização do projeto e angariar suas impressões para o tema, alargamos nossas análises acerca do que foi aprendido, ressignificado e reelaborado, ou seja, o que se internalizou do processo de ensino-aprendizagem do Cerrado.

A entrevista permite a adaptação imediata e corrente da informação desejada, além de permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas, caracterizando-se por uma liberdade de percurso (Lüdke; André, 1986). De modo qualitativo, dialogamos individualmente com 14 educandos, deixando-os expressar livremente suas memórias do projeto – o que mais gostaram, se percebem o Cerrado no lugar onde vivem e de que forma isso se dá, e como sistematizam a ideia de Cerrado desde então.

A educanda Chichá, quando questionada sobre suas aprendizagens no projeto de intervenção, respondeu:

Eu nasci lá na Bahia e eu moro lá no Cerrado e aqui em Goiânia também moro no Cerrado [...] e lá onde mora os famoso também tem Cerrado e na escola tem Cerrado e muito! A coisa que eu mais gostei foi de pegar aquelas coisas do Cerrado e fazer um quadro, perto da minha casa tem um ‘bucado’ desses, aí eu lembro e muito, dá vontade até de chorar querendo de novo. Lembro do Cerrado quando vou brincar com meus irmãos na rua e vejo as cápsulas do Cerrado e vou catando, lembro da castanha que nós comeu que foi o melhor do mundo e do Ipê que tiramos foto. (Educanda Chichá, 2022, grifos nossos).

A menina construiu uma relação multiescalar do lugar-Cerrado, percebendo sua presença em lugares distintos – na Bahia, de onde emigrou, em Goiânia, onde mora, e na escola, seu espaço cotidiano. Além disso, faz menções à diversidade dos espaços: “lá onde mora os famoso”, em referência ao condomínio de alto padrão⁹⁵ localizado próximo ao bairro da escola e que emprega muitos trabalhadores da região, abrangendo a comunidade escolar

⁹⁵ O referido condomínio abriga uma considerável área de vegetação de Cerrado nativo contemplada no planejamento arquitetônico, contando com a presença de fauna, como emas, curicacas e outras aves e pequenos mamíferos, como quatis.

(essas especificidades foram mencionadas no início dessa seção, no item 3.2.1, “A pedagogicidade do espaço-escola-Cerrado” – note-se a importância da contextualização socioespacial da escola em relação aos processos de ensino-aprendizagem).

O mesmo condomínio foi mencionado pelo educando Ipê Amarelo em sua fala na entrevista, o que evidencia desdobramentos e correlações autônomas com a realidade, já que nas aulas não mencionamos esse residencial:

Depois, fui conhecendo várias outras coisas do Cerrado, tipo, quando fui no Aldeia do Vale, vi várias cápsulas penduradas nos pé, vários tipos diferentes, aí eu guardo, aí, lembra daquele trabalho das cápsulas? Até hoje eu tenho guardado. [...] eu percebo o Cerrado no ipê amarelo... sabe aquele pé que tem ali? Que tem uma cápsula que tem tipo umas asinhas, aí eu lembro, vou lá, pego e também aquele da frutinha redondinha e o pé de árvore que a gente fez o trabalho embaixo dele [...] meu sentimento foi bem legal mesmo. (Educando Ipê Amarelo, 2023, grifos nossos).

As cápsulas de sementes de Cerrado se mostraram um signo importante do lugar-Cerrado, mencionado pela quase totalidade dos educandos, demonstrando que a atividade educativa realizada tomando a Arte como linguagem foi realmente criadora de significados de Cerrado, resgatando relações entre ser humano-natureza. Essa dimensão também está evidente na fala de Lobo-Guará, que relata reconhecer o Cerrado pela janela do refeitório da escola, além das cápsulas por seus caminhos. O educando demonstra, ainda, olhar crítico e conhecimentos geográficos, relatando os processos envolvidos entre a água e o Cerrado de forma espontânea. A seguir, um trecho da entrevista do educando:

Se você olhar aqui pela janela do refeitório ali pra fora, você pode ver um pouco de Cerrado ali naquelas árvores, as flores, as frutas, tudo isso é Cerrado. Antes eu nem me importava com o Cerrado, aí depois que você apareceu comecei a entender mais. [...] toda vez que eu vejo uma cápsula, na mesma hora eu lembro de você, do Cerrado e das coisas boas que eu aprendi. Meu sentimento é de uma coisa alegre que nunca vou esquecer. [...] **No Cerrado as raízes das plantas procuram mais no fundo do solo a água, diferente das da Amazônia, porque lá tem muita água, e tem outra coisa, várias pessoas ficam desmatando o Cerrado e quando chover, não vai ter como passar a água pra baixo, lá pro lençol freático, você mesma tinha comentado isso em uma aula sua, ou seja, vai ocorrer secas e o solo é um pouquinho compactado e não vai passar água.** (Educando Lobo-Guará, 2023, grifos nossos).

As construções dos educandos a partir do projeto, passado o período de um ano, demonstram reelaborações ampliadas que vão desde o cotidiano (janela do refeitório da escola) às problemáticas socioeconômicas e ambientais, como a questão da água e o desmatamento, corroborando com nossa proposta de um lugar-Cerrado e de uma abordagem que desoculte a essência dos fenômenos. É possível perceber que os educandos carregam

novas consciências para além das hegemônicas (o Cerrado do agronegócio como produtor de alimentos). Emblemático disso foi a entrevista do educando Tatu-Bola II, mencionado anteriormente (Seção 1, item 1.5), por escolher uma imagem de monocultura para sua apresentação, sob o argumento de que se tratava da produção de alimentos para nossas mesas. Sua fala atual demonstra a mudança de perspectiva sobre o tema:

Até hoje tenho lá em casa o pente de macaco, a semente do jatobá [...] lembro que eu escolhi uma imagem de trator porque meu pai trabalha e eu gosto de trator. **Eu entendi que o trator estraga o Cerrado, ele pode trazer alguma coisa de ruim, matar a natureza, prejudicar a natureza. Eu quero trabalhar com trator, mas não pra prejudicar o Cerrado, mas sim pra fazer ele ficar melhor.** O planeta pode acabar, porque o Cerrado é muito importante para o planeta. O ser humano destruiu muito o cerrado para ter lugar para morar [...]. (Educando Tatu-Bola II, 2023).

Há, nesse relato, a demonstração de um pensamento teórico e construção emancipadora dos conhecimentos geográficos de Cerrado. **O educando, por meio do ensino-aprendizagem, reelabora seus conhecimentos prévios, tendo a base dos conhecimentos geográficos científicos, e lança novo olhar para a realidade** por ele vivenciada, entendendo as reais relações entre a atividade agrícola mecanizada, a produção de alimentos e o Cerrado. Podemos chamar esse processo de internalização, já que parte da realidade e depois volta a ela de forma dialética. A partir de estudos em Vigotski (1984), Cavalcanti (1998, p. 141) esclarece que a internalização pode ser entendida da seguinte forma: “[...] é um processo de reconstrução interna de uma operação externa com objetos, de um movimento que ocorre do interpessoal para o intrapessoal”.

Processos de internalização carregados de significados humanizadores e de pertencimento também puderam ser constatados na atividade escrita do educando Cajuzinho – uma síntese de muitos dos significados de lugar-Cerrado buscados no projeto de intervenção. A Figura 87 apresenta a atividade na íntegra:

Figura 87 – Atividade avaliativa processual do educando Cajuzinho, 2022

Projeto: Fazendo arte no meu lugar Cerrado - belezuras em cor e amor.

Durante um mês, nós conhecemos o lugar Cerrado e compreendemos como ele está relacionado às nossas vidas. É como quando conhecemos um novo amigo! Sendo assim, escreva uma carta para o Cerrado contando o que você aprendeu, o que mais gostou e como você vê, pensa e sente o Cerrado. Fique à vontade para expressar suas ideias! Se quiser, também pode fazer um desenho em homenagem à esse novo amigo.

Cerrado é a minha casa meu som de natureza.

O Cerrado é importante para mim e para mim ele traz água, frutos, animais etc. o cerrado é vida o cerrado é arte.

A fruta que eu mais gosto é o cajuzinho ele é parecido com o leite de vaca e o leite de vaca tem vitaminas de cores por isso eu gosto.

O Cerrado ele é meu amigo meu companheiro no minha família e traz a saúde traz o ar o Cerrado tem música.

Digitizado com CamScanner

Fonte: acervo pessoal de Mariângela Oliveira de Azevedo, 2022.

A reelaboração do educando, expressa na atividade, apresenta uma **aproximação ser-humano-natureza, o reconhecimento do Cerrado como lugar de vida, as relações físico-naturais, culturais e sociais e as relações de pertencimento como ser-Cerrado**. Essas reelaborações, pelo trabalho pedagógico, envolvem processos interp-síquicos (intervenções sociais) e intrap-síquicos (instrumento interno, pensamento) e culminam na internalização dos conhecimentos de Cerrado de forma integradora, transcendendo os conhecimentos cotidianos para os geográficos escolares (Libâneo, 2016; Oliveira, 2001).

Exemplos dessa transcendência extrapolam os instrumentos utilizados por nós para os processos de avaliação e se deram por meio de ações concretas espontâneas, dos educandos, no decorrer do projeto, motivadas por suas próprias curiosidades. A exemplo, relatamos um contato realizado via telefone celular pela mãe do educando Cajuzinho do Cerrado durante as primeiras semanas do projeto. Naquela ocasião (25 de agosto de 2022) a mãe relatou, via mensagem de texto, que um lobo-guará havia aparecido no bairro onde moram e que seu filho, desde então, pedia o tempo todo que ela fizesse contato comigo e me enviasse o vídeo

dessa aparição.⁹⁶ A mãe, por telefone celular, contou que o filho ficou muito entusiasmado, conforme registro da mensagem na íntegra: “Apareceu aqui na região, bem próximo de casa, quando falei pra ele, ele já queria o vídeo pq tava estudado sobre cerrado e era um animal do cerrado e queria mostra pra professora kkk. Ele é muito empolgado e gosta de conhecer coisas novas.” (Mãe do educando Cajuzinho do Cerrado, às 16h12 do dia 24/08/2022, *in verbis*).

O vídeo amador que mostrava o animal do Cerrado primeiramente circulou por redes sociais do bairro, logo ganhando destaque regional, nacional e global pelos telejornais e *internet*, com a manchete: “Lobo-guará é visto se escondendo em quintal de casa após fugir de queimadas em Goiânia” (Amoury; Campos, 2022).⁹⁷ O registro do lobo-guará no bairro oportunizou-nos um diálogo em sala de aula, no qual levantamos a problemática da destruição do Cerrado pelas queimadas, a presença de faunas do Cerrado na cidade de forma inapropriada e os impactos das atividades econômicas globais no lugar onde moramos.

Cerca de quatro meses após a realização do projeto de intervenção (janeiro de 2023), a mãe do educando Cajuzinho do Cerrado mais uma vez nos contatou por telefone e relatou uma viagem que estavam fazendo naquele momento para o estado do Maranhão. Na ocasião, contou-me que o tempo todo o filho falava sobre os estudos do Cerrado:

Quando vai para esse banho **é tudo cerrado e ele vai contando histórias e olhando toda a paisagem**. Ele amou o estudo que não esquece, sempre que vê alguma coisa do estudo ele fala. Eu agradeço pelo estudo, serve de muito para ele, de muito proveito na vida dele. (Mãe do educando Cajuzinho do Cerrado, às 21h34 do dia 12/01/2023, *in verbis*).

Notamos que o educando, segundo depoimento da mãe, conseguiu identificar o Cerrado em outro estado e por caminhos de sua realidade, ou seja, o lugar-Cerrado na totalidade-mundo (Straforini, 2008). Além desse relato houve, no decorrer no projeto, inúmeras manifestações livres, por parte dos educandos, acerca de seu interesse e entusiasmo pelo Cerrado: desenho, vídeos, conversas informais pelo aplicativo de mensagem do telefone celular. Um exemplo foi a iniciativa do educando Jatobá, que na primeira semana das aulas do projeto, sem que lhe fosse solicitado, gravou, em sua residência, um vídeo sobre o Cerrado, explicando o desenho que ele mesmo fez.

⁹⁶ Os termos de assentimento e consentimento disponibilizavam meu número de telefone pessoal e e-mail, de modo que educandos e familiares tinham contato facilitado comigo.

⁹⁷ O vídeo está disponível na página: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2022/08/25/lobo-guara-e-visto-se-escondendo-em-quintal-de-casa-apos-fugir-de-queimadas-em-goiania-video.ghtml>. Acesso em: 10 mar. 2023.

Reafirmamos, portanto, que os educandos se tornaram multiplicadores da consciência de Cerrado entre seus familiares e comunidade, relacionando o aprendizado escolar aos acontecimentos de seu cotidiano no lugar, o que demonstra uma reconstrução contínua da visão de mundo a partir dos conhecimentos escolares.

A partir dessas análises avaliativas qualitativas firmadas nas bases teóricas que fundamentam nossa proposição, acreditamos ter nos aproximado de uma razão crítica e ao mesmo tempo sensível do lugar-Cerrado pela Arte, transvendo significados, conforme Chaveiro (2019, p. 297) sinaliza:

Os discursos do Cerrado, quase sempre, ressoam repetidos, caem na vala de representações parecidas inovadoras, mas, de fato, fomentam ideologias antigas. Daí, um mecanismo humano universal como a sensibilidade ajuda a transver, ou a ver com grau de originalidade os infinitos mundos dos sujeitos nesse único mundo infinito. A razão apaixonada – vertida ao Cerrado – pretende-se crítica e sensível

Os instrumentos de avaliação – diálogo coletivo, atividade escrita individual e entrevista individual –, em complementaridade, auxiliaram-nos na análise e compreensão do processo de ensino-aprendizagem e dos principais aspectos internalizados pelos educandos. Ressaltamos, contudo, que durante todo o projeto adotamos uma postura de avaliação processual e contínua, em que o mais importante e fundamental foi a participação dos educandos em cada atividade proposta, seu envolvimento com o tema e os desdobramentos do conhecimento escolar demonstrados em suas realidades cotidianas.

3.7 Catarse-prática social final, síntese: arremates de uma vivência arteira de Cerrado geográfico

Na etapa de catarse-prática social final-síntese (Cavalcanti, 2019; Saviani, 1991) realizamos, no projeto de intervenção, atividades em que os educandos pudessem demonstrar suas reelaborações conceituais, internalizações, construções de conhecimentos de Cerrado (Cerrado em nós, Cerrado em cor, Culminância e Avaliação). Para tanto, a Arte, como linguagem, propiciou o trabalho como princípio educativo (Vigotski, 1991), configurando-se uma consciência sobre o tema, materializada em significados e representações do lugar-Cerrado, aproximando os sujeitos ao tema de forma transformadora. Em todas as atividades dessa etapa, observamos a capacidade criadora e a reelaboração de pensamento frente ao tema, em demonstrações constantes de que o Cerrado passou a ter, em suas realidades,

significados de vida e pertencimento, além de uma postura crítica para com as ameaças do sistema produtivo sobre o Cerrado.

A seguir, elaboramos uma síntese analítica da Seção 3, retomando, de forma reflexiva, os principais pontos do percurso teórico-metodológico apresentado, demarcando aspectos que corroboram com os objetivos propostos na pesquisa e que nos encaminham à seção seguinte, argumentos finais da pesquisa de doutorado.

3.8 Fazendo Arte cerradeira na escola: síntese analítica do percurso de ensino-aprendizagem

A Seção 3 deste trabalho de pesquisa objetivou apresentar o desenvolvimento de uma proposta de intervenção pedagógica em sala de aula, em que buscamos analisar as relações entre a Arte como linguagem criadora e o ensino-aprendizagem do Cerrado nos Anos Iniciais. Para tal, a proposta pautou-se em uma didática dialética, organizando a intervenção em etapas processuais de ensino-aprendizagem, conforme pressupostos da pedagogia histórico-crítica (Gasparin, 2009; Saviani, 1995) e da mediação didática para o ensino de Geografia (Cavalcanti, 2019). Ao considerarmos as aproximações entre as duas abordagens, a organização didática se deu da seguinte forma: prática social inicial – problematização; instrumentalização-sistematização; catarse-prática social final – síntese. Essa postura didática dialogou com nossa concepção de método para pensar a realidade, o materialismo histórico-dialético, proposta didática e método dialogam ao conceber os sujeitos nos processos educativos como históricos e sociais, o ensino como prática social e a transformação de mundo a partir do ensino-aprendizagem escolar. Essas dimensões configuram uma análise geográfica crítica para a Geografia Escolar coerente com nossos objetivos.

Nas três etapas, recorremos a uma diversidade de linguagens da Arte para pensar o Cerrado de forma emancipada, conceito que, para os fins de nossa pesquisa, envolve um ensino-aprendizagem que se proponha integrador, desalienador, conscientizador, autônomo, humanizador, criador e carregado de significados de Cerrado como patrimônio de vida.

Não nos coube, para este trabalho, buscar uma definição conceitual da Arte ou mesmo uma revisão de literatura nesse sentido, sabendo da amplitude de tal tarefa. Temos consciência de que a Arte carrega suas próprias especificidades, não sendo um instrumento ilustrativo para outros campos de conhecimento: há uma forte crítica entre seus estudiosos em relação à apropriação da Arte por outras áreas. Como exposto, situamos a Arte como ação-reflexão do

ser humano no mundo – práxis, portanto, linguagem criadora para a construção de conhecimentos, em nosso caso específico, conhecimentos de Cerrado na Geografia Escolar.

Reconhecemos que, no geral, os trabalhos acadêmicos que se voltam à articulação entre ensino de Geografia e linguagens elegem uma vertente única para delinear a proposta – quadrinhos, desenho, pintura, mapas, cinema e tantas outras –, recorte compreensível, dada a amplitude das linguagens. Em nosso caso, ao optarmos por uma abordagem do ponto de vista do materialismo histórico-dialético, que toma a Arte como trabalho humano – prática social, elegemos a **integração de diferentes vieses na composição plural de uma Arte-Cerrado como linguagem no ensino-aprendizagem**. Para tal argumentação, recorreremos à Schroeder (2012, p. 81):

Toda linguagem tem também uma esfera de significação. Essa significação pode ser mais conceitual e relativamente estável, como na linguagem verbal, ou mais ampla e menos estável, como nas linguagens artísticas. Como a arte (com exceção das artes literárias) não trabalha com palavras que possuem significados mais cristalizados, com outros materiais (sons, formas, cores etc.), sua esfera significativa é muito ampla, quase ilimitada. Por isso, dizemos que a arte é polissêmica ou aberta a muitas significações. [...] Os caminhos são sempre múltiplos e os resultados, bem como suas possibilidades de leitura, infinitos. Respeitar essa pluralidade, mas sem cair no abandono da total falta de orientação, talvez seja o grande “pulo do gato” do professor que trabalha com arte. Também em relação às diversas linguagens artísticas, o fator integração é primordial. Para a criança, ainda não há distinção clara entre as várias formas de arte nem entre a arte e a brincadeira: o desenho é um gesto, uma ação que tem uma narrativa e leva à simbolização; a música é movimento/dança, pode ser também uma história; o teatro confunde -se com o faz de conta e muitas brincadeiras envolvem várias linguagens artísticas. Assim sendo, parece -me pouco interessante o trabalho com uma linguagem isolada, no qual não há propostas de integração.

Schroeder (2012), portanto, ressalta a integração das diferentes linguagens da Arte como um caminho de significação para o ensino-aprendizagem. Com posicionamento semelhante, Cavalcanti (2019) entende que as diferentes linguagens não podem ser separadas, pois elas se complementam para significação do mundo nos processos de ensino-aprendizagem. A pluralidade de Artes envolvidas no projeto de intervenção, a nosso ver, é indispensável ao objetivo de compor significados emancipadores para o Cerrado nos Anos Iniciais, pois apresentam características que, juntas, formam um cenário integrador. **Em suma, as diferentes linguagens da Arte, em nossa proposta, compuseram uma linguagem criadora para o ensino-aprendizagem do Cerrado na Geografia escolar.**

Música, desenho, quadrinhos, pinturas, *assemblage* e poesia foram as principais linguagens da Arte vivenciadas no decorrer das aulas do projeto de intervenção. Criticidade, simbolismos, contemplação/apreciação, sensibilização, ludicidade, encantamento, emoção,

criatividade, imaginação criadora, representação, comunicação, e comparação/análise são potencialidades compartilhadas pelas vertentes artísticas que construíram nossa proposição de Arte como linguagem criadora.

A nosso ver, não seria coerente indicar potencialidades específicas de cada uma das linguagens, dada a subjetividade envolvida nesses processos. No movimento de integração dialética, há uma dimensão todo-parte ou totalidade – cada vertente artística é um todo de forma recíproca (Gadotti, 2006). A música, por exemplo, pode emocionar e comunicar, assim como a pintura e a poesia também podem. Todas possuem potencialidades criativas, de comunicação, representação e simbolismos, algumas são mais lúdicas, como a música, e outras mais emotivas, como a poesia, no entanto, essas inferências dependem das inter-relações entre sujeito-linguagem-realidade-conhecimento, o que envolve as experiências sociais e culturais que cada um carrega – uma percepção consciente.

A percepção consciente consiste em uma criação com sentido significativo e profundo, em que o sujeito ordena fenômenos, avalia o sentido das formas, comunica-se por meio de sua ação criadora e percebe-se a si mesmo em seu agir, antes mesmo de materializar sua atividade, ainda no campo do pensamento (Ostrower, 2001). Santos (2012, p. 52) alerta para a relação entre a percepção e o conhecimento para a práxis libertadora, forte componente de nossa concepção de emancipação:

O ato de perceber ultrapassa os sentidos e ganha razão. É assim que se opera a metamorfose do sensorial, mudado em conhecimento. Este se alimenta da relação entre sujeito e objeto, relação em que este, permanecendo o que é e interagindo com o sujeito, contribui para que, nessa interação, o sujeito evolua. É a mesma evolução que permite revisitar o objeto, vendo-o de forma nova, despojando-o dos símbolos que escondem a sua realidade profunda. É a vitória da individualidade, da individualidade forte que ultrapassa a barreira das práxis repetitivas e se instala em uma práxis liberadora.

A percepção consciente dos educandos carrega já uma ideia do Cerrado a partir de nossas aulas e de suas experiências escolares ou não, mas também de suas vivências sociais e sensibilidades próprias de seu meio cultural e até da faixa etária de idade. “É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho e novas maneiras, que constitui a base da criação” (Vigotski, 2009, p. 17).

Analizamos que as potencialidades levantadas, a partir da Arte como linguagem, fazem parte do que Vigotski (2000) caracterizou como funções mentais superiores – consciência, abstração e controle –, desenvolvidas a partir das relações dos sujeitos, com instrumentos e signos, e pelas interações sociais. Por sua vez, as funções mentais superiores

englobam atenção, memória, concentração, abstração e permitem a formação da consciência e do conhecimento (Couto, 2011).

A formação de um conhecimento geográfico de Cerrado, no decorrer do projeto de intervenção pedagógica, conforme organização didática já esclarecida, perpassou as etapas de apresentação do tema/dos sujeitos da pesquisa e compreensão de seus saberes prévios; ampliação dos saberes prévios para os conhecimentos geográficos de Cerrado de forma integradora e, por fim, a reelaboração dos conhecimentos escolares geográficos para a prática social, ou a internalização – processo em que os educandos relacionam realidade e o que foi aprendido.

Em todo o processo, a Arte participou como linguagem criadora para o ensino-aprendizagem, seja pela música, a poesia, pinturas, *assemblage*, quadrinhos ou desenhos. A partir das análises empreendidas em cada etapa, reconhecemos que houve contribuição da referida linguagem ao ensino de Geografia em aproximar os educandos do Cerrado em seu lugar. Destacamos que houve uma contextualização da linguagem em relação à Geografia Escolar para ressignificados do conhecimento de Cerrado, ou seja, a Arte possibilitou uma intencionalidade pedagógica geográfica de significado e representação do Cerrado, mirando em objetivos iniciais de um ensino-aprendizagem emancipador.

De acordo com as análises de cada etapa, podemos afirmar que as atividades desbanalizaram o olhar para o Cerrado próximo (na escola, no bairro, na cidade) e, ao mesmo tempo, possibilitaram conexões entre o lugar e o mundo, trazendo à tona as problemáticas sociais, políticas e econômicas. Ao mesmo tempo, as atividades despertaram a curiosidade para o tema, correlações entre a vida cotidiana dos educandos e o Cerrado, autonomia nas práticas sociais, desenvolvimento da criatividade e um novo olhar para a Geografia, mais interessante e significativo.

Além das atividades com as linguagens artísticas recorremos, na intervenção, a vídeos educativos, aulas dialogadas, atividades escritas individuais e coletivas e uma entrevista, instrumentos que nos auxiliaram na coleta e sistematização dos dados do trabalho de campo, juntamente com os diários de aulas. Também procuramos proporcionar, em todos os encontros, uma experiência sensorial e cultural de Cerrado junto aos educandos, por meio de sabores e sonoridades cerradeiras, tanto em sala de aula como em ambientes externos, na própria escola e no Parque Areião. Essa preocupação vai ao encontro da superação de uma natureza externalizada, aproximando sujeitos e Cerrado de forma integrada. Assim, podemos falar em uma vivência qualitativa de Cerrado propiciada pelo projeto pedagógico,

considerando as possibilidades reais da escola-campo, chegando a um conhecer-viver-ressignificar o Cerrado.

A partir dessa síntese, encaminhamos as ponderações finais deste trabalho, buscando confluências dos caminhos percorridos ao ponto de chegada (ou de partida?) de nossas proposições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se você olhar aqui pela janela do refeitório ali pra fora, você pode ver um pouco de Cerrado ali naquelas árvores, as flores, as frutas, tudo isso é Cerrado. (Educando Jatobá, 2023).

Professora, toda vez que eu tô vindo pra escola, agora, eu lembro de você, porque eu vejo o Cerrado o caminho todo. (Educanda Chichá, 2023).

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar. (Eduardo Galeano, 1994).

No caminhar utópico de Galeano (1994), a pesquisa apresentada nas páginas desta tese constituiu-se de passos investigativos rumo ao objetivo de **analisar como o ensino-aprendizagem do Cerrado, na Geografia Escolar, ao se valer da Arte como linguagem criadora, pode encaminhar um conhecimento emancipador nos Anos Iniciais**. Nossa estrada teórico-metodológica de utopias cerradeiro-geográficas nos levou ao encontro das janelas do educando Jatobá e dos trajetos escolares da educanda Chichá, citados em epígrafe, conduzindo-nos ao horizonte almejado, que não é ponto de chegada ou fim de trilha, mas a busca do caminhar que se renova a cada passo, sem cessar.

Esse caminho, por sua vez, fez-se a partir de dimensões múltiplas, integrando anseios de uma professora pedagoga da Educação Básica, habitante do Cerrado em sua constituição histórica e pesquisadora no campo da Geografia Escolar. Desse modo, o trabalho apresentado buscou a cientificidade da Geografia, sem, contudo, negar nossa trajetória formativa na Pedagogia, nossa experiência docente e nossa própria condição sócio-histórico-geográfica, emanando, dessas aproximações, preocupações *omnilaterais* para o desenvolvimento da temática no âmbito do ensino-aprendizagem em Geografia.

As inquietações iniciais que nos impulsionaram nesse “que fazer” (Freire, 1974) nascem de nossa própria experiência em sala de aula e dos desdobramentos das problematizações advindas de nossa pesquisa de mestrado. Na ocasião da investigação dissertativa, constatamos as potencialidades da Geografia como conhecimento emancipador de mundo, que, contudo, em sala de aula, vinha se restringido, no geral, na composição de práticas desinteressantes, alienadas e fragmentadas. Havia, de nossa parte, uma preocupação em avançar em vivências pedagógicas significativas na Geografia, nos Anos Iniciais, levando em conta nossa formação inicial em Pedagogia e o campo de atuação na Educação Básica.

Essas inquietações iniciais, por sua vez, conduziram-nos a questionamentos sistematizadores dos caminhos da pesquisa, os quais retomamos para contextualização: como

o conhecimento geográfico escolar pode contribuir com a formação de sujeitos emancipados acerca de sua própria realidade, questionando o mundo e se posicionando de forma transformadora? Como trabalhar, em sala de aula, de modo que os educandos, ao vivenciarem as situações reais de sua vida, construam conexões com o que foi apresentado nas aulas de Geografia? Como construir significados a partir dos conhecimentos da Geografia Escolar, que possibilitem aos educandos construir uma visão de mundo mais crítica e problematizadora frente aos processos globalizantes do capitalismo? “Como atuar no ensino de Geografia de modo que ele seja significativo para os alunos?” (Cavalcanti, 2019, p. 9).

Longe da pretensão de instituir ‘receitas de bolo’ de uma forma ideal de ensinar-aprender Geografia, nosso intuito foi o de avançar na constatação de práticas pedagógicas bancárias (Freire, 2008), amplamente apontadas nas pesquisas acadêmicas da área, inclusive a nossa, na ocasião do mestrado, e efetivamente apresentar uma proposta teórico-metodológica que se configurasse como caminho à práxis da Geografia Escolar nos Anos Iniciais, com mais sentido e significado – contribuindo com uma educação emancipadora. Temos consciência de que a proposta apresenta nuances singulares de nossa formação e não é uma fórmula mágica ‘aplicável’ a todo e qualquer contexto de ensino-aprendizagem, ou recairíamos naquilo que é alvo de nossa própria crítica, ignorando os limites e as possibilidades de cada realidade educativa.

Também sabemos que a transformação da realidade – pretensões emancipadoras de nossa pesquisa – não se dará por meio de ações isoladas. A revolução, superação da relação opressor-oprimido, requer bases consolidadas no processo de superação da técnica a serviço do capital global, e sua consequente desigualdade, e na sua vinculação à lógica ética e humanista (Freire, 2008; Gadotti, 2006; Harvey, 2012; Santos, 2012; Saviani, 1991). Cientes, contudo, de que a realidade está em constante movimento transformador, é preciso trazer à luz iniciativas criadoras, sementes de emancipação que se levantam em diferentes espaços escolares das redes públicas do País, especialmente no atual contexto político e sócio-histórico, em que insurgem iniciativas extremadas em todos os campos, dando voz a posturas próximas da barbárie. Na contramão, de escolas rurais a grandes centros urbanos, revelam-se Pedagogias e Geografias existencializando o ensinar-aprender, apontando para movimentos de resistência aos processos desumanizadores de adaptação ao mundo (Freire, 1974) e evocando outra globalização pela força do lugar (Santos, 2001, 2012).

A esperança desse movimento de humanização e transformação reside justamente em reconhecer o ensino como prática social. A educação, como campo de disputa hegemônica, é contraditória; não é totalmente livre e nem totalmente determinada pela sociedade capitalista

(Frigotto, 2003). Como tal, intervém na forma como nos constituímos e compreendemos a realidade, por meio das ciências, da Arte e da filosofia – os conhecimentos acumulados historicamente (Duarte, 2016). Há, portanto, uma possibilidade de formação integradora, ainda que o modelo educacional esteja comprometido com a fragmentação. Pela escola, é possível pensar condições humanizadoras pela práxis, o trabalho do reino da liberdade, e não da necessidade (Manacorda, 2007). Nossa pesquisa reside no limiar espaço-temporal da contradição, cônica de seus limites, mas firme nas possibilidades.

Tais anseios iniciais nos aproximaram do Cerrado como tema que ‘grita’ por intervenções transformadoras, especialmente na atualidade, em que as atividades agrícolas se expandem em progressões geométricas graças às tecnologias globais. Como conhecimento tratado pela Geografia Escolar, o Cerrado carrega as complexidades atuais da globalização, que se materializam em transformações espaciais – sociais, culturais, políticas, econômicas e físico-naturais, tendo por consequência sua degradação contínua, relações que impactam diretamente a realidade em que vivemos. Além disso, a escolha do tema vai ao encontro de convicções pessoais – nossa própria vivência como ser-Cerrado histórico-geográfico e da busca ativa por ampliar mundos cerradeiros em âmbito pedagógico, transitando do singular para o universal no que tange à educação básica, aglutinando relevâncias científico-acadêmicas e humano-sociais.

No decorrer do processo investigativo, elencamos como prioridade que o ensino-aprendizagem, por meio dos conhecimentos geográficos escolares, se posicionasse criticamente em relação às atividades econômicas globais do modo de produção capitalista, ligadas diretamente às transformações do Cerrado a serviço de interesses hegemônicos, o que provoca sua gradativa destruição. Ter essa clareza nos exigiu um recorte centralizado, reunindo os anseios iniciais apresentados às especificidades do Cerrado e formulando uma nova problematização: como encaminhar o ensino-aprendizagem do Cerrado nos Anos Iniciais, como conhecimento geográfico, pensando uma perspectiva emancipadora, com vistas à ressignificação do Cerrado como um lugar de vida?

O caminho eleito por nós para a reflexão teórico-metodológica dessa questão passou pela compreensão do Cerrado situado no sistema capitalista e as implicações dessas relações para a realidade, considerando as dimensões de totalidade-mundo (Straforini, 2008). Foi preciso, inicialmente, desfeticizar o Cerrado diante dos conflitos da globalização, expondo as nuances ideológicas que o cercam frente aos processos econômicos neoliberais, implicadores diretos de sua destruição. Realizamos essa reflexão na Seção 1, em que expusemos a essência existente na aparência do Cerrado perante a sociedade, ideologicamente pautada nos

interesses hegemônicos. Além disso, apresentamos as principais linhas de abordagem do tema, procurando encaminhamentos que nos amparassem em pensar o Cerrado na Geografia Escolar nos Anos Iniciais.

Por meio dessa primeira reflexão, chegamos à proposição do lugar-Cerrado, entendendo que o conceito geográfico de lugar é o mais apropriado para aproximar os educandos, de forma significativa, às complexidades em que o Cerrado se insere no atual mundo globalizado. Defendemos que o lugar reflete as relações entre o Cerrado e o mundo e as materializa no espaço próximo por meio de dimensões totalizadoras e integradoras – físico-naturais, sociais, econômicas e culturais. O conceito de lugar, na nossa análise, permitiu uma aproximação entre tema e educandos em razão das significações e familiaridades possibilitadas por uma análise geográfica que abarcou o cotidiano e o espaço vivido. Assim, ousamos a conceituação – **lugar-Cerrado** – que contemplou confluências para o ensino-aprendizagem nos Anos Iniciais – o Cerrado como um universo vivido pelos educandos. O lugar-Cerrado se configurou, ainda, como um ponto de convergência dos diversos olhares que miram o Cerrado, proporcionando analisar o tema a partir de sua materialização próxima e significada ao mesmo tempo, passível de apreensão dos movimentos totalizadores.

Além de propor uma conceitualização significativa para os Anos Iniciais, foi preciso delimitar uma meta de ensino de Cerrado para essa etapa, considerando, como já apresentado, a necessidade de uma aprendizagem crítica do tema. Desse modo, traçamos **caminhos de Cerrado que queremos/precisamos construir nos Anos Iniciais**, alinhados com nossa concepção de ensino emancipador: **desfetichizado, desalienado, integrador, humanizado, consciente e ressignificado**, de modo que tais esclarecimentos nos auxiliaram em refletir o que era essencial que os educandos aprendessem sobre o Cerrado, especialmente nas correlações entre o conhecimento escolar e suas realidades, superando uma abordagem fragmentada.

A delimitação de o que ensinar, por que e para que ensinar o Cerrado, contudo, carecia ser articulada ao ‘como ensinar’, de modo que foi preciso pensar nos encaminhamentos teórico-metodológicos do trabalho. Apoiando-nos em uma perspectiva histórico-cultural (Vigotski, 2001, 2009) e em uma concepção de educação que se proponha crítica e autônoma (Freire, 2008), tínhamos consciência de quão inútil é o ensino que se devota ao repasse de conceitos prontos e definições objetivas nos processos de construção de conhecimento, ao passo que era necessário conceber novos caminhos para o ensino-aprendizagem do lugar-Cerrado na Geografia Escolar.

Como já argumentado, recentes pesquisas no campo da Geografia Escolar têm destacado a proposição de novas linguagens para mediar os conhecimentos geográficos, o que toca diretamente no trabalho que vínhamos realizando em nossa ação cotidiana: a relação entre Geografia e Arte. Desse modo, na tese apresentada, ousamos aproximar o geográfico e o artístico, em um casamento pedagógico-científico que reuniu conceito, experiência e imaginação, contemplando realidade e sonho, conforme reflexão de Chaveiro (2022, p. 1):

Esse casamento decorre de uma núpcia epistêmica: a ciência não pode se arrogar como a dona do saber se a experiência concreta das pessoas não é o seu centro; e a arte não pode furtar o que é seu fundamento: permitir que o sujeito da experiência seja capaz de sonhar e transgredir. Portanto, ciência e imaginação, e imaginação e experiência, podem ser o cordão amoroso que liga realidade e sonho.

Sonhar e transgredir são verbos pouco considerados no vocabulário científico-acadêmico, mas que nos representam bem para pensar determinadas ousadias de nosso trabalho: **o lugar-Cerrado e a proposição teórico-metodológica de Arte-Cerrado para o ensino-aprendizagem na Geografia.**

Ao buscar embasamentos teóricos para nossas propostas, verificamos, no decorrer da própria pesquisa, que os trabalhos no campo da Geografia que versam sobre temáticas semelhantes pautam-se, especialmente, em uma abordagem cultural/humanística, não desconsiderada nas discussões. Nossas escolhas se debruçaram, porém, sobre os caminhos metodológicos do materialismo histórico-dialético, o que se tornou um desafio. Na apropriação do método, argumentamos pela Arte como linguagem, tomando-a como trabalho – prática social – ação-reflexão. Essa escolha implicou dificuldades no que tange aos referenciais teóricos de sustentação das discussões e nos conduziu ao desafio de uma construção teórica autoral e de ineditismos na área de pesquisa, incidindo em riscos (pinguelas do caminho), que consideramos ter superado, conforme discussões das seções.

A Seção 2 foi dedicada às argumentações em favor da Arte como prática social, logo, linguagem criadora na construção de conhecimentos, reflexão contextualizada a partir das relações históricas instituídas pelo trabalho humano, educação, ciência geográfica e Geografia Escolar, chegando ao conceito de trabalho educativo como princípio resgatador das fragmentações, em todos os campos, instituídas pelo sistema capitalista (Duarte, 2016; Saviani, 1991; Vigotski, 2009). A própria estruturação da tese se preocupou com a relação dialética da pesquisa, de modo que a Arte, como linguagem criadora, permeou toda a pesquisa de forma concreta, auxiliando-nos nas argumentações das dimensões postas: a Arte como evidência/denúncia da exploração capitalista sobre o Cerrado; a Arte como manifestação de

movimentos de resistência em favor do Cerrado; a Arte criando significados entre o lugar e o Cerrado – lugar-Cerrado; a Arte como simbolismo e representação do Cerrado vivo e a Arte como linguagem criadora para ressignificar o Cerrado nas aulas de Geografia. Essas dimensões, por sua vez, construíram o que convencionamos chamar por **Arte-Cerrado**.

Pensadas as correlações conceituais e metodológicas para o ensino-aprendizagem do Cerrado nos Anos Iniciais, foi preciso considerar os caminhos didáticos que iam ao encontro de nossos objetivos. Dessa forma, recorremos à pedagogia histórico-crítica e à mediação didática para o ensino de Geografia como percurso dialético para o ensino-aprendizagem (Cavalcanti, 2019; Saviani, 1991). A partir dessa orientação teórica, a organização didática do projeto de intervenção se deu a partir das seguintes etapas: prática social inicial – problematização; instrumentalização – sistematização; e catarse – síntese. As três etapas, quando associadas, organizaram os caminhos metodológicos de ensino-aprendizagem, o que nos proporcionou mais clareza sobre a construção processual dos conhecimentos geográficos escolares.

O percurso didático pautado nessas escolhas carrega concepções coerentes com nossa visão de mundo, sociedade, educação, ser humano e ensino de Geografia e nos respaldou teoricamente para argumentar a favor de um trabalho educativo, ou trabalho pedagógico (como princípio educativo), de caráter criador – bases de uma reelaboração-internalização do conhecimento de Cerrado ao encontro dos objetivos propostos para a Geografia Escolar. Além disso, essas etapas demarcaram (não de forma rígida) processos de apresentação do tema e dos sujeitos da pesquisa, ampliação dos conhecimentos geográficos de Cerrado historicamente construídos e reelaboração dos conhecimentos, pelos educandos, em relação às suas próprias realidades pela internalização, auxiliando-nos na nitidez de análise do processo.

Pensar os resultados da pesquisa retoma evidências traçadas em todo o seu percurso, de forma dialética, pois partimos da realidade para situar o Cerrado nas complexidades do sistema capitalista, caminhamos posteriormente à busca de formas contextualizadas de pensar essas complexidades em relação à Educação Básica e à Geografia Escolar nos Anos Iniciais e, em seguida, voltamo-nos novamente à realidade, agora da sala de aula, retomando o Cerrado como tema central para o ensino-aprendizagem de Geografia – revelando um movimento de ação-reflexão-ação. Cada discussão, relato, análise e síntese realizadas no decorrer do caminho investigativo revelam relações coerentes com os objetivos propostos, contemplados, de forma não linear, em toda a extensão do trabalho, na relação todo-parte de forma recíproca. Nesse movimento de reciprocidade, destacamos a Seção 3, que resgatou as discussões das duas primeiras seções e dedicou-se a apresentar a construção da proposta teórico-

metodológica na práxis, por meio de um projeto de intervenção pedagógica em sala de aula, de modo que essa seção teve um peso (inclusive em número de páginas) e nos propiciou argumentos sólidos em defesa da tese proposta. Assim, tivemos uma experiência viva de como o ensino-aprendizagem do Cerrado, na Geografia Escolar, ao valer-se da Arte como linguagem criadora, pode encaminhar um conhecimento emancipador.

Podemos dizer que nosso trabalho se organizou em torno de três eixos principais: (a) a preocupação com um ensino-aprendizagem significativo de Geografia nos Anos Iniciais; (b) a vinculação teórico-metodológica do ensino de Geografia a uma educação emancipadora. (c) a construção de um conhecimento de Cerrado alinhado com sua ressignificação como lugar de vida. As três dimensões não são estanques e reúnem preocupações teórico-metodológicas, didáticas, filosóficas, sociais e políticas em comum e de forma complementar. Por sua vez, os três eixos convergiram para a Arte como linguagem criadora, mediação dos conhecimentos geográficos escolares de Cerrado nos Anos Iniciais.

No que se refere à preocupação com um ensino-aprendizagem de Geografia significativo nos Anos Iniciais, consideramos que nossa pesquisa atende aos anseios que apontam a necessidade de um fazer menos mecanicista e mais preche de correlações entre Geografia Escolar e realidade dos educandos. Constatamos que, ao contemplar Geografia e Arte no trabalho pedagógico das aulas de Geografia, proporcionamos a ascensão da autonomia dos educandos, sem deixar de contemplar os conhecimentos geográficos historicamente sistematizados, condição indispensável à construção de aprendizagens que se proponham interessantes e façam correlações de sentido para os educandos e suas vidas, alicerçadas em bases científicas que desfetichizam a realidade impregnada de ideologias hegemônicas. Ou seja, estivemos passos à frente de um ensino-aprendizagem conteudista, respeitando e considerando os saberes prévios dos educandos e partindo destes para avançar aos conhecimentos geográficos escolares do Cerrado.

A pedagogicidade do espaço escolar foi apropriada e relevante, trazendo a espacialidade vivida para a significação da aprendizagem do tema – a escola foi convertida, significativamente, em um lugar-Cerrado. As aulas foram tomadas como um momento de diálogo, em que o saber é compartilhado de forma não hierárquica, coerente com nossa proposição de um ensino humanizador em Freire (1974, 2008). Tudo isso trouxe os educandos para perto da Geografia, tida geralmente como desinteressante e difícil, agora ressignificada como instigante, curiosa e significativa – apaixonante, como ousa Kaercher (2010). Essas constatações se relacionam aos fundamentos de uma educação emancipadora.

Denunciados os aspectos que, na base, fragmentam a realidade e configuram-se como estratégias do sistema capitalista de alienação, afirmamos que a pesquisa se aproximou de nossas inquietações acerca dos processos dicotômicos de conceber a educação e as práticas de ensino-aprendizagem, reintegrando dimensões espaço-tempo, teoria-prática, sujeito-objeto, ciência-arte, educação-trabalho, Geografia física-Geografia humana. Acreditamos ter avançado no resgate da externalização da natureza, que afasta o ser humano de sua consciência de ser social (Cassetti, 2004; Gonçalves, 2005). A superação, ou, pelo menos, o avanço na superação desses processos ‘fatiados’ de conceber a realidade nos aproximam da formação de uma consciência crítica, insubmissa, curiosa, de participação política – prática social, e possibilita outras formas de ver o mundo, desocultadas. Esses argumentos fortalecem os vislumbres do almejado ensino emancipador, naquilo que nos propomos (Adorno, 1995a, 1995b; Freire, 1974; Gadotti, 2006; Gramsci, 1991).

No que se refere às especificidades do ensino-aprendizagem do Cerrado nos Anos Iniciais, constatamos a construção de um conhecimento geográfico que foi ao encontro das expectativas lançadas. Na proposição de uma ação-reflexão, há evidências de que os educandos puderam se apropriar do Cerrado ressignificado pela Arte – Arte-Cerrado, como linguagem criadora e aproximada pelo lugar-Cerrado. Destacamos, inicialmente: a integração entre os componentes físico-naturais, culturais e sociais; a apreensão de dimensões múltiplas de Cerrado, a desnaturalização dos problemas ambientais relacionados ao Cerrado no lugar em que se vive; desocultação e desbanalização do olhar para o Cerrado no cotidiano; construção de correlações entre a espacialidade do lugar em que se vive e o Cerrado de forma integrada com desdobramentos escalares – percepção de que o Cerrado está relacionado ao que acontece no Brasil e no mundo, percepção do Cerrado transformado no espaço urbano, conscientização das problemáticas econômicas e geopolíticas (de poder) que cercam o Cerrado e, por fim, a compreensão do problema da água como questão central envolvendo o Cerrado.

Além disso, conforme reflexões especialmente apresentadas na Seção 3, houve indicativos do desenvolvimento de pertencimentos, afetividade, construção de novos sentidos e significados de Cerrado ligados às suas características de vida: fauna, vegetação, povos tradicionais, culturas, vivências – um mundo de Cerrado que se apresentou aos educandos. A partir da multiplicidade de significados construídos nas aulas, os educandos passaram a ver o Cerrado em cores, percebê-lo em sabores, cheiros, texturas e costumes, e passaram a apontar suas verdadeiras joias – a composição vegetacional e hídrica, a riqueza dos frutos, potencial

medicinal de sua biodiversidade, a cultura subjacente ao Cerrado e as relações entre os componentes físico-naturais e a vida em sociedade.

Os educandos puderam compreender que o Cerrado não é vazio: tem rostos, identidades e culturas que se atrelam de forma indissociável aos componentes físico-naturais, fazendo-se conscientes da existência dos povos originários e tradicionais do Cerrado, como indígenas e quilombolas, catadores, coletores e trabalhadores da agricultura familiar, que tem sua sobrevivência inteiramente atrelada à condição de um Cerrado vivo. Esse é um grande avanço se pensarmos que tal consciência é limitada na sociedade atual e a maior parte da população ignora os processos excludentes de apropriação do Cerrado pelo agronegócio. O olhar que vê o Cerrado tornou-se reflexivo, tomado de consciência da existência de um Cerrado – vida, ameaçado, e um Cerrado – mercadoria, apropriado pelas atividades econômicas. O conceito de lugar-Cerrado constituiu-se um significante na construção dessa consciência, avançando de concepções fenomênicas (aparência) para as críticas (essência) do Cerrado como fenômeno geográfico.

Podemos indicar, a partir disso, evidências da construção de um pensamento geográfico de Cerrado como patrimônio de vida e conscientização contra hegemônica. Artes visuais, poesias e músicas, principalmente, foram essenciais nessa significação do Cerrado como lugar de vida, ultrapassando práticas classificatórias que separam a análise geográfica em gavetas: água, vegetação, solo, relevo, clima, fauna e sociedade. O conhecimento geográfico de Cerrado, na proposta, foi elaborado a partir de um todo complexo situado em um contexto histórico-social-geográfico, em que os componentes se articularam à realidade dos educandos. O Cerrado foi cantado, poetizado, pintado e ressignificado, com intencionalidade geográfica, como lugar de vida. A beleza desse lugar foi exaltada como a necessária valorização estética do Cerrado, tendo em vista que o discurso de ‘feitura’ de sua vegetação nativa foi argumento ideológico da ocupação econômica predatória instalada em territórios cerradeiros (Mendonça, 2004). Ficou evidente a construção de uma consciência de Cerrado integradora, múltipla, sensível e, ao mesmo tempo, crítica.

Quando tomada por nós como linguagem criadora no ensino de Geografia, portanto, a Arte se constituiu como construção social, possibilitou criar o novo e propiciou o ensino-aprendizagem do Cerrado pela ação recíproca entre sujeito e mundo. Pinturas, *assemblages*, desenhos, músicas e poesias representaram a realidade de modo múltiplo, totalizador, integrador, mediando sentidos e significados. O lugar-Cerrado foi revelador da realidade ocultada de forma ideológica, atribuindo experiências que conceberam o Cerrado mirado pela Geografia. O pensamento foi acionado, então, de forma reflexiva, criando e transformando a

vida cultural, construindo o pensamento de Cerrado sócio-histórico-geográfico e cultural a partir da linguagem e das interações sociais (Vigotski, 2009).

Os aspetos cognitivos, acionados nos processos de ensino-aprendizagem, portanto, foram integrados à latência de vida (Marx, 2004), em um transver sensível e crítico, ao mesmo tempo em que reverenciou o universo de beleza e magia do Cerrado concomitante à sua interpretação geográfica (Chaveiro, 2019). Há, nisso, um salto qualitativo intelectual, emocional, político e ético, que modifica a visão de mundo para o Cerrado, pelo ensino escolar (Duarte, 2019).

A Arte trouxe as cores de canindés em veredas, pegadas de lobo-guará pelo bairro, sabores de ‘cajuzim’, frescores de olhos d’água e perfumes de pequi de esquinas urbanizadas. De pincéis e tintas, violas e cantorias, guatambus, mutambas e escovas de macaco, foram construídas imaginações criadoras. Recantos da escola fizeram-se cantos de bem-te-vis em galhos de ipês em flor, como Dona Flor e suas medicinas históricas *cerratenses*. Dos tratores do mundo às janelas quilombolas, nossos caminhos de Arte-Cerrado perpassaram noites de coruja buraqueira, sombra de barus, olhar de povos indígenas, voos de carcará por céus goianos e cinzas de queimadas assombrando os campos sujos, os campos limpos, os cerradinhos e os ninhos em pau-terra.

De um caminho tão vasto, bonito e complexo, o Cerrado fez-se lugar-mundo, fez-se janela da escola, unindo, como aponta Harvey (2012), o pessoal e o universal em diálogos abertos, interações de um utopismo dialético, de capacidades criadoras e transformadoras, impossíveis de ser eliminadas, que se fazem pela coragem da mente em mergulhar no novo. Da ciência geográfica de Harvey à poética esperançosa de Cora Coralina, reafirmamos a união entre sensibilidade e pesquisa acadêmica:

Nós temos medo de ser originais. Seremos os primeiros. Preferimos a estrada palmilhada, a retaguarda cômoda. Temos medo de conquistas novas no campo do idealismo. Vamos chanfrando, rotineiros. Tempos virão, transformando a mentalidade materialista deste fim de milênio. O estudante universitário do futuro se integrará na dimensão maior de suas universidades e será sensível ao valor dos símbolos ofertados nestas páginas... A rotina é uma força impeditiva, massificadora, que circunscreve. Ninguém quer ser o primeiro a romper a crosta, criar algo novo. Como obscuro semeador, cumprio o dever de semear, semeando sempre, sem contar com os júbilos da colheita. (Coralina, 2012, p. 161).

Sem contar com o júbilo da colheita, mas satisfeitos com as sementes lançadas, almejamos que este trabalho possa se desdobrar em futuros projetos de ensino-aprendizagem do Cerrado na Rede Municipal de Ensino de Goiânia e/ou em outras redes de ensino da Educação Básica. Há, certamente, a carência de projetos institucionais que se dediquem à

construção desse conhecimento geográfico de forma mais profunda nas escolas, de modo que nossa proposta pode vir a ser um referencial de consulta para professores e pesquisadores, podendo, até mesmo, servir à elaboração de fascículos e outros materiais pedagógicos dedicados a essa etapa do ensino. Esse esperar, por outro lado, depara-se com a atual organização político-pedagógica de grande parte das escolas públicas, cada vez mais próximas de uma lógica neoliberal, meritocrática, excludente e afastada de perspectivas crítico-humanistas de ensino-aprendizagem. A precarização do trabalho docente e a falta de autonomia dos professores diante das políticas educacionais mais atuais se afirmam como retrocessos e desafios gigantescos a um trabalho como o que propomos.

De anseios esperançosos, encaminhamos nossas palavras finais, voltando aos simbolismos do início. Ao iniciarmos a nossa peregrinação pelos caminhos cerradeiros deste trabalho, muitas páginas, atrás pedimos ‘licença de se achegar’, nos remetendo às tradições populares que compõem identidades de Cerrado vivo. Ao fim de muitas estradas percorridas, pontes atravessadas, atalhos, recuos e avanços desse caminhar, eis que recorremos, mais uma vez, às toadas de folia de reis e apresentamos, aqui, a ‘despedida da bandeira’, ou nossas derradeiras escritas, em que **reiteramos as potencialidades da relação entre Geografia Escolar, ensino-aprendizagem do Cerrado, Arte como linguagem criadora e educação emancipadora**. Nossas palavras finais talvez não sejam tão conclusivas, mas perenes de avanços para a Geografia Escolar nos Anos Iniciais e na Educação Básica como um todo.

A bandeira ou estandarte, como um elemento representativo dos movimentos populares no Cerrado, é um instrumento oportuno para pensarmos nossa proposição ao longo desta pesquisa, pois, a nosso ver, o trabalho apresentou uma dimensão de luta e resistência simbólica – uma bandeira que se levanta por um Cerrado vivo, por um ensino-aprendizagem significativo de Geografia e por uma educação emancipadora. Almejamos poder seguir rumo a horizontes utópicos que nos mantenham na caminhada da educação geográfica, nem sempre fácil, mas repleta de belezuras cerradeiras – “Antonce a gente segue lutando”.⁹⁸

Eu resisto e sei que morrerei na esperança, mas essa esperança temos que fundá-la. É preciso explicar por que o mundo de hoje, que é horrível, não é mais do que um momento no longo desenvolvimento histórico; que a esperança sempre foi uma das forças dominantes das resoluções e das insurreições. Eu sinto ainda profundamente a esperança como minha concepção de futuro. (Sarte, 1980 *apud* Casseti, 2002).

⁹⁸ Retomada da epígrafe inicial do trabalho, canção Arreuni, de Chico Maranhão, interpretada por Doroty Marques (1980).

A Figura 88, a seguir, representa bem nossa esperança cerradeira, por caminhos geográficos, fazendo Arte no lugar-Cerrado:

Figura 88 – Fazendo Arte no lugar-Cerrado



Fonte: Direção da escola-campo, acervo pessoal de Mariângela Oliveira de Azevedo, 2022.

REFERÊNCIAS

- AB'SÁBER, Aziz Nacib. **Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.
- ADORNO, Theodor W. **Palavras e sinais**. Modelos críticos 2. Petrópolis: Vozes, 1995b.
- ALMEIDA, Maria Geralda. Uma leitura etnográfica do Brasil sertanejo. **GeoTextos**, [s.l.], v. 18, n. 2, p. 231-254, dez. 2022.
- ALVES, Evandro. **Cerrado em quadrinhos: experiências e contribuições para o ensino de Geografia**. 2014. 197 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/IGCC-9NZTAZ>. Acesso em: 30 jan. 2024.
- AMBROSINI, Tiago Felipe. Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica. **Thaumazein**, Santa Maria, ano V, n. 9, p. 40-56, jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.edu.br/index.php/thaumazein/article/view/85>. Acesso em: 27 jan. 2024.
- AMOURY, Jamyle; CAMPOS, Rafael. Lobo-guará é visto se escondendo em quintal de casa após fugir de queimadas em Goiânia; vídeo. **G1**, 25 ago. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2022/08/25/lobo-guara-e-visto-se-escondendo-em-quintal-de-casa-apos-fugir-de-queimadas-em-goiania-video.ghtml>. Acesso em: 30 jan. 2024.
- ANDRADE, Thamyras Carvalho. O patrimônio alimentar dos povos tradicionais do Cerrado: Ensaio sobre instrumentos, insumos, sabores e saberes da cozinha cerratense. **Cenário: Revista Interdisciplinar em Turismo e Território**, [s.l.], v. 10, n. 2, p. 172-190, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rev.cenario.v10i2.38911>. Acesso em: 31 ago. 2023.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ARAGÃO, Wellington Alves. **Cartografia escolar: múltiplos olhares, diversas linguagens**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020.
- ÁREAS VERDES das cidades. **Parque Areião em Goiânia (GO)**. 19 out. 2018. Disponível em: <https://www.areasverdesdascidades.com.br/2018/10/parque-areiao-em-goiania-go.html>. Acesso em: 29 jan. 2024.
- ARNALDO. Música: **Araticum**. Mestre Arnaldo & Grupo Batixó – Primeiro, Selo: Distribuidora Independentes, Sem número, Formato: CD, Álbum, Limited Edition, Stereo, País: Brazil, Lançado: 2007, Estilo: MPB.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **Por que aprender isso, professora?** Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. São Paulo: Editora da Unesp, 2017.

ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia. **A prática social na pedagogia histórico-crítica e as relações entre arte e vida em Lukács e Vigotski**. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

AZEVEDO, Mariângela Oliveira de. A (des)valorização do trabalho docente: contribuições teóricas para reflexão da realidade. 2009. Monografia (Bacharelado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

AZEVEDO, Mariângela Oliveira de. **O ensino do lugar e o lugar do ensino: o conceito de lugar geográfico como dimensão de uma educação emancipadora no Ciclo II do Ensino Fundamental**. 2016. 150f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico** – o que é, como se faz. 15. ed. Loyola: São Paulo, 2002.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1992.

BARBOSA, Altair Sales. Saiba mais sobre o Cerrado – alguns elementos para sua caracterização. **Museu Virtual de Biodiversidade do Cerrado Professor José Hidasi**. Disponível em:

https://www2.pucgoias.edu.br/hidasi/home/secao.asp?id_secao=303&id_unidade=1. Acesso em: 27 jan. 2024.

BARBOSA, Altair Sales; Martins de Araújo, Luciane. Pré-História do Cerrado. **Élisée - Revista de Geografia da UEG**, Anápolis, v. 9, n. 2, e922007, 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/elisee/article/view/10860>. Acesso em: 28 jan. 2024.

BARBOSA, Tulio; AZEVEDO, José Roberto Nunes de. Contribuições marxistas para pensarmos o ensino de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 52-73, jul./dez. 2011.

BARROS, Manoel de. Meu quintal é maior do que o mundo. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7232716/mod_resource/content/1/manoel-de-barros-meu-quintal-e-maior-que-o-mundo-pdf.pdf. Acesso em: 29 jan. 2024.

BERNARDES, Carmo. **Jurubatuba**. São Paulo: Livraria Cultura Goiana Editora, 1979.

BERTIER, Flávia Lopes; DA SILVA, Regina Aparecida; DALLA NORA, Giseli. Fogo no mato, perigo de fato? Ponderações comunitárias sobre o uso do fogo no cerrado mato-grossense. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 144–157, 2020. DOI: 10.26843/rencima.v11i2.2712. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/rencima/article/view/2712>. Acesso em: 9 abr. 2024.

BORGES, Helena de Moraes. Cidade planejada no cerrado: a ocupação de Goiânia e sua relação com o campo. **Revista Territorial – Goiás**, [s.l.], v. 4, n. 2, p. 32-45, jul./dez. 2015.

BRASIL. **Lei n. 8.447, de 6 de maio de 2015**. Dispõe sobre o Plano de Desenvolvimento Agropecuário do Matopiba e a criação de seu Comitê Gestor. Brasília: Presidência da República, [2015]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/decreto/d8447.htm. Acesso em: 26 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 26 jan. 2024.

BULACHA. **Bichos do Cerrado** – siriema, tamanduá, lobo-guará e calango. Técnica: Arte urbana, lambe. Fotografia. Goiânia – GO, 2020.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam**: a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2011.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: A Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7mpTx9mbrLG6Dd3FQhFqZYH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 ago. 2023.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (org.). **Ensino de Geografia**: práticas e contextualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 83-134.

CAMERATA CAIPIRA. Disponível em: <https://www.instagram.com/cameratacaipira/>. Acesso em: 28 jan. 2024.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Labur Edições, 2007.

CASSETI, Valter. A natureza e o espaço geográfico. In: MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Salete (orgs). **Elementos de epistemologia da Geografia contemporânea**. Curitiba: Ed. UFPR, 2004. p. 145-163.

CASSETI, Valter. **Contra a correnteza**. Goiânia: Kelps, 2002.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (org.). **Ensino de Geografia**: práticas e contextualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. 3. ed. Campinas: Papirus, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

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

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Temas de Geografia na escola básica**. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

CHAVEIRO, Eguimar Felício. **Goiânia, travessias sociais e paisagens cindidas**. Goiânia: Ed. da UCG, 2007.

CHAVEIRO, Eguimar Felício. O breu grávido das estrelas. **Multiplicadores de vigilância em saúde do trabalhador**, Coluna Opinião, 3 jan. 2022. Disponível em: <https://www.multiplicadoresdevisat.com/coluna-opinioao>. Acesso em: 4 jan. 2022.

CHAVEIRO, Eguimar Felício. O Cerrado em disputa: sentidos culturais e práticas sociais contemporâneas. In: ALMEIDA, Maria Geralda de; CHAVEIRO, Eguimar Felício; BRAGA, Helaine Costa (org.). **Geografia e Cultura** – os lugares da vida e a vida dos lugares. Goiânia: Editora Vieira, 2008. p. 75-97.

CHAVEIRO, Eguimar Felício. **Por uma abordagem territorial do Cerrado: a negação de um bioma diverso, a afirmação de um território desigual – cartas de luta**. 2019. Tese (Livredocência) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

CHAVEIRO, Eguimar Felício; BARREIRA, Celena Cunha Monteiro Antunes. Cartografia de um pensamento de Cerrado. In: PELÁ, Márcia; CASTILHO, Denis (orgs.). **Cerrados: perspectivas e olhares**. Goiânia: Editora Vieira, 2010. p. 15-33.

CHAVEIRO, Eguimar Felício; CASTILHO, Denis. Cerrado: patrimônio genético, cultural e simbólico. **Revista Mirante**, Pires do Rio, v. 2, n. 1, 2007.

CHAVES, Sandramara Matias. **Avaliação da aprendizagem da aprendizagem escolar no Ensino Superior: realidade, complexidade e possibilidades**. 2003. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São, São Paulo: 2003.

COLEÇÃO Sons do Cerrado. Disponível em: <https://museucerrado.com.br/arte/musica/colecao-sons-do-cerrado/>. Acesso em: 3 jan. 2022.

CORALINA, Cora. **Poema dos becos de Goiás e estórias mais**. Rio de Janeiro: Globo, 1990.

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre: meias confissões de Aninha**. 1. ed. São Paulo: Global editora, 2012.

CORRÊA, Jussânia Borges. **Ecomusicologia do Cerrado: violeiros e violeiras convivendo com a natureza**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nacional de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31444>. Acesso em: 23 fev. 2023.

COUTO, Marcos Antônio Campos. Método dialético na didática da Geografia. In: CAVALCANTI, L. S.; BUENO, M. A.; SOUZA, V. C. **Produção do conhecimento e pesquisa no ensino de Geografia**. Goiânia: PUC-Goiás, 2011. p. 27-44.

CRUZ, Juraildes. Música: **Meninos**. Álbum: Meninos. 2006.

CUNHA, Maria Isabel. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel (orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abadia. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Faculdade de Educação: Universidade de Brasília, 2014. (Coleção Políticas Públicas de Educação).

DIAS, Elder. “O Cerrado está extinto e isso leva ao fim dos rios e dos reservatórios de água”. **Jornal Opção**, Goiânia, 2022. Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/entrevistas/o-cerrado-esta-extinto-e-isso-leva-ao-fim-dos-rios-e-dos-reservatorios-de-agua-16970/>. Acesso em: 18 nov. 2021.

DOCUMENTANDO. Documentário Ser Tão Velho Cerrado português. **YouTube**, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5BZoEyBvXpc>. Acesso em: 20 jul. 2023.

DUARTE, Newton. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 30, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/3rcCdvWdLNrTgDLVdbMqP5R/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jan. 2024.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, dez. 2001. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 jan. 2024.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores associados, 2016.

DUTRA, Rodrigo Marciel Soares; SOUZA, Murilo Mendonça Oliveira. Cerrado, revolução verde e evolução do consumo de agrotóxicos. **Revista Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v. 29, n. 3, p. 473-488, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3213/321355044008/html/>. Acesso em: 2 dez. 2021.

FEITOSA, Eliana Aparecida Silva Santos. **Identidade e cultura**: estudo etnogeográfico da comunidade tradicional do MOINHO, em Alto Paraíso de Goiás. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

FIGUEIREDO, Isabel. Não existe futuro para o cerrado sem a regularização dos territórios tradicionais. **Correio Braziliense**, 2023. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/opiniaio/2023/06/5103627-artigo-nao-existe-futuro-para-o-cerrado-sem-a-regularizacao-dos-territorios-tradicionais.html>. Acesso em: 28 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olhos d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Uma educação para a liberdade**. 4. ed. Porto: Dinalivro, 1974. (Coleção Textos Marginais, v. 8).

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Rio de Janeiro: L&PM, 1994.

GAMA, Wes. **E quando cair a última árvore**. 2020. Arte digital. Disponível em: <https://artefato.observatorioflorestal.org.br/artista/wes-gama/>. Acesso em: 2 jan. 2022.

GAMA, Wes. **Caipira**. Arte urbana, rua 91, Setor Sul, Goiânia, Goiás.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro editora, 2007.

GIRARDI, Gisele et al. Cartografias alternativas no âmbito da educação geográfica. **Revista Geográfica de América Central**, [s.l.], v. 2, n. 47E, 2011.

GIRARDI, Gisele; OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslau Machado. Diferentes linguagens no ensino de Geografia. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA, XI., 2011, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: [s.n.], 2011. p. 1-9. Disponível em: <https://poesionline.files.wordpress.com/2015/02/oliveirajrgirardi-20111.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2022.

GOIÂNIA. **Diretrizes curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência:** ciclos de formação e desenvolvimento humano. Goiânia: Prefeitura de Goiânia/Secretaria Municipal de Educação, 2009.

GOIÂNIA. **Documento curricular para Goiás** – Ampliado. Goiânia: Secretaria Estadual de Educação, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/go_curriculo_goiias.pdf. Acesso em: 6 jan. 2024.

GOMES, Paulo César da Costa. **O lugar do olhar:** elementos para uma geografia da visibilidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

GOMES, Paulo César da Costa. **Quadros geográficos:** uma forma de ver, uma forma de pensar. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

GOMES, Paulo César da Costa. Um lugar para a Geografia: contra o simples, o banal e o doutrinário. In: MENDONÇA, Francisco *et al.* **Espaço e tempo:** complexidade e desafio do pensar e do fazer geográfico. Curitiba: Associação de Defesa do Meio Ambiente e Desenvolvimento de Antonina (Asemadan), 2009. p. 13-30.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Os descaminhos do meio ambiente.** 12. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

GONÇALVES, Ciro. **Tudo agora é sertão.** Goiânia: Negalilu, 2022.

GONÇALVES, Glauco R. Desescolarizar a escola: práticas para uma pedagogia da autonomia em um mundo em crise. In: MESQUITA, Deise N. C. (org.). **Escola de educação básica para todos.** Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2021. p. 92-102.

GONÇALVES, Glauco R. O intervalo é o centro: espaço e tempo do convívio na escola. **Revista Signos Geográficos**, [s.l.], v. 4, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/72555/38751>. Acesso em: 6 fev. 2024.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HAESBAERT, Rogério. Território, poesia e identidade. **Revista Espaço e cultura**, [s.l.], 1997. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/view/6708/4786>. Acesso em: 23 jan. 2023.

HAESBAERT, Rogério. **Viver no limite:** território e multi/transteritorialidade em tempos de insegurança e contenção. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** 7. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

HARVEY, David. **Espaços de esperança.** 5. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e gênero.** Campinas, SP: Papirus Ed., 1997.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Atlas do espaço rural brasileiro: agricultura familiar**. [S.l.]: IBGE, 2017. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/apps/atlasrural/pdfs/11_00_Texto.pdf. Acesso em: 26 jan. 2024.

IMBROISI, Margaret; MARTINS, Simone. Instalação. **História das Artes**. 2023. Disponível em: <https://www.historiadasartes.com/nomundo/arte-seculo-20/instalacao/>. Acesso em: 8 set. 2023.

INSTITUTO BERTRAN FLEURY. **Caminho de Letras e Árvores**. Disponível em: <https://institutobertranfleury.com.br/caminho-de-letras-e-arvores/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

IPATRIMONIO.ORG. **Goiânia** – Estação Ferroviária. Disponível em: <https://www.ipatrimonio.org/goiania-estacao-ferroviaria/#!/map=38329&loc=-16.663352000000003,-49.261714,17>. Acesso em: 30 jan. 2024.

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Em Serranópolis (GO), estudos arqueológicos vão ampliar o conhecimento sobre o Brasil Central. **Iphan**, 28 out. 2020. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/5816/em-serranopolis-go-estudos-arqueologicos-vaio-ampliar-o-conhecimento-sobre-o-brasil-central>. Acesso em: 28 jan. 2024.

KAERCHER, Nestor André. **Desafios e utopias no ensino de geografia**. 3. ed., 4 reimpressão. Santa Cruz do Sul: EdUnisc, 2010.

KOZEL, Salette; FILIZOLA, Roberto. **Didática de Geografia: memórias da terra: o espaço vivido**. São Paulo: FTD, 1996.

LACOSTE, Yves. **A Geografia** – Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 2. ed. Campinas: Papirus, 1989.

LEMCAE. 16ª WebConferência Debate Geográfico – LEMCAE. **YouTube**, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EyztYRr-aP4&t=4823s>. Acesso em: 28 jan. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento do ensino. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5391/2954>. Acesso em 31: ago. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. Metodologias ativas: a quem servem? Nos servem? In: LIBÂNEO, José Carlos *et al.* (orgs.). **Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais**. Goiânia: Cegraf UFG, 2022. p. 38-46.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28323>. Acesso em: 31 dez. 2021.

LIMA, Elder Rocha. **Homo Cerratensis**. Grafite, 52 x 42 cm, 2021. Exposição virtual. Disponível em: https://elderrochalima.com/?page_id=123. Acesso em: 21 jun. 2023.

LIMA, Sélvia Carneiro. Povo indígena do Cerrado goiano: Os Karajás de Aruanã. In: PELÁ, Márcia; CASTILHO, Denis. **Cerrados: perspectivas e olhares** (orgs.). Goiânia: Editora Vieira, 2010. p. 131-154.

LOPES, Pedro. Trabalhadores imigrantes em Goiás aumentam 319% em 8 anos. **Jornal UFG**, Goiânia, 29 de junho de 2018. Disponível em: <https://jornal.ufg.br/n/107478-trabalhadores-imigrantes-em-goias-aumentam-319-em-8-anos>. Acesso em: 20 dez. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução do alemão de Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012.

MACEDO, Gabriela. Goiânia recebe título de ‘capital do agronegócio’. **Jornal Opção**, Goiânia, 16 nov. 2021. Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/goiania-recebe-titulo-de-capital-do-agronegocio-363309/>. Acesso em: 13 jan. 2022.

MAIA, Cris. Pintura: **Lobo**. Acrílica sobre tela, 2012.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. Tradução de Newton Santos de Oliveira. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MARCOS BRASIL ARTE. Disponível em: <https://www.facebook.com/marcosbrasilarte/>. Acesso em: 28 jan. 2024.

MARQUES, Doroty. Música: **Arreuni**. Álbum: Erva Cidreira, Selo: Discos Marcus Pereira – MPL-9427, Formato: Vinil, LP, Álbum, País: Brazil, Lançado: 1980.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Tradução de Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARX, Karl. **Sobre literatura e Arte**. Lisboa: Editorial Estampa Ltda., 1971. (Coleção Teoria n. 7).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MASCARENHAS, Angela Cristina Belém. Do não lugar ao lugar das ciências humanas no ensino básico. **Revista Interação**, Goiânia, n. 24, 2000.

MEDINA, Gabriel *et al.* **Atlas da agricultura familiar em Goiás: a força da agricultura familiar goiana revelada em números e imagens**. 2. ed. Versão jun. 2020. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/396/o/Atlas_da_Agricultura_Familiar_em_GO-2Versao_jun20.pdf. Acesso em: 26 jan. 2024.

MENDONÇA, Fabiana L. de Rezende; SILVA, Daniele N. Henrique. A educação estética em sala de aula: para além da instrumentalização da arte e da vida na escola. In: GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa; ABREU, Fabrício Santos Dias de. PEDERIVA, Patrícia Lima Martins (orgs.). **Educação estética: a arte como atividade educativa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 23-39.

MENDONÇA, Francisco. Geografia socioambiental. In: MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Salete (orgs.). **Elementos de epistemologia da Geografia contemporânea**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2004. p. 121-144.

MENDONÇA, Marcelo. **A urdidura espacial do capital e do trabalho no Cerrado do sudeste goiano**. 2004. 457 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2004.

MESTRE ARNALDO. Sons do Cerrado, v. 5. **YouTube**, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ciGbgynb5XM>. Acesso em: 21 ago. 2023l.

MILLER, Geogre. Filme: **Mad Max: Fury Road** (Original), Duração: 120 minutos, Classificação: 16 , Gênero: Ação Aventura, Ficção Científica Suspense, Países de Origem: África do Sul, Austrália, Estados Unidos da América. Ano produção: 2015.

MIRANDA, Sérgio Luiz. O ensino de Geografia e os professores dos anos iniciais da escola fundamental: currículo, teoria e prática na formação e no trabalho docente. In: BENTO, Izabella Peracini; OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira. **Formação de professores: pesquisas e práticas pedagógicas em geografia**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2012. p. 79-101.

MÖDINGER, Carlos Roberto *et al.* **Artes visuais, dança, música e teatro: práticas pedagógicas e colaborações docentes**. [S.n.]: Ed. Edelbra, 2012. (Entre nós – Anos Finais do Ensino Fundamental, v. 1).

MONTEIRO, Carlos Augusto de Figueiredo. **De tempos e ritmos: entre o cronológico e o meteorológico para a compreensão geográfica dos climas**. **Geografia**, Rio Claro, v. 26, n. 3, p. 131-154, dez. 2001.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa. **A ideia de natureza na prática cotidiana**. 2000. 194 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2000. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1275/o/2000_MORAIS_ELIANA_MARTA_BARBOSA_DE_A_ID%C3%89IA_DA_NATUREZA_NA_PR%C3%81TICA_COTIDIANA.pdf. Acesso em: 17 ago. 2023.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa. As temáticas físico-naturais como conteúdo de ensino na Geografia escolar. In: CAVALCANTI, Lana de Souza (org.). **Temas da Geografia na escola básica**. 1. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013. p. 13-44.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa; LIMA, Cláudia Valéria de Lima. Trabalho de campo e ensino de Geografia: proposições metodológicas para o ensino do componentes físico-naturais do espaço na Geografia. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa; ALVES, Adriana Olívia; ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira (orgs.). **Contribuições da Geografia física para o ensino de Geografia**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2018. p. 101-120.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa; ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira. Uma questão além da semântica: investigando e demarcando concepções sobre os componentes físico-naturais no Ensino de Geografia. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 41, n. 1, 2021.

MOREIRA, Ruy. **O círculo e o espiral**: para a crítica da Geografia que se ensina. Niterói, RJ: Edições AGB Niterói, 2004a.

MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia**. 9. ed. Brasília: Editora Brasiliense, 1988. (Coleção primeiros passos).

MOREIRA, Ruy. Velhos temas, novas formas. In: MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Salete (Orgs.). **Elementos de epistemologia da Geografia contemporânea**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2004b. p. 47-62.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia**. São Paulo, Contexto, 2007.

MUNDANO. Cinzas da Floresta. 2021. Disponível em: <https://www.instagram.com/cinzasdafloresta/>. Acesso em: 28 jan. 2024.

MUNDANO. Guernica Brumadinho. **Instagram**, 2019. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BvksrbQAJMa/>. Acesso em: 12 dez. 2021.

MUNDANO. **O brigadista**. Disponível em: <https://img.r7.com/images/reuters-the-forest-brigade-1500-14102021154232691>. Acesso em: 7 dez. 2021.

MUNDANO_SP. Disponível em: https://www.instagram.com/mundano_sp/. Acesso em: 28 jan. 2024.

MUSEU DO CERRADO. **Ser Tão Velho Cerrado**. Disponível em: <https://museucerrado.com.br/arte/cinema/ser-tao-velho-cerrado/>. Acesso em: 6 fev. 2024.

O CAMINHO do Cerrado. Disponível em: <https://www.facebook.com/ocaminhodocerrado>. Acesso em: 15 nov. 2021.

OLHE para a fome. **No fim de 2020, 19,1 milhões de brasileiros/as conviviam com a fome**. Em 2022, são 33,1 milhões de pessoas sem ter o que comer. Disponível em: <https://olheparaafome.com.br/>. Acesso em: 21 jun. 2023.

OLIVEIRA, Ivanilton José; ARRAIS, Tadeu Alencar. **Geografia de Goiás** – 4º ou 5º ano Ensino Fundamental. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2011.

OLIVEIRA, Marta Khol. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2001.

ORTÊNCIO, Waldomiro Bariani. **Sertão sem fim**. Goiânia: Editora da UFG, 2011.

ORTÊNCIO, Waldomiro Bariani. **Dicionário do Brasil Central**. 2. ed. Goiânia: ICBC, 2009.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

PÁDUA, Elisabete Matalo Marchesini. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

PELÁ, Márcia; CASTILHO, Denis (orgs.). **Cerrados**: perspectivas e olhares. Goiânia: Editora Vieira, 2010.

PEREIRA, Simone Maria Gomes de Sousa; PEDROSA, Eliane Pinto. **Proposta didática à luz da pedagogia histórico-crítica**: da prática social inicial à prática social final. São Luís: [s.n.], 2020.

PINO, Angel L. B. Processos de significação e constituição do sujeito. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 17-24, abr. 1993. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 ago. 2023.

PORTUGAL, Jussara Fraga. Memoriais, diários e portfólios: narrativas autobiográficas e formação docente. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia Alves Martins (org.). **Educação Geográfica**: memórias, histórias de vida e narrativas docentes. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 43-69.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. **Huni Kuin (Kaxinawá)**. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Huni_Kuin_\(Kaxinawa\)](https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Huni_Kuin_(Kaxinawa)). Acesso em: 28 jan. 2024.

PRATES MACEDO, Daniele; SPIRONELLO, Rosangela Lurdes. Para compor estratégias cartográficas pós-representacionais na educação geográfica. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [s.l.], v. 10, n. 20, p. 241-257, 2020. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/796>. Acesso em: 4 set. 2023.

PREFEITURA DE GOIÂNIA. **Projeto Vila Ambiental**. Disponível em: <http://educacaoambientalgyn.blogspot.com/p/vila-ambiental.html>. Acesso em: 28 jan. 2024.

QUAINI, Massimo. **Marxismo e Geografia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

QUEIROZ, Fabiana Rodrigues Oliveira. **A paisagem do Cerrado cabe em um desenho?** Uma proposta metodológica do conceito paisagem-lugar para a mediação didática na Geografia dos Anos Iniciais. 2020. 260 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

RAMOS, Maria Braga Barbosa. Arte e humanização na estética de Lukács. In: SANTOS, João Paulo Ferreira. O Realismo e sua atualidade: Literatura e Modernidade Periférica. **Revista Eixo**, Brasília, v. 6, n. 1, 2017.

REDAÇÃO CURTA MAIS. 34 grafites em Goiânia que dá vontade de ter na parede de casa. **Curta Mais**, 5 nov. 2015. Disponível em: <https://curtamais.com.br/goiania/34-grafites-em-goiania-que-da-vontade-ter-na-parede-de-casa/>. Acesso em: 28 jan. 2024.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar:** uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. 2014. 186 f. Dissertação (Mestrado), Universidades Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2014.

SAD FILHO, David. **A formação do arte-educador:** diálogos e contrapontos entre arte e educação e suas ressonâncias no trabalho docente. 2013. 139 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2013.

SANTOS, Diana Aguiar; LOPES, Helena Rodrigues (orgs.). **Saberes dos povos do cerrado e biodiversidade.** 1. ed. Rio de Janeiro: ActionAid Brasil, 2020. Disponível em: <https://campanhacerrado.org.br/images/biblioteca/Saberes%20dos%20Povos%20do%20Cerrado%20e%20Biodiversidade.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2023.

SANTOS, Florentina Pereira; WATSON, Juliano Floriano Toledo. **O partejar e a farmacopeia de Dona Flor:** história e ensinamentos de uma mestre quilombola. Goiânia: Avá Editora, 2022.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar.** São Paulo: Edusp, 2005.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado.** São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão.** 7. ed. 1 reimpressão. São Paulo: Edusp, 2012.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 6. ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Record, 2001.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo** – Globalização e meio técnico-científico-informacional. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Stephani dos. Entenda o que é o Mapa da Fome e seus objetivos. **Politize!**, 17 jan. 2024. Disponível em: <https://www.politize.com.br/mapa-da-fome/>. Acesso em: 28 jan. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** polêmicas do nosso tempo. 30. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica, construção do ser social e educação ambiental. **Geografia: Ensino e Pesquisa**, Santa Maria, v. 26, e8, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2236499473548>. Acesso em: 16 jan. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 12, n. 34, jan.-abr. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jan. 2024.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. A arte como linguagem: um olhar sobre as práticas na educação infantil. **Revista Leitura: Teoria e Prática**, [s.l.], v. 30, n. 58, p. 77-85, 2012. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/9>. Acesso em: 3 ago. 2023.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Fundamentos teórico-metodológicos para a organização do ensino: contribuições da teoria histórico-cultural. In: RICHTER, Denis; SOUZA, Lorena Francisco de; MENEZES, Priscylla Karoline de (orgs.). **Percursos teórico-metodológicos e práticos da Geografia Escolar**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022. p. 15-31. Disponível em: <http://nepeg.com/anaisforumnepeg/anais/>. Acesso em: 27 jan. 2023.

SOUZA, Marcelo Lopes. **Ambientes e territórios: uma introdução à ecologia política**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade mundo nas séries iniciais**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2008.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Geografia física (?) Geografia ambiental (?) ou Geografia e ambiente (?). In: MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Salete (orgs.). **Elementos de epistemologia da Geografia contemporânea**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2004. p. 111-120.

TADDEI, Paulo Eduardo Dias; DIAS, Vanessa Gonçalves; SILVA, Andréa Wahlbrink Padilha. Considerações sobre o trabalho como princípio educativo e a educação como instrumento de resistência e emancipação. **Revista Trabalho Necessário**, [s.l.], ano 12, n. 19, p. 8-25, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8603>. Acesso em: 23 dez. 2021.

UFMG – Universidade Federal de Goiás. **Dois anos após a tragédia de Brumadinho, danos ainda são desconhecidos**. 26 jan. 2021. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/dois-anos-apos-a-tragedia-de-brumadinho-danos-ainda-sao-desconhecidos>. Acesso em: 26 jan. 2024.

VALLADARES, Luiz Fernando. **Encontros com Cora Coralina de Goiás**. Goiânia: Kelps, 2016.

VICTOR Batista Violeiro. Disponível em: <https://www.instagram.com/victorbatistavioleiro/>. Acesso em: 28 jan. 2024.

VIEIRA JÚNIOR, Itamar. **Torto Arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LEONTIEV, A.; LURIA, A. R. **Psicologia e Pedagogia**: as

bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991. p. 103-117.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia da Arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/4VnMkhXjM8ztYKQrRY4wfYC/?lang=pt>. Acesso em: 28 jan. 2024.

VILLAÇA, Iara de Carvalho. Arte-educação: a Arte como metodologia educativa. **Cairu em Revista**, ano 3, n. 4, p. 74-85, jul./ago. 2014. Disponível em: https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014_2/05_ARTE_EDUCACAO_METODOLOGIA_EDUCATIVA.pdf. Acesso em: 19 set. 2023.

VIVÊNCIAS com Dona Flor. Disponível em: https://www.facebook.com/vivenciasdonaflor/?locale=pt_BR. Acesso em: 21 ago. 2023.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE A – PROJETO DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA-CAMPO

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
Programa de Pós-Graduação em Geografia**

PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – GEOGRAFIA ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS

ESCOLA-CAMPO

Este projeto é parte da pesquisa de doutorado em andamento até o presente, intitulada **Fazendo Arte na Geografia escolar: O lugar Cerrado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**, desenvolvida pela pesquisadora Profa. Mestra Mariângela Oliveira de Azevedo, sob A orientação da Profa. Dra. Adriana Olívia Alves.

Tema (Objeto de conhecimento): O Cerrado

Título: Fazendo Arte no meu lugar-Cerrado: belezuras em cor e amor (definido de forma coletiva com os educandos).

Período estimado para aplicação da proposta: 16 aulas de 50 minutos, por cerca de 2 meses – agosto e setembro de 2022.

Público: Educandos do 5º ano dos Anos Iniciais de uma escola municipal de Goiânia.

Objetivo Geral: Vivenciar o Cerrado por meio da Arte, conhecendo e reconhecendo seus componentes físico-naturais, socioambientais e culturais, situando-o no contexto sócio-histórico-geográfico em que se vive, ressignificando-o como lugar de vida com vistas à formação de uma consciência emancipadora de Cerrado pelos educandos.

Objetivos específicos:

- Conhecer e reconhecer as principais características físico-naturais do Cerrado, como vegetação, clima e fauna, aprendendo a identificar a presença do Cerrado transformado no lugar em que se vive.
- Experienciar manifestações artísticas e culturais cerradeiras no campo da música, literatura, fotografia, pinturas, dentre outras linguagens da Arte que expressam significações do Cerrado no campo simbólico, desenvolvendo apreço e valorização, relacionando essas expressões como significados de um Cerrado vivo.
- Relacionar as características físico-naturais do Cerrado à Arte e cultura popular, que derivam do modo de viver cerradeiro, compreendendo-o como lugar de vida.
- Compreender a relação entre o Cerrado e as principais atividades econômicas em Goiás, no contexto do capitalismo, entendendo os impactos socioambientais envolvidos, especialmente ligados às atividades do agronegócio.
- Refletir sobre a relação entre o Cerrado e a vida cotidiana: o alimento do dia a dia, a utilização da água, as variações do tempo e seus reflexos na saúde (frio, calor, seca, chuvas), dentre outros.
- Identificar e compreender a relação sociedade-natureza no que tange ao Cerrado como lugar em que se vive.
- Participar na construção de produções artísticas (artes visuais) com a temática de Cerrado, elaborando obras que contribuam para a construção de conhecimentos críticos e autônomos, promovam a criatividade e a criação e contribuam para a ressignificação do Cerrado como lugar de vida por meio da práxis.
- Reconhecer-se como um ser do Cerrado, ativo, autônomo e emancipado diante das questões relativas à valorização e defesa do Cerrado.
- Valorizar o olhar do educando e suas vivências como ponto de partida para a construção de conhecimentos geográficos de Cerrado.

Justificativa

Vivemos no Cerrado. Ainda que as transformações decorrentes de um espaço cada vez mais urbanizado deixem a impressão de que a natureza está lá, distante, em verdade, somos afetados diretamente e a todo o momento pelos elementos que compõem o Cerrado (relação essência-aparência). Seja na forma de seus componentes físico-naturais – água, relevo, clima, vegetação e solo –, seja pela cultura, costumes e hábitos que existem no cotidiano, na culinária, na música, no jeito de falar e até de se vestir, o Cerrado está presente, aqui, no nosso lugar, e se manifesta de forma totalizadora. Emerge disso a necessidade de que tal temática seja tratada com relevância no contexto escolar desde os Anos Iniciais, promovendo uma consciência integral, de valorização, apreço e afeto pelo Cerrado, como um lugar que tem sido, a cada ano, submetido à crescente destruição, especialmente ocasionada pelas atividades econômicas no campo do agronegócio. As consequências da exploração desenfreada do Cerrado abrangem proporções multiescalares, que acreditamos passar pelo lugar como espaço mais próximo, portanto, onde residem significações que podem alcançar a sala de aula. É desse lugar que partimos para aproximar o Cerrado aos educandos do 5º ano – o lugar-Cerrado, propondo uma intervenção didática para a construção de conhecimentos do Cerrado pelos educandos, ressignificando-o como lugar de vida, para além da perspectiva econômica que forja sua destruição.

Atentando para as orientações contidas no Documento curricular para Goiás – DCGO, atual base do trabalho curricular das escolas em todo o estado de Goiás, a temática proposta contempla a formação integral e a superação das rupturas curriculares que isolam os conhecimentos escolares em disciplinas estanques. O tema apresentado – o Cerrado – engloba diversas áreas do conhecimento, contextualizando dimensões cognitivas, emocionais e corporais do processo de ensino-aprendizagem, bem como promovendo a vivência com diferentes linguagens, o que inclui as variedades linguísticas, a goianidade e outros elementos apontados como fundamentais no DCGO (Goiás, 2020).

O presente projeto de intervenção também contempla o DCGO no que tange à orientação de trabalhos pedagógicos por projetos investigativos, inclusive abrangendo as temáticas indicadas no documento, como o uso sustentável da água e a diversidade cultural. A seguir, apresentamos um quadro, organizado a partir das unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades descritas para o 5º ano do Ensino Fundamental, nas DCGO, as quais consideramos dialogar com a proposta de intervenção pedagógica apresentada no presente projeto de intervenção:

Quadro 1 – Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades

Unidade temática	Objetos de conhecimento	Habilidades
Conexões e escalas	Cerrado Goiano	(EF05GE03-B) Compreender a relação entre o crescimento urbano com as mudanças socioambientais e econômicas nele inseridos, destacando a ocupação do cerrado.
Mundo do trabalho	Tipos de energia e impactos socioambientais; fontes limpas de energia	(EF05GE07-B) Relacionar os diferentes tipos de energia com as questões socioambientais. (EF05GE07-C) Conhecer as possibilidades de fontes limpas de energia e sua importância.

(continua)

(conclusão)

Unidade temática	Objetos de conhecimento	Habilidades
Formas de representação e pensamento espacial	Mapas e imagens de satélite: transformações das paisagens.	(EF05GE08-A) Comparar as transformações das paisagens através de análise de diferentes recursos, como imagens de satélite, fotografias aéreas, fotografias, com ênfase no estado de Goiás, destacando o seu município.
Natureza, ambiente e qualidade de vida	Diferentes tipos de poluição: problemas socioambientais	(EF05GE11-A) Identificar, descrever e analisar problemas socioambientais que ocorrem no entorno da instituição escolar e das residências, como lixões, indústrias poluentes e destruição do patrimônio histórico-cultural. (EF05GE11-B) Propor soluções, inclusive tecnológicas, para os problemas socioambientais encontrados e vivenciados na sua comunidade.

Fonte: Documento curricular para Goiás – DCGO ampliado, Goiás, 2020. Organizado pela pesquisadora. Goiânia, 2022.

Ainda contemplando o documento curricular para Goiás, e levando em consideração a realidade vivenciada pelas escolas públicas do País, em diferentes contextos,⁹⁹ consideramos relevante retomar alguns cortes temporais previstos para o 4º ano, partindo do pressuposto de que, no decorrer dos anos de 2020 e parte de 2021, pode ter havido prejuízo no aprofundamento da temática de Cerrado em função do ensino remoto. Assim, pensamos as aulas, também, considerando os objetos de conhecimento e habilidades a seguir:

Quadro 2 – Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades

Unidade temática	Objetos de conhecimento	Habilidades
O sujeito e seu lugar no mundo	Território e diversidade cultural	(EF04GE01-A) Reconhecer a existência de normas de convivência social para os diferentes espaços. (EF04GE01-B) Identificar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas e outros). (EF04GE01-C) Valorizar o que é próprio de cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira

(continua)

⁹⁹ Durante o ano letivo de 2020 e parte de 2021, as atividades na Rede Municipal de Ensino de Goiânia e em várias outras redes do País, também nas estaduais e privadas, ocorreram de forma remota, via internet. Essa modalidade, imposta pela pandemia de Covid-19 e a consequente necessidade de isolamento social, teve enorme impacto nos processos de ensino-aprendizagem, especialmente dos educandos mais carentes economicamente. A dificuldade, e até mesmo a impossibilidade de acesso à internet, bem como as próprias condições familiares, sociais e de saúde desse período, tiveram consequências negativas no rendimento escolar de milhares de crianças e jovens, gerando, inclusive, a desistência escolar de muitos. Nesse sentido, retomar conhecimentos do ano anterior é relevante no que tange a este projeto.

(conclusão)

Unidade temática	Objetos de conhecimento	Habilidades
Conexões e escalas	Relação campo e cidade	(EF04GE04-A) Reconhecer as especificidades socioeconômicas do campo e da cidade no território goiano. (EF04GE04-B) Analisar a interdependência campo-cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas.
Mundo do trabalho	Trabalho no campo e na cidade	(EF04GE07-A) Compreender e comparar as diversas formas de trabalho no campo (agricultura de subsistência, agricultura familiar, agroflorestas e outras).
Natureza, ambiente e qualidade de vida	Conservação e degradação da natureza	(EF04GE11-A) Identificar as características das paisagens naturais (relevo, cobertura vegetal, rios e outras) e das paisagens antrópicas nos municípios goianos. (EF04GE11-B) Reconhecer a ação humana no processo de conservação ou de degradação dessas paisagens, aumentando a sua consciência ambiental e a noção de interdependência entre os elementos naturais e a vida humana. (EF04GE11-D) Identificar os recursos naturais do estado de Goiás (Bioma Cerrado) e a importância de sua preservação e conservação.

Fonte: Documento curricular para Goiás – DCGO ampliado, Goiás, 2020. Organizado pela pesquisadora. Goiânia, 2022.

Metodologia

Ao propormos um projeto de intervenção, no ensino de Geografia, envolvendo a Arte para o ensino-aprendizagem do Cerrado, estamos considerando a Arte como uma linguagem criadora para a construção de conhecimentos geográficos. Nesse sentido, a tomamos em uma perspectiva de prática social – ação e reflexão do ser humano sobre o mundo, sobre si e o outro, em analogia ao trabalho humano como constituidor das relações que constroem o mundo. Dessa forma, a proposta metodológica de trabalho contará com aulas dialogadas, leituras, produção textual, desenhos, músicas, vídeos, *slides*, fotografias e pinturas com tintas e colagens (técnica *assemblage*) utilizando cápsulas¹⁰⁰ coletadas no Cerrado. Além disso, realizaremos um trabalho de campo no Parque Areião, em Goiânia, para que os educandos ampliem sua vivência de Cerrado no contexto ambiental. A seguir, dispomos de um plano das aulas, ressaltando que tais previsões podem ser modificadas em relação à realidade da escola, suas especificidades e atividades cotidianas.

¹⁰⁰ Na vegetação, as cápsulas são frutos secos; vulgarmente, é a parte da planta que envolve e protege a semente. As cápsulas utilizadas neste trabalho foram coletadas pela pesquisadora em atividades de campo em diversas áreas com vegetação de Cerrado em Goiânia e Região metropolitana, no período de seca (junho a setembro) do ano de 2021. Apenas nesse período é possível coletar as cápsulas já descartadas pela própria natureza do Cerrado, quando caem no chão após a dispersão das sementes. Dessa forma, não há impacto negativo da retirada dessas partes. Propomos, ainda, uma coleta simbólica com os educandos, para que possam inteirar-se e vivenciar a experiência de colheita das cápsulas na vegetação nativa, em parque de Goiânia a ser definido em parceria com a escola-campo.

Aula 01

Tempo: 50min.

Tema: ‘Aprochegarte’: Quem somos nós no Cerrado?

Linguagem artística privilegiada: Artes visuais (pintura e *tape art*) e fotografia; música.

Objetivo geral: ‘Aprochegar’ – Chegar, aproximar e aconchegar os sujeitos – professora pesquisadora, professoras regentes da turma,¹⁰¹ educandos e temática geográfica do Cerrado. Apresentação da professora pesquisadora e dos educandos, ao mesmo tempo em que se apresenta a temática de forma contextualizada, promovendo autonomia e protagonismo por meio das narrativas de si.

Objetivos específicos:

- Principiar o despertar para a sensibilização da temática de Cerrado por meio de música.
- Vivenciar a prática do diálogo humanizador em sala de aula – ensinar-aprender a ouvir e a se expressar.
- Valorizar as narrativas de si dos educandos – suas histórias, vivências, percepções e protagonismos.
- Diagnosticar o perfil da turma: aspectos sociais e culturais por meio de diálogo, das narrativas sobre si.
- Despertar o interesse da turma pelo projeto de intervenção – a temática do Cerrado – por meio da atividade de apresentação.
- Proporcionar uma primeira aproximação afetiva com o tema ao relacionar a apresentação pessoal de cada educando a uma imagem de Cerrado.
- Perceber o primeiro olhar dos educandos para a Geografia como disciplina escolar e para o lugar-Cerrado.
- Aproximar-se da cultura do Cerrado por meio de degustação de jatobá e buriti e contextualizar com as fotografias apresentadas.

Atividades:

1. Abertura da aula com a música, Marimbondo Amarelo, do Projeto Sons de Cerrado.
2. Exposição circular (a turma será organizada de modo que os educandos fiquem em círculo e as imagens ao centro, dispostas também de forma circular, de preferência em ambiente externo da escola – pátio, gramado, embaixo de árvore) de várias imagens de Cerrado em diferentes aspectos: Arte (obras de Marcos Brasil, Cris Maia, Elder Rocha Lima, Jullyanderson Carvalho e João Paulo

¹⁰¹ Em reunião entre a professora pesquisadora, a professora regente da turma e a direção da escola-campo, apresentamos nosso desejo de que a professora regente da turma, cujo nome será ocultado para preservar sua identidade, acompanhe as aulas regidas pela professora pesquisadora. Entendemos que sua presença é uma rica oportunidade de compartilhamento de saberes, de forma colaborativa.

Pigosso); culinária, vegetação, fauna, parques, personagens icônicos da cultura popular, fotos que demonstrem os impactos negativos das atividades econômicas no Cerrado, dentre outros. As imagens serão disponibilizadas de modo que cada criança escolha a que mais gostou e explique as motivações da escolha, ao mesmo tempo em que se apresenta à professora, expressando narrativas de si e deu seu olhar geográfico para o lugar em que vive e para o Cerrado. A professora abrirá a atividade se apresentando, para que seu exemplo seja explicativo da atividade.

3. Degustação coletiva de jatobá e baru – compartilhar sabores do Cerrado.

Aula 02

Tempo: 50min.

Tema: Cerrado nosso de cada dia: o que você sabe sobre ele?

Objetivo geral: Diagnóstico dos conhecimentos prévios dos educandos sobre o Cerrado no lugar onde vivem e na escola.

Linguagem artística privilegiada: Poesia e desenho

Objetivos específicos:

- Apreender e valorizar as impressões espaciais dos educandos para o lugar onde vivem e o Cerrado, por meio de diálogo, organização de ideias e anotações.
- Diagnosticar o perfil sociocultural e os conhecimentos prévios da turma, por meio de atividade de leitura, escrita e desenhos.
- Relacionar o tema Cerrado ao conceito de lugar geográfico de forma contextualizada.
- Levantar o conhecimento prévio dos educandos sobre a Geografia Escolar e o Cerrado e sondar possíveis ideias de pertencimento em relação ao Cerrado.
- Aproximar-se da cultura do Cerrado, conhecendo a biografia de Cora Coralina e um poema de sua obra, sensibilizando para o tema.

Atividades:

1. Abertura da aula com leitura coletiva do poema “Minha cidade”, de Cora Coralina, e diálogo sobre o poema (será entregue impresso aos educandos).
2. Diálogo: o que sabemos de Geografia? O que sabemos do Cerrado? Como vejo o lugar onde vivo? Tem Cerrado na escola? As falas das crianças serão anotadas no quadro pela professora e nos cadernos pelos educandos, respectivamente, formando, assim, um registro de ‘o que sabemos’. A ideia é que, ao final do projeto, façamos um novo registro com os conhecimentos construídos.
3. Produção textual: como é o lugar onde eu moro? Como é a natureza neste lugar? Esperamos que as crianças expressem suas ideias sobre o lugar onde vivem a partir da proposta de produção de texto.

4. Desenho: desenhe o lugar onde você vive. Com esta atividade, objetivamos ampliar a possibilidade de expressão das ideias geográficas, especialmente para os educandos com dificuldades na leitura e na escrita.

Aulas 03 e 04

Tempo: 1h45min.

Tema: Pra saber mais: ver, ouvir e cantar o Cerrado.

Objetivo geral: Ampliar o conhecimento de Cerrado dos educandos por meio de *slides*, vídeos e música, apresentando aspectos físico-naturais, socioambientais e culturais do Cerrado.

Linguagem artística privilegiada: fotografia digital, vídeo e música.

Objetivos específicos:

- Conhecer aspectos elementares da vegetação, clima, solo, fauna e águas do Cerrado e as principais fitofisionomias.
- Relacionar os aspectos físico-naturais do Cerrado, apresentados pela professora pesquisadora, por meio de imagens em *slides* e vídeos, com os aspectos da vida cotidiana no lugar onde vive.
- Compreender os riscos socioambientais a que o Cerrado está submetido frente às atividades econômicas predominantes (agronegócio) e relação disso com a realidade em que vivemos.
- Compreender, criticamente, a relação entre o Cerrado, sua devastação e as questões sociais e econômicas, no meio rural e urbano.

Atividades:

1. Aula com recurso multimídia (data show): apresentação de *slides* com imagens de Cerrado em diversos aspectos (físico-naturais, sociais, econômicos e culturais), em diálogo com os educandos.
2. Vídeos documentários pedagógicos: Você conhece o Cerrado? <https://www.youtube.com/watch?v=orGhCBbK4Iw>, Canal #CerradoVivo, 2min47; O futuro incerto do Cerrado brasileiro, Canal repórter Eco, 6min19, <https://www.youtube.com/watch?v=2E02cEu0Nvs&t=5s> ;
3. SOS Cerrado, TV Brasil, 2012, 25min, https://www.youtube.com/watch?v=1WG-VT-Je40&ab_channel=TVBrasil
4. Videoclipes: Apelo das Aves, de Mestre Arnaldo e grupo Batixó, Canal Alexandre Rocha Sales, 3min49, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tR2y2GVN2YY>; Baião do Cerrado, de Kirá e Ribanceira, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uYgq8tsZMR8>; Marimbondo amarelo (cancioneiro popular).
5. Apresentação de imagens de sensibilização sobre a destruição do Cerrado e diálogo.

Aulas 05 e 06

Tempo: 4h.

Tema: Vivenciado o Cerrado em campo.

Objetivo geral: Propiciar uma experiência espacial e sensorial com a área de vegetação nativa de Cerrado em um parque urbano de Goiânia.

Objetivos específicos:

- Vivenciar, qualitativamente, uma experiência com área de vegetação nativa de Cerrado: ver-ouvir-tatear-sentir o Cerrado.
- Coletar amostras de cápsulas de Cerrado de forma responsável e cuidadosa com o espaço visitado.
- Desenvolver a conscientização sobre a importância das áreas de Cerrado no espaço urbano, relacionando-as com a qualidade de vida da sociedade.
- Promover a experiência de observação e registro, inclusive fotográfico, desde os Anos Iniciais, como uma atividade de relevância para aprofundar os conhecimentos escolares.
- Refletir sobre a integração ser humano-natureza, com foco no Cerrado goiano.
- Desenvolver a sensibilização e a conscientização afetiva para com o Cerrado no lugar onde se vive.

Atividades:

1. Visita de campo em área de vegetação nativa de Cerrado em Goiânia (parque urbano).
2. Palestra educativa sobre o tema Cerrado, com monitores da Vila Ambiental – Goiânia.
3. Coleta responsável de cápsulas de Cerrado.

Tempo: 1h45min.

Tema: Ler, escrever e refletir o Cerrado.

Objetivo geral: Sistematizar, registrar e ampliar os conhecimentos de Cerrado compartilhados na última aula e dialogar sobre o trabalho de campo no Parque Areião.

Linguagem artística privilegiada: música e quadrinho.

Objetivos específicos:

- Ressignificar os conhecimentos aprendidos na última aula, relacionando-os aos conhecimentos prévios dos educandos, por meio do diálogo e registro escrito de forma coletiva.
- Sistematizar novos conhecimentos do Cerrado por meio de atividade de leitura, escrita e interpretação com temática de Cerrado.
- Refletir criticamente sobre as atividades que impactam a vida no Cerrado por meio de leitura de imagem (quadrinho) e música.
- Construir relação entre diferentes linguagens para pensar o conhecimento de Cerrado criticamente.

- Sensibilizar para a temática do Cerrado, suas belezas e as ameaças à vida no Cerrado, por meio de canção da cultura popular cerradeira (Joias do Cerrado, de Juraíldes da Cruz).

Atividades:

1. Diálogo reflexivo sobre a atividade de campo realizada na última aula, relacionada à atividade naquele dia.
2. Audição/apreciação da canção Joias do Cerrado, de Juraíldes da Cruz, e leitura do quadrinho de Evandro Alves.
3. Atividades escritas sobre a relação entre a música e o quadrinho e os conhecimentos de Cerrado relativos aos impactos ambientais das atividades econômicas.

Aulas 09 e 10

TRABALHO EDUCATIVO DE ARTE-CERRADO - CERRADO EM NÓS

Tempo: 2h.

Tema: Cerrado em nós.

Objetivo geral: Desenvolver uma atividade criadora, elaborando obras de arte visual a partir de cápsulas coletadas no Cerrado.

Objetivos específicos:

- Conhecer os trabalhos do artista Viníciu Fagundes – Estúdio Tutóia e a técnica *assemblage*, utilizada por ele em suas obras.
- Criar obras artísticas com a técnica *assemblage* a partir das cápsulas coletadas em áreas de vegetação nativa em Goiânia e Região Metropolitana.
- Desenvolver a consciência de prática social sobre o Cerrado – ação e reflexão por meio de trabalho artístico que envolva elementos naturais da vegetação do Cerrado.
- Promover atmosfera de encantamento para com o Cerrado por meio das atividades de montagem, colagem e pintura (*assemblage*) realizadas, e a consequente construção de significação criadora do Cerrado vivo.
- Vivenciar, por meio da criação artística, o sentimento de pertencimento e valorização do Cerrado.
- Criar ressignificados para o Cerrado por meio da expressão artística e autônoma.

Atividades:

1. Atividade criadora de Arte-Cerrado com o artista Viníciu Fagundes e a professora Pesquisadora.

Aulas 11,12 e 13

TRABALHO EDUCATIVO DE ARTE-CERRADO - CERRADO EM COR

Tempo: 3h.

Tema: Cerrado mágico de cor e vida.

Objetivo geral: Desenvolver uma atividade criadora, através da pintura artística, que promova a ressignificação do Cerrado como lugar de vida, cores e alegria, contemplando as dimensões físico-naturais e sociais.

Objetivos específicos:

- Conhecer, por meio de imagens fotográficas, as principais obras de artistas locais e regionais que se dedicam a pensar o Cerrado pelas Artes visuais, inclusive a Arte Urbana presente em Goiânia.
- Principiar o trabalho de releitura das obras dos artistas, por meio de atividades de pintura com guache sobre Canson.
- Desenvolver a consciência de prática social – ação e reflexão por meio do trabalho artístico com a temática de Cerrado.
- Promover atmosfera de encantamento para com o Cerrado através das atividades de pintura realizadas e a consequente construção de significação criadora do Cerrado vivo.
- Valorizar o olhar, a imaginação e a criação para o Cerrado por meio da atividade de pintura.
- Ressignificar o Cerrado, de forma totalizadora, por meio da Arte, ampliando a consciência de Cerrado de múltiplas dimensões.
- Vivenciar, por meio da criação artística, uma representação do Cerrado de cores e alegria, promovendo o sentimento de pertencimento e valorização.
- Criar significados simbólicos e de representação do Cerrado por meio da expressão artística da pintura.

Atividades:

1. Diálogo, exposição de artes visuais com a temática do Cerrado e reelaboração criadora das obras expostas a partir do olhar de cada educando.

Aula 15

Tempo: 1h45min.

Tema: Viva o Cerrado vivo!

Objetivo geral: Culminância do projeto. Despertar para a consciência de prática social do Cerrado por meio do resultado conjunto dos trabalhos desenvolvidos durante as aulas.

Objetivos específicos:

- Apresentar à comunidade escolar os trabalhos de Arte-Cerrado realizados durante o projeto de intervenção, por meio da instalação de atividade cultural.
- Promover o sentimento de pertencimento, humanização e valorização do Cerrado como parte de si, do outro e de nós.
- Estimular a capacidade de apreciação estética e relacionar realidade e símbolo como significante da aprendizagem sobre o Cerrado.
- Desenvolver a autoestima por meio da consagração do resultado humanizador do trabalho, contribuindo para a construção do pensamento crítico e uma formação emancipadora na Geografia Escolar.

Atividades:

1. Instalação de Arte-Cerrado em espaço comum da escola.
2. Apresentação cultural – artista violeiro do Cerrado, Victor Batista, e poetisa Cida Magalhães.
3. Degustação de geladinho de cajuzinho do Cerrado.

Aula 16

Tempo: 50min.

Tema: Um Cerrado maior em nós.

Objetivo geral: Avaliar os conhecimentos ampliados sobre o Cerrado durante o projeto.

Objetivos específicos:

- Compartilhar os conhecimentos geográficos de Cerrado ampliados no decorrer do projeto.
- Sistematizar o que foi aprendido por meio de uma atividade coletiva e uma individual.
- Angariar a percepção dos educandos sobre o projeto desenvolvido no que tange às atividades didáticas desenvolvidas – interesse, envolvimento e satisfação, de forma coletiva e individual.

Atividades:

1. Registro coletivo dialogado: o que sabemos agora sobre o Cerrado? Elaboração de registro escrito (quadro e caderno) a partir de diálogo entre a professora pesquisadora, o professor regente da turma e os educandos.
2. Atividade escrita ‘Carta ao meu amigo Cerrado’ – registro do ver, pensar e sentir o Cerrado vivenciado durante o projeto.

Avaliação

A avaliação se dará pela observação e registro diário, pela professora pesquisadora, da participação dos educandos, envolvimento nas atividades propostas e empenho em realizar cada etapa com dedicação, entusiasmo e afeto. Além disso, registros escritos e fotográficos e os trabalhos artísticos, de forma coletiva e individual, serão analisados, objetivando perceber o nível de reflexão do educando diante do tema abordado, levando em consideração as especificidades individuais, coletivas e os aspectos socioculturais do contexto da turma e da escola-campo.

A expressão dos educandos, seja por oralidade, desenhos, trabalhos artísticos ou registros escritos, será valorizada como essencial no processo avaliativo, valorizando o olhar do educando para o processo de ensino-aprendizagem como essencial na construção de conhecimentos.

Recursos

- Cajuzinho do Cerrado (fruto *in natura* para receita de geladinho)
- Câmera fotográfica ou telefone celular com câmera
- Cápsulas naturais de Cerrado (coleta responsável)
- Castanha de Baru (fruto *in natura*)
- Cola branca Tenaz
- Cola quente
- Computador com internet
- Doce de buriti
- Fita de cetim grossa em cores diversas
- Fita PVC
- Impressões coloridas
- Jatobá (fruto *in natura*)
- Lápis de escrever, cadernos tipo ata, borracha, apontador, lápis de cor, giz de cera e canetas hidrocor
- Palito de churrasco
- Papel Canson A3 120g
- Papel colorplus preto
- Papel colorplus cores diversas
- Papel couché 120g
- Papel pardo
- Papel Sulfite branco
- Papelão reaproveitado
- Pequi (fruto *in natura*)
- Pincéis
- Pistolas de cola quente
- Recipientes para água (garrafa pet cortada ou potes reutilizáveis)
- Régua
- Sisal
- Tesoura
- Tinta Guache cores diversas
- TNT amarelo

SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS E OUTRAS REFERÊNCIAS

Para Professores:

COSTELA, R. Z.; SCHAFFER, N. O. **A Geografia em projetos curriculares: ler o lugar e compreender o mundo**. Brasil: Edelbra, 2012.

- O livro traz um projeto de trabalho de ensino do conceito de lugar na Geografia escolar.

CHAVEIRO, E. F.; CASTILHO, D. **Cerrado: patrimônio genético, cultural e simbólico**. *Revista Mirante*, Pires do Rio, v. 2, n. 1, 2007.

- O artigo aborda a multiplicidade do Cerrado em seus aspectos físico-naturais, sociais e culturais, ampliando a concepção de bioma para uma abordagem geográfica integradora.

FREIRE, P. **Uma educação para a liberdade**. 4. ed. Porto: Dinalivro, 1974.

- Paulo Freire nos brinda com profundas reflexões sobre o papel humanizador da educação.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. 7. ed. 1. reimpressão. São Paulo: Edusp, 2012.

- Milton Santos articula o conhecimento geográfico à dimensão social e humana no contexto da sociedade capitalista.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia: O desafio da totalidade mundo nas séries iniciais**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2008.

- O livro traz, em leitura esclarecedora, uma proposta de ensino de Geografia que articule o conhecimento geográfico à totalidade-mundo.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 2010.

- Leitura indispensável ao professor de Geografia reflexivo. Trata dos resultados da pesquisa, na qual a autora investigou as representações sociais que os alunos têm dos conceitos geográficos.

Para educandos:

ABREU, Luana Maria Xavier Silva. **O lobo sumiu do mapa?** Uma aventura da Chapeuzinho Vermelho no Cerrado. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020.

- Literatura infantil que realiza uma releitura do conto clássico “Chapeuzinho vermelho”, dos irmãos Grimm, adaptando a história ao Cerrado, apontando os problemas ambientais, a ameaça à fauna e à vegetação, destacando o lobo-guará como personagem que precisa de ajuda, no lugar do lobo mau.

CRUZ, Juraildes. Música: Meninos. **Álbum: Meninos**. 2006.

- As canções do álbum abordam o Cerrado pelo olhar da criança, ressaltando a beleza da fauna, os sabores dos frutos e a importância da vegetação e das águas do Cerrado, alertando para os riscos de sua destruição.

OLIVEIRA, I. J.; ARRAIS, T. A. **Geografia de Goiás**. São Paulo: Scipione, 2012.

- O livro aborda conteúdos da Geografia do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, levando em consideração as especificidades do estado de Goiás em seus aspectos físico-naturais, econômicos, culturais e sociais, com ênfase no Cerrado.

RIBEIRO, Miriam Bianca Amaral; MEDEIROS, Domingos Ferreira. **Redescobrimo Goiás: Geografia e cultura: 4 ano, volume único.** São Paulo: FTD, 2008.

APÊNDICE B – DIÁRIOS DE AULAS

Diário de aula 01 – Pré – chegar-se.

15 de junho de 2022 – Quarta-feira.

No dia 15 de junho de 2022, quarta-feira, às 14h, visitei a escola-campo para apresentar o projeto de intervenção, em reunião coletiva com a diretora da escola e o professor regente da turma do quinto ano, prevista para ser a turma em que a pesquisa se desenvolveria. Na ocasião, também houve participação parcial da coordenadora pedagógica, que emitiu opinião e deu sugestões sobre as atividades do projeto. Neste dia, para minha surpresa, soube que o professor regente da turma do 5º ano, com quem dialoguei há um ano, por telefone, em junho de 2021, e que se apresentou de pronto para participar da pesquisa, não seria mais o professor da turma, já que estaria de licença *prêmio* a partir de agosto de 2022. Outra professora foi convidada a participar da reunião e se mostrou interessada e motivada com a pesquisa, relatou gostar muito do tema Cerrado e das atividades artísticas e se dispôs, inteiramente, a colaborar com as aulas de forma ativa. Essa professora contou, inclusive, que realizou trabalhos semelhantes ao que pretendíamos no projeto, com galhos secos e tintas produzidas a partir de materiais como açafrão e canela. Esse encontro foi, também, o momento de reconhecimento dos espaços físicos da escola, disponibilidade de recursos técnicos e multimídia, horários das aulas e dias da semana em que aconteciam as aulas de Geografia, quantidade de educandos na turma, possibilidade de visita de campo ao Parque Areião, uso de espaços comuns da escola, dentre outras questões mais técnicas. Conforme contato estabelecido no ano de 2021, quando apresentei a proposta de pesquisa à escola tendo a diretora e o professor regente do 5º ano como representantes da instituição, a pesquisa seria realizada no ano de 2022, preferencialmente no início do ano letivo. No entanto, em virtude do processo documental junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, não obtive autorização eu tempo hábil. Além disso, no mês de março daquele ano, foi decretada a greve dos professores da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, que se estendeu por cerca de um mês (de 15 de março a 13 de abril), impossibilitando as atividades da pesquisa naquele momento. Por ser, também, professora efetiva da mesma rede, compreendi o retorno às aulas no pós-greve como um momento instável e conflituoso para dar início às atividades do projeto de intervenção na escola-campo, de modo que preferi adiar seu início para agosto/2022, um novo semestre. Por outro lado, levando em consideração as especificidades da temática no que tange à sazonalidade no Cerrado, iniciar o trabalho em agosto tornou-se uma oportunidade de vivenciar o período de seca e possibilitou planejar uma visita de campo ao Parque Areião, onde os educandos possam ter a experiência de coletar cápsulas orgânicas de Cerrado, como amostras que serão utilizadas nas aulas para elaboração de Arte-Cerrado. Nesta reunião argumentamos todas essas especificidades aos presentes, justificando a mudança na data de início do trabalho. Ao apresentar a proposta e tirar dúvidas, a coordenadora pedagógica manifestou o desejo de que o projeto fosse desenvolvido não apenas com uma turma do 5º ano, mas com as duas, temendo que houvesse desequilíbrio da aprendizagem entre as turmas. Neste momento, debatemos sobre a quantidade de educandos em uma mesma sala, agrupados, as dinâmicas das aulas que envolvem atividades artísticas e as orientações de distanciamento

social recomendadas, dada a realidade da pandemia de Covid-19, optando por definir essa possibilidade só em agosto, após as férias escolares, quando já teríamos, com exatidão, a quantidade de educandos que estariam presentes ao agruparmos as duas turmas em uma sala só. A professora regente, diretora e coordenadora se posicionaram a favor dessa estratégia, mas salientaram que na escola já vivencia uma rotina semelhante à anterior à pandemia de Covid-19, ou seja, sem medidas de distanciamento social e uso de máscara. Passado esse diálogo, pedi à professora regente que me acompanhasse em apresentação do espaço físico da escola, ao que ela se dispôs com satisfação. A escola é ampla, organizada, com excelente estrutura física, pátio coberto e muito arborizada. Nessa visita, pude constatar a presença de espécies nativas de Cerrado, como o ipê-roxo, que inclusive estava em floração, o cedro, a barriguda e um enorme tamboril, no pátio. Em uma das árvores havia abelhas sem ferrão em plena atividade, muito conhecidas por enroscar no cabelo das pessoas, as irapuás. A professora fotografou o ipê roxo florido e as abelhas e me enviou, posteriormente, os arquivos digitais via mensagem de celular. A arborização torna a escola sombreada e agradável, tanto no que tange ao frescor quanto à estética. Questionei a diretora da escola sobre um espaço muito grande de área em que não há qualquer construção ou plantio, mencionando que ali poderia servir de espaço para uma bela horta ou mesmo para o plantio de árvores nativas, ao que ela se mostrou desfavorável, alegando que seu desejo era o de reduzir as árvores já existentes na escola, pois dão trabalho e servem de esconderijo para bandidos e pessoas mal-intencionadas. As árvores que, segundo o relato da direção, ‘incomodam’ são, especialmente, as que ficam na calçada, do lado de fora, formando um ‘cinturão verde’ por todo o quarteirão ocupado pela escola. Nesse momento, pensei o quanto o trabalho de conscientização para o Cerrado será de contribuição para a escola e a comunidade escolar como um todo. Despedi-me, demonstrando satisfação e agradecimento, com a previsão de iniciar as atividades da pesquisa no dia 16 de agosto, data sugerida pela diretora em comum acordo com a professora regente. Segundo elas, as duas primeiras semanas após o retorno das férias seriam de preparo e avaliação formal da Rede, de modo que a partir do dia 16 haveria mais viabilidade de minha presença nas aulas. Encerra-se o diário.

Diário de aula 02 – ‘Aprochegar-se’ – Quem somos nós no Cerrado.

16 de agosto de 2022 – Terça-feira.

No dia 16 de agosto de 2022, terça-feira, no período vespertino, tiveram início, efetivamente, as aulas previstas para o trabalho de campo da pesquisa de doutorado. Por se tratar da abertura do projeto de intervenção junto aos educandos, cheguei à escola às 11h40min para organizar e preparar a exposição de imagens que fariam parte da apresentação coletiva, conforme previsto no plano de aula. A ideia original do plano era que a atividade de apresentação fosse realizada em espaço externo, como embaixo de uma árvore ou pátio, no entanto, ao chegar e avaliar os espaços, percebi que fora da sala de aula havia muito sol e ruídos de outras atividades, como a de educação física. A única sombra adequada para o horário estava sendo ‘ocupada’ por uma colmeia de abelhas arapuã, que inclusive se enroscaram em meu cabelo quando passei pelo local para avaliar a possibilidade de levar as crianças para lá. Assim sendo, tomei a decisão de permanecer em sala de aula, tendo em vista que esse primeiro momento seria de muita oralidade, dos educandos e minha, o que exigia um espaço com menos interferência de outros

sons. Ao optar pela sala de aula, organizei as carteiras em círculo, assim como as imagens, que foram também dispostas em círculo ao centro, junto a uma cesta com jatobás e um prato com castanhas de baru. O espaço vivido na sala de aula e na escola como um todo é, também, uma oportunidade sensorial e, portanto, parte da aprendizagem. Expliquei aos educandos o motivo das carteiras terem sido dispostas em círculo, a importância do olhar permitido pela roda, de nos conectarmos pelo olhar, inclusive, mencionei, como exemplo, como foi importante o olhar no período em que não podíamos tirar as máscaras, durante o período mais crítico da pandemia de Covid-19, em que era possível perceber o sorriso por meio do olhar. Ao entrarem na sala, aos poucos, as crianças já iam se achegando às imagens dispostas no chão ao centro e fazendo comentários. O educando Tatu-Bola II perguntou se iríamos comer os jatobás e os amendoins. Fiquei surpresa que ele tivesse reconhecido os jatobás e lhe apresentei o baru, percebendo que ele havia se confundido quanto a essa castanha originária do Cerrado. O educando Chuveirinho II comentou que se assustou com tudo aquilo no chão, que parecia um ritual. Convidei-o a se aproximar das imagens e ver quão coloridas e alegres eram, que não havia motivos para medo e que iríamos todos dialogar sobre o Cerrado. Também para minha surpresa, ele observou que a imagem “Guernica Brumadinho”, do artista urbano Mundano, não era tão alegre, com o que concordei prontamente. Naquele momento, não fiz a intervenção necessária sobre a obra em específico, pois eram muitas falas ao mesmo tempo e eu quis incentivar todas, mesmo não me aprofundando em nenhuma, de início. Esse mesmo educando observou que a obra *Homo cerratense*, de Elder Rocha Lima, também não era tão alegre, mas fez correlação entre esta e o grafite de Wes Gama, retratando o contador de causos Geraldinho Nogueira em painel gigante no Centro de Goiânia. O educando percebeu a semelhança entre os dois: “Parecem ser a mesma pessoa, um estava alegre e o outro não”, disse ele. Esse olhar atento do educando me surpreendeu, pois Geraldinho Nogueira realmente representa a figura dos povos tradicionais do Cerrado, ou seja, o Homo Cerratense da obra de Elder Rocha Lima. O educando demonstrou, com isso, uma atenção e percepção aguçada, além de interesse e sensibilidade para a temática proposta. Passado esse primeiro momento de observação e falas informais, iniciamos as apresentações de todos. Propus que cada um escolhesse uma imagem e se apresentasse, explicando o porquê da escolha, começando por mim, para exemplificar a atividade. Escolhi uma fotografia de Marcello Casal Jr., em que uma senhora quilombola está à janela de uma casa de taipa, na comunidade Kalunga de Cavalcante, na Chapada dos Veadeiros. Expliquei à turma o projeto, pedi licença às professoras e às crianças, amorosa e respeitosamente, para trabalharmos juntos nas próximas aulas do mês de agosto e parte de setembro, ao que eles responderam que sim. Justifiquei a escolha da imagem pelo fato de que minha família, em minha infância, trabalhava em olarias, na fabricação de tijolos, e que aquele tipo de casa me lembrava muito esse período da minha vida, em que eu tinha idade próxima à dos educandos presentes na turma. Após minha fala, as 27 crianças presentes se apresentaram, mostrando a imagem que escolheram e apresentando seu argumento de escolha. As duas professoras também se apresentaram e falaram de suas imagens escolhidas. Abro um parêntese para explicar que, por sugestão da escola-campo, o projeto está sendo realizado com as duas turmas do 5º ano e não com apenas uma, como era meu plano inicial, portanto, participam duas professoras. Na ocasião das aulas do projeto, as duas turmas se juntam em uma única sala, o que totaliza, em média, 32 educandos, os quais nem sempre presentes. Apesar do formato de duas turmas em

uma, a apresentação fluiu bem, concentrando a atenção de todos. Eu intervinha, complementando informações adicionais de algumas imagens escolhidas por eles e acrescentando informações relativas ao Cerrado em diversos aspectos – culturais, sociais, econômicos e físico-naturais, a exemplo do educando Tatu-Bola II, que escolheu um imagem que apresentava a foto de uma monocultura de soja com diversos tratores em atividade. Em sua apresentação, ele explicou que escolheu a imagem porque o pai trabalha com máquinas agrícolas e é algo que ele gosta muito; assim como o pai, quer trabalhar com aquelas máquinas no futuro. Além disso, relatou que aquilo seriam alimentos que vão para nossa mesa depois, ou seja, sob o olhar do educando, aquela atividade representada na imagem referia-se à produção dos alimentos que comemos. Encontrei uma excelente oportunidade de intervenção nessa escolha, levando-o a refletir que coisas existiam ali naquele lugar onde os tratores estavam antes daquela plantação: animais da fauna de Cerrado, árvores, flores... as outras crianças também foram intervindo e demonstrando conhecimento prévio sobre o desmatamento. A próxima aula apresentará a problemática do agronegócio no Cerrado por meio de vídeos, o que dará a oportunidade de retomar a discussão propiciada pela escolha do educando e ampliar seu conhecimento prévio para a compreensão da relação entre destruição do Cerrado e monocultura mecanizada. Outro educando, curiosamente, escolheu a obra de Marcos Brasil, que representa um indígena e, quando indagado do motivo, apresentou-se como pertencente ao povo indígena, sem saber informar qual. A professora Flor de Pequi interveio, informando que o educando tem origem Karajá, e aproveitei para mencionar que os povos indígenas, além de serem os habitantes originais do Cerrado, são, portanto, povos tradicionais, que vivem do Cerrado de pé, vivo, estabelecendo uma relação de vínculo com a vegetação, a fauna, as águas e a terra. Muitos educandos se manifestaram ativamente sobre isso, defendendo que o Brasil foi invadido, e não descoberto pelos portugueses, o que também me inferiu que construíram uma relação entre seu conhecimento prévio de história do Brasil e a discussão daquele momento sobre o Cerrado, ou seja, demonstraram uma construção de conhecimento, relacionando diferentes disciplinas e temas. Dois educandos escolheram imagens que apresentavam a culinária tradicional goiana, com estreita relação com o Cerrado – o arroz com pequi e a pamonha. Um deles mencionou que a mãe faz pamonha quase toda semana. Aproveitamos a ocasião para lembrar que o Cerrado também envolve costumes, culturas, hábitos, pessoas e muito mais, e que essa cultura se relaciona à defesa e à preservação do Cerrado, como no caso das curandeiras, que usam plantas para fazer remédios. Outro educando escolheu a obra de Viníciu Fagundes, artista que participará conosco nas produções de Arte-Cerrado, no mês de setembro. Na obra, o artista, por meio da técnica *assemblage*, compõe uma mistura de cores e formas com cápsulas de Guatambu do Cerrado. O educando relacionou a obra com um coração e se referiu ao sentimento do artista, o que me sensibilizou. Não por acaso, eu havia levado o único exemplar de cápsula de Guatambu que consegui nas coletas de 2021 e o educando observou que se tratava dela própria, ou seja, estabeleceu a relação esperada entre a Arte e o Cerrado. Não conseguirei, nesses diários de campo, relatar todas as falas e impressões decorridas das aulas e me empenho em, qualitativamente, registrar os aspectos mais significativos e emblemáticos, contudo, cada gesto de atenção, olhar, fala e demonstração de interesse foram preciosos. No geral, comentamos a presença do Cerrado na escola, mirando da janela da sala de aula um ipê rosa em plena floração, um privilégio! Na escola há outras espécies de vegetação de Cerrado,

conforme mencionado no registro anterior, algumas em plena floração e outras em fase de dispersão de sementes, o que proporcionará a coleta de cápsulas talvez ainda dentro do período do projeto. Falamos sobre a presença de espécies de fauna do Cerrado na cidade, representadas em obras escolhidas pelos educandos, como a coruja buraqueira, na obra dos artistas Jullyanderson Carvalho e João Paulo Pigosso; as araras canindés, representadas na obra de Marcos Brasil, e as ‘barrigudas’, paineiras que existem em grande quantidade na maior avenida do bairro onde a escola está situada. Os educandos relataram já ter visto esses bichos na escola e em outros lugares do bairro, por isso escolheram essas imagens. Sobre as araras, disseram que elas sempre passam voando sobre a escola no final da tarde e às vezes pousam nas árvores, ficando bem pertinho deles. No diálogo, alguns comentaram que esses bichos devem vir para a cidade porque estão ficando sem seus lugares no mato. Concordei que sim, em muitos casos esses animais vêm para a cidade, pois as áreas de Cerrado preservado têm diminuído, mas, por outro lado, alguns animais se adaptaram às transformações ocorridas com a urbanização e passaram a viver nas cidades. Sobre as paineiras, conhecidas como barrigudas, conversamos que essas árvores florescem geralmente em maio, mês conhecido por ser o mês das mães; ademais, seus troncos se alargam na base e lembram uma barriga de gravidez, sendo essas histórias parte da cultura popular. Além disso, as painas dispersadas pela paineira eram usadas como enchimento para travesseiros e atraem muitas maritacas, aves do Cerrado que se alimentam dos frutos. Comentamos que alguns moradores se incomodam com painas, outros acham bonito. As duas professoras também escolheram suas imagens e sugeriram seus pseudônimos para os registros deste trabalho: professora Chichá e professora Flor de Pequi. A professora Chichá escolheu a fotografia de uma flor de Chichá, justificando que sua cidade natal, antes de se chamar Itapuranga, tinha por nome Chichá, pelas árvores que lá existiam antigamente, mas atualmente foram cortadas. A outra professora escolheu uma obra de Ruth Albernaz, em que várias árvores de Cerrado são representadas por meio de pintura aquarela. Para ela, sua escolha se deveu ao fato de amar comer jatobás em sua infância e até hoje considerar a flor do pequi uma das coisas mais lindas do mundo – e concordo plenamente com ela. Passadas as apresentações de todos, degustamos castanha de baru e jatobás. A maioria dos educandos gostou muito do baru, comentando a semelhança com amendoim. Alguns gostaram do Jatobá, outros não, o que é natural para um sabor completamente novo e inusitado para eles, além de uma textura pouco comum, que gruda nos dentes, e muitos relataram incômodo por esse motivo. Houve envolvimento geral na atividade e talvez por isso mesmo o tempo decorrido de duas aulas planejadas contemplou apenas uma, o que exige um replanejamento da próxima atividade prevista. As duas aulas previstas para esse dia foram feitas com a roda de apresentação, mas não houve tempo hábil para a atividade diagnóstica, sendo preciso readequá-la para o próximo encontro. No mais, apesar de contar como duas horas-aula, na prática tivemos cerca de 1h30, já que as atividades iniciaram por volta de 13h15, horário previsto para todos chegarem, e terminaram por volta de 14h45, intervalo para o lanche e posterior recreio, às 15h. Além disso, não foi possível apresentar a música “Marimbondo amarelo”, como previsto no planejamento, devido a problemas técnicos da caixa de som, que não funcionou, e informei aos educandos que passaria em nosso próximo encontro. Todos foram muito receptivos, curiosos, envolvidos, participativos e a euforia às vezes era tanta que todos queriam participar ao mesmo tempo com suas falas, narrativas de suas experiências com bichos, plantas e outras situações

cotidianas. Cada um tinha uma história para contar sobre um tucano que passava voando sobre o bairro, uma coruja buraqueira que atacava quem passava pela pracinha ou uma arara canindé que pousava sobre alguma árvore, uma queimada que ocorreu perto de sua casa ou um bicho selvagem que viu pela televisão. Ou seja, todos trouxeram sua prática social infantil, seu olhar para o lugar Cerrado em que vivem, suas percepções espaciais para os diversos aspectos que compõem a espacialidade – um olhar integrador. Ao final dos dois horários decorridos, nos quais foi feito esse momento de apresentação de diálogo de experiências, percebi que o Cerrado no lugar já existe para aquelas crianças, que eles percebem isso, ainda que de forma não sistematizada. Ao encerrar as atividades desse dia, fui abordada por três crianças no pátio, que vieram me perguntar o que teria no próximo encontro. Respondi “Segredo! Surpresa!”, e as ouvi comentar ao longe: “essa professora é demais!”. Fiquei em dúvida se relatava isso no diário ou não por receio de parecer vaidoso, mas mantive por ser, de certa forma, uma expressão da satisfação dos educandos em relação às aulas do projeto. Também recebi um comentário da professora Chichá, que, de início, ficou em dúvida se participaria ou não das aulas. Ela veio até mim agradecer a oportunidade de aprendizado, elogiou a aula e disse que era um privilégio poder participar no projeto. As duas professoras fizeram fotos e vídeos desse primeiro momento e se mostraram alegres com as atividades.

Diário de aula 03 – Cerrado nosso de cada dia: o que você sabe sobre ele?

19 de agosto de 2022 – sexta-feira.

No dia 19 de agosto de 2022, sexta-feira, das 13h às 14h45, foram realizadas as aulas do projeto de intervenção. Cheguei à escola-campo por volta de 12h30 para checar a sala de informática, já que a aula prevista seria com vídeos e *slides* nesse dia e esse formato de aula acontece nesse espaço, conforme orientação da direção. Recebi os educandos na sala de aula convencional às 13h, já com a atividade introdutória esboçada no quadro branco. A atividade deveria ter acontecido no primeiro encontro, mas não houve tempo hábil devido à apresentação ter sido intensa, de modo que precisei readequar o plano e realizar junto aos educandos a atividade de construção coletiva: “O que sabemos de Geografia, o que sabemos sobre o Cerrado? Como vejo o lugar onde vivo?” Escrevi essas questões no quadro e expliquei aos educandos que iríamos construir juntos essas ideias, que tudo o que fossemos conversando eu anotaria no quadro e eles no caderno, ao mesmo tempo. De início eles ficaram inibidos, com receio de que tivessem de responder ‘corretamente’ às questões. Expliquei que não havia certo e errado, que tudo que dissessem seria considerado para dialogar sobre a Geografia, sobre o Cerrado e o lugar onde vivemos. Então, voluntariamente, a turma foi se expressando até que a aula se tornou dialogada, como eu havia pretendido. A professora Flor de Pequi também fez ótimas pontuações, lembrando nomes de frutos do Cerrado e faunas que visitavam a escola frequentemente, como as araras. Percebi que os educandos têm muitas dúvidas sobre o que é nativo de Cerrado e o que não é, como suas falas e perguntas demonstraram: “Galinha é do Cerrado? Maracujá é do Cerrado? A vaca é do Cerrado?”. Aproveitei a pergunta sobre a vaca para introduzir a discussão prevista para o momento na sala de vídeo, explicando à turma que a criação de gado é justamente uma das principais causas de destruição do Cerrado, o que aprofundei no momento dos vídeos. A professora Flor de Pequi comentou que havia passado um texto em outra aula explicando justamente sobre

essa questão da criação de gado no Cerrado. A construção coletiva resultou nas seguintes ideias escritas no quadro: comidas típicas que tem na escola, como galinhada; ipê rosa na escola; o lugar onde moro é um paraíso; na escola tem árvores do Cerrado; Geografia estuda países, estados, setores e lugares; a vaca é do Cerrado?; acerola e amora são do Cerrado? Buriti, jatobá, baru, pequi, gabioba; florestas; o lugar onde eu moro é simples; o Cerrado é o lar dos animais. As falas foram espontâneas e não cobrei que todos falassem, apenas os que se voluntariaram a tal. Percebi que a ideia de lugar está relacionada, principalmente, à casa onde residem, mas, por outro lado, houve relação da Geografia como o estudo dos lugares. Aparece a ideia de lar dos animais, mas ainda não a ideia do Cerrado como nosso lar. Após esse momento, dirigimo-nos então para a sala de informática, também utilizada como sala de vídeo. O coordenador de turno do período matutino e a funcionária administrativa da sala de informática, também lotada no período matutino, gentilmente montaram para mim os equipamentos, de modo que cheguei e já estavam instalados o data show e o som. O data show da escola estava em manutenção, contudo, a direção da escola me emprestou um, de uso particular de uma funcionária. No dia anterior, ou seja, 18 de agosto, quinta-feira, fui à escola-campo no período matutino, conversar com a funcionária da sala de informática, já que no turno vespertino não há um profissional para essa função na escola. Apesar de toda a boa vontade da equipe em disponibilizar o equipamento e organizar a montagem, houve prejuízo na qualidade dos vídeos e imagens que eu havia preparado, devido à baixa resolução do aparelho de data show e a alta claridade da sala, não apropriada para esse tipo de atividade. O ideal seria que a sala fosse escura, com cortinas nas janelas, ou mesmo tampadas com algum material opaco, para que a visibilidade dos vídeos fosse boa. Projetei cinco vídeos curtos: um mais documental, sobre as características físico-naturais do Cerrado, informações sobre fitofisionomias, com destaque para as veredas e mostrando alguns impactos ambientais a que o Cerrado está submetido. O outro vídeo explicou, por meio de animação, o processo de absorção da água pelas raízes da vegetação de Cerrado e sua importância como berço das águas e *hotspot* de biodiversidade. Os demais três vídeos foram mais voltados para sensibilização, com músicas e clipes com a temática de Cerrado, exaltando as características físico-naturais e chamando a atenção para os riscos da destruição do Cerrado. Ao fim do primeiro vídeo, era notável que a falta de visibilidade e cor estavam prejudicando os objetivos da atividade, de modo que a professora Flor de Pequi sugeriu trocarmos o data show por outro que era de seu uso particular e que, por coincidência, havia levado naquele dia. A professora se dispôs a fazer a troca, enquanto isso fui dialogando com os educandos sobre os problemas enfrentados pelo Cerrado em relação às atividades econômicas, especialmente o agronegócio, expliquei como o desmatamento do Cerrado provoca o desabastecimento do lençol freático e a consequente redução das águas, cada vez mais intensificada. Expliquei o conceito de floresta investida e a importância das raízes profundas da vegetação do Cerrado para conduzir as águas ao lençol freático e a relação entre esse processo e as águas de nascente e rios e o abastecimento de água de nosso uso cotidiano. Falei sobre o que é a monocultura mecanizada e como ela impacta negativamente a vida no Cerrado, além de como tudo isso nos afeta. Conversamos sobre a pecuária e seus impactos no solo, dando exemplos de como esses animais se movimentam em grandes áreas de pastagens. Apesar dos problemas técnicos, esse momento foi rico. Os educandos mostraram-se indignados com a destruição do Cerrado pelas atividades de monocultura de soja, cana-de-açúcar e outros e compreenderam como a

atividade de criação de gado compacta o solo e causa grandes problemas. Expliquei a eles que as atividades de monocultura, nos moldes que vem ocorrendo no estado de Goiás e em outros estados em que predomina o Cerrado, não têm por objetivo trazer alimento para nossas mesas, mas sim abastecer o mercado externo com *commodities*, fazendo relação com a aula anterior, em que um educando, ao escolher a imagem de uma máquina agrícola, referiu-se a essa atividade como produtora de alimento para nós. Aproveitei o momento para comentar sobre o tipo de agricultura que realmente produz o alimento que está em nossa mesa, a dos pequenos produtores da agricultura familiar, os modelos agrofloresta e as atividades coletoras. Nesse momento, fui surpreendida por intervenções dos educandos, que queriam contar de suas experiências com faunas próximas de casa e histórias familiares. O educando Lobo-Guará comentou: “Professora, tecnicamente, a bomba da caixa d’água do Brasil está queimando, né?”, e continuou: “Não existe lei que possa impedir que o Cerrado seja destruído?”. O comentário e pergunta desse educando me tocaram muito! Ele demonstrou, além de uma preocupação e interesse pela temática, uma maturidade e reflexão – social, política e ambiental. O objetivo maior do projeto é justamente a construção dessa sensibilização e aproximação do Cerrado pelos educandos, levando-os a tomá-lo como parte de suas vidas. Após essas discussões, retomamos os vídeos, já com o outro data show, porém, sem grandes melhorias na qualidade visual e com uma qualidade de som inferior, pois o aparelho da professora Flor de Pequi não se conectava ao som da sala de informática. Projetei os vídeos “Marimbondo amarelo”, do Grupo Sons do Cerrado, previsto para a aula anterior e não executado por problemas técnicos. Em seguida, projetei o vídeo “Apelo das aves”, de Mestre Arnaldo e Grupo Batixó, com apelo sensível e poético à temática de desmatamento do Cerrado, e o vídeo “Baião do Cerrado”, de Kirá e Ribanceira, que protesta, de forma intensa, alegre e instigante, sobre a problemática do Cerrado. O ritmo contagiante do baião deixou a turma animada, sacudindo-se com o vídeo, mas infelizmente as multicores do clipe, que certamente auxiliariam na construção da ideia de Cerrado vivo, mágico e colorido, sofreram prejuízo pelos problemas técnicos já mencionados. O plano previa, após os vídeos, a apresentação das imagens selecionadas de fauna, vegetação, frutos, cultura e povos tradicionais do Cerrado. Também organizei a apresentação de imagens sensibilizadoras acerca dos problemas enfrentados pelo Cerrado, como queimadas, desmatamento e mineração, trazendo como exemplo o crime ambiental em Brumadinho, em 2019. No entanto, diferentemente dos vídeos, em que, apesar da imagem desbotada, tivemos o aproveitamento de som, a apresentação das imagens tornou-se inviável pela baixa visibilidade; tomei, então, a decisão de não dar continuidade a essa apresentação. Optei por retornar para a sala de aula convencional e pensar, para a próxima aula, em uma estratégia de apresentação das imagens, ou tentar conseguir outro data show, ou, ainda, em último caso, imprimir as imagens e mostrar aos educandos. Além disso, já era o momento do lanche e a aula se encerraria. Após o lanche, aproveitei os cinco minutos restantes para entregar aos educandos os termos de assentimento e consentimento, que deveriam ser assinados por eles e pelos seus respectivos responsáveis para atender aos critérios éticos da pesquisa. Menciono, por fim, que a atividade diagnóstica escrita, prevista para a Aula 03, também precisou ser adiada para a Aula 05, em consequência do atraso ocorrido no primeiro dia de aula do projeto. Esse atraso de atividades será sanado em tempo do início das atividades artísticas. Encerra-se a aula.

Diário de aula 04 – Conhecer mais: ver, ouvir e cantar o Cerrado.**23 de agosto – Terça-feira.**

No dia 23 de agosto de 2022, terça-feira, aconteceram as aulas do projeto de intervenção na escola-campo. Cheguei à escola às 12h20, antecedência necessária para checar os equipamentos da sala de informática e montar a mesa de recepção dos educandos na sala de aula convencional. Organizei uma mesa de degustação de doce de buriti na entrada da sala de aula, ambientada com as cápsulas de Cerrado que serão utilizadas para a construção das obras de Arte-Cerrado e fotografias com alguns exemplares de vegetação das cápsulas expostas, como buriti, pau-terra, guatambu-do-Cerrado, chichá e pente de macaco, além de uma obra da artista Cris Maia e outra do artista Elder Rocha Lima, representando os buritis em vegetação. Acima da mesa, no quadro, expus cartazes elaborados por um educando no ano de 2018, que guardei até então. Os cartazes apresentavam fotos de frutos do Cerrado e suas identificações. Organizei também o empréstimo de outro aparelho de data show, com a ajuda do coordenador de turno do matutino, solicitado a uma professora da escola, que prontamente nos emprestou. Esse aparelho era bem mais robusto em resolução e qualidade de projeção, o que auxiliaria a reprojeter os vídeos da última aula, em que tivemos pouco aproveitamento das imagens e, ainda, apresentar aos educandos as fotos de fauna e vegetação de Cerrado que não consegui projetar na última aula. Além disso, no dia anterior à aula, 22 de agosto, segunda-feira, fui à escola por volta de 14h e, com a autorização da direção, improvisei uma cortina com tecido TNT preto para escurecer a sala e, com isso, conseguir melhor qualidade das imagens no vídeo. A primeira aula, das 13 às 14h, aconteceu na sala de aula convencional. Os educandos foram chegando na sala de aula e já atraídos pela mesa posta com as cápsulas, imagens, cartazes e o doce de buriti. Deixei-os à vontade para observarem os elementos dispostos e vi que conseguiam relacionar as imagens a algumas cápsulas. Uma educanda chegou e me entregou uma semente que, segundo ela, é de uma árvore que tem no quintal de sua avó. Imediatamente pesquisamos no *site* de busca e identificamos tratar-se de macadâmia. Apesar de não ter certeza desse resultado da busca estar correto, notei e parabeneizei o interesse da educanda em colher a semente e levar para a escola para me entregar, o que demonstrou curiosidade e interesse pela temática do projeto. Expliquei aos educandos que naquele momento realizaríamos uma atividade escrita diagnóstica que deveria ter sido realizada na aula anterior e não houve tempo. Expliquei que esse tipo de atividade é para que eu saiba o que eles já sabem, como escrevem, como veem seu lugar, o que consideram importante contar sobre o espaço onde vivem. Iniciamos com a leitura coletiva de um poema de Cora Coralina, intitulado “Minha cidade”. Perguntei a eles se alguém sabia quem era Cora Coralina e eles prontamente responderam que sim, que sabiam que era escritora, poetisa e morava em “Goiás Velho”. Expliquei que, no seu poema, Cora descrevia seu lugar, expressando sentimentos e aspectos da natureza, das construções e das pessoas. A atividade diagnóstica proposta que fariam era, também, escrever sobre seu lugar, livremente. Fomos dialogando sobre os questionamentos: “O Planeta Terra é nosso lugar? A escola é nosso lugar? A América do Sul é nosso lugar? A cidade de Goiânia, o Brasil, nossa casa, o Cerrado?”. Todos participaram e oralmente concordaram que todos esses eram nossos lugares. Expliquei que ele seria feito também em desenho, ou seja, deveriam escrever um pequeno texto sobre seu lugar e um desenho de mesmo tema. Percebi que os educandos com dificuldade na escrita se

beneficiaram da linguagem do desenho. A educanda Caliandra do Cerrado me disse: “Professora, eu não escrevo bem porque sou autista, então eu vou desenhar”. Surpreendeu-me a consciência que demonstrou sobre sua própria capacidade e tranquilidade com o diagnóstico de autismo. Outro educando, Jabuti, inquieto e com aparente desinteresse na aula, também manifestou que não sabia escrever nem mesmo seu nome completo e não desenhava bem. Dei toda atenção a ele, que, então, fez o desenho, mas entregou a atividade amassada e com pouco cuidado. Fui alertada pelas professoras e coordenação que se tratava de um menino com problemas de aprendizagem e disciplina. No geral, a turma toda realizou a atividade com interesse, mas não conseguiram terminar em tempo hábil estabelecido – até as 14h, já que após esse horário iríamos para a sala de informática para reapresentar os vídeos da aula anterior. Combinamos que entregassem a atividade na próxima aula. Conforme programado, dirigimo-nos para a sala de informática e, dessa vez, os equipamentos colaboraram muito, tanto em imagem como em som. Primeiramente, apresentei as imagens de fauna e vegetação de Cerrado, além de frutos e algumas fotos de povos indígenas, comunidades quilombolas e fotos que mostravam atividades de coleta e trabalho com frutos nativos de Cerrado. Esse momento da aula, durante a apresentação das imagens, foi agitado. Todos queriam falar ao mesmo tempo, contar algum depoimento/experiência com algum animal da fauna de Cerrado ou mesmo com algum fruto ou flor. O educando Cajuzinho contou que seu pai atropelou um tamanduá enquanto viajava para o Maranhão; ele estava no carro e presenciou isso. O educando se mostrou sensibilizado com essa situação, demonstrando tristeza. Aproveitei para comentar que infelizmente esses atropelamentos são comuns e é preciso ter sinalização nas estradas onde há travessia de animais; em alguns casos, há necessidade, inclusive, de passarelas de travessia para os bichos. Comentamos sobre os galhos retorcidos das árvores do Cerrado, da estratégia do Cerrado em secar folhas durante o período da seca, o que gera uma paisagem mais amarelada, assim como estava a pracinha em frente à escola-campo, com o que os educandos concordaram. Conversamos que essa é uma estratégia de sobrevivência do Cerrado e, ao fim do período seco e retorno das chuvas, essa vegetação volta a ser verdinha. Assim como na aula anterior, destacamos as veredas e relacionamos o buriti da imagem às artes e ao doce que estava na sala de aula, explicando que muitas populações vivem da extração de elementos do Cerrado, como o pequi e o buriti, e, portanto, necessitam de um Cerrado vivo. Após a apresentação das imagens e as discussões, reprojetei os vídeos, Baião do Cerrado, de Kirá e Ribanceira e Apelo das Aves, de Mestre Arnaldo e Grupo Batixó. Pedi aos educandos que prestassem atenção na letra e depois comentassem quais faunas e vegetação de Cerrado são mencionadas nas canções. Comentaram coletivamente: onça pintada, cascavel, coruja e carcará, no primeiro vídeo. Indaguei sobre o problema apresentado na música/clipe e responderam que eram as queimadas. No segundo vídeo, como havia legenda da letra da música, os educandos cantaram junto, espontaneamente, e foi bonito esse momento. Indaguei novamente sobre o problema apresentado na música e eles responderam, coletivamente, ‘desmatamento’. Comentamos então quais eram as consequências das queimadas e do desmatamento no Cerrado e cerca de três educandos lembraram da discussão da aula passada e comentaram: “a falta de água”. Já havíamos sido interrompidos duas vezes pelas funcionárias administrativas nos convocando para o horário do lanche, dessa forma, concluí o momento na sala de informática, reprojeto o vídeo informativo “Você conhece o Cerrado”, de apenas 3min. Passamos ao horário de lanche e aproveitei esse momento para servir o doce

de buriti a todos os presentes. Alguns gostaram e pediram mais, outros experimentaram, mas não gostaram. Mais uma vez comentamos a relação entre as imagens e os vídeos apresentados e as cápsulas e o doce de buriti presentes na sala de aula, além das imagens fixadas no quadro. Conversamos, ainda, sobre o trabalho de campo, a visita ao Parque Areião, prevista para nosso próximo encontro, dia 26 de agosto, sexta-feira. Combinamos que o objetivo de nossa atividade seria vivenciar uma área de Cerrado em parque urbano de Goiânia, prestar atenção às características da vegetação, a possíveis animais da fauna, como pássaros, e possíveis cápsulas de Cerrado que possam ser coletadas se estiverem já dispensadas pelas árvores. Conversamos sobre a consciência de não jogar lixo no chão e ouvir atentamente as informações da monitora da Vila Ambiental sobre o Cerrado. Indiquei a ver, ouvir, perceber e sentir o Cerrado na atividade que faremos no Parque Areião. Encerramos às 15h.

Diário de aula 05 - Vivenciado o Cerrado em campo.

26 de agosto de 2022 – sexta-feira.

No dia 26 de agosto de 2022, sexta-feira, realizou-se a aula de campo do projeto de intervenção na escola. Apesar de constar como uma aula, pela formalidade do plano de aula, a atividade ocupou o horário das 13h às 17h15 (quatro horas-aula). Tratou-se da visita de campo ao Parque urbano Areião, em Goiânia, situado no Setor Pedro Ludovico, onde está sediada a Vila Ambiental, instituição da Prefeitura de Goiânia responsável por um trabalho de educação e conscientização ecológica, atendendo, especialmente, o público de escolas públicas de Goiânia e Região Metropolitana. O trabalho na Vila Ambiental alia palestra educativa e trilha, proporcionando aos educandos vivenciar o ambiente de Cerrado no espaço urbano, conhecendo espécies e características peculiares da fauna e vegetação, além de nascentes e minas d'água. O contato de agendamento da visita à Vila Ambiental foi feito por mim há cerca de 40 dias. Na ocasião, apresentei o projeto de pesquisa do doutorado e solicitei que a monitoria aos educandos tivesse foco no Cerrado – sensibilização afetiva: ver, ouvir, sentir o Cerrado. A monitora com quem estabeleci contato foi bem receptiva, mostrou-se interessada adequando sua recepção às necessidades apresentadas pelo projeto. Para que a atividade se realizasse, há cerca de 30 dias, por iniciativa própria, fiz uma 'vaquinha' entre amigos para levantar o valor do ônibus, R\$ 400,00, pois a escola não dispunha de recursos para tal e eu teria dificuldades em arcar com essa despesa de meus próprios recursos. Apesar de ter angariado todo o valor necessário entre amigos e pessoas interessadas em contribuir, posteriormente houve a doação do transporte por parte de um vereador do bairro onde a escola está situada, de modo que o valor arrecadado foi conduzido, com autorização dos doadores, para as despesas que certamente existirão, especialmente, na culminância do projeto. Praticamente todos os educandos frequentes participaram da atividade, 27, ao todo. As professoras Chichá e Flor de Pequi acompanharam a visita junto a mim e à estagiária do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (Lepeg), que se disponibilizou voluntariamente a participar da atividade e realizar os registros fotográficos. Saímos da escola às 13h15 e chegamos ao Parque Areião às 13h50. Na saída da escola, todos dentro do ônibus, a professora Chichá propôs que fizéssemos uma oração, mas me manifestei contrária à ideia. A professora Flor de Pequi concordou comigo, argumentando que era melhor não, pois cada um ali tinha uma crença. A professora Chichá insistiu: “Cada um tem uma crença, mas o Deus

é o mesmo, poderíamos rezar uma Ave Maria”. Considerando a laicidade da educação, mantive o posicionamento de que não faríamos a oração. A professora Flor de Pequi apaziguou: “Cada um faz a sua em pensamento”. No percurso do ônibus, fui surpreendida com o educando Jatobá, que passou todo o trajeto descrevendo os nomes das ruas, pontos de referência, lugares, nomes de bairros e outros detalhes, mostrando amplo conhecimento sobre a cidade, mesmo quando já distante da escola. Perguntei como ele sabia tudo aquilo e o educando me explicou que às vezes ia trabalhar com o pai, de entregador. Refleti quantos conhecimentos prévios têm nossos educandos e muitas vezes desconsideramos isso. Aquele menino de 11 anos, provavelmente, sabia mais da cidade do que muitos adultos. Esse mesmo educando passou o trajeto tentando identificar quais árvores eram nativas de Cerrado e quais não eram, observando características como altura e formato dos galhos. Ele acreditava que as árvores mais baixas que via fossem todas nativas, provavelmente por ter prestado atenção aos vídeos que projetei em aulas anteriores. Um dos vídeos explicava que, diferente da Floresta Amazônica, em que as árvores eram bem altas, no Cerrado as árvores eram mais baixas e com raízes profundas e galhos tortos. Expliquei a ele que não era apenas a altura que determinava se a espécie era nativa e que algumas árvores não tinham galhos tortos, como os buritis, por exemplo. Aproveitei para lhe explicar que muitas árvores na cidade não eram adequadas ao espaço urbano, como no caso das sibipirunas e jamelões, que poderiam causar problemas a depender do local onde fossem plantadas. Comumente a mídia tem mostrado o problema causado pelos jamelões em muitas avenidas da cidade, quando do amadurecimento de seus frutos, que, em contato com as chuvas, tornam o asfalto escorregadio para veículos, causando acidentes de trânsito. Chegando ao Parque, fomos recebidos pela monitora, que, de forma muito amistosa, convidou-nos a entrar na sala temática da Vila Ambiental e realizou uma conversa interessante com os educandos sobre o Parque e a atividade que realizaríamos naquele dia. A monitora explicou aos educandos que faríamos uma trilha para vivenciar o Cerrado, conhecendo espécies da vegetação nativa, alguns animais da fauna, como macacos e pássaros, e visitaríamos uma mina d’água. Falou um pouco sobre a história do parque, que foi doado por japoneses, que antigamente tinham uma fazenda naquele terreno; agora ele era uma área de preservação ambiental, que abrigava as nascentes do córrego Areião, que dá nome ao parque. A monitora falou também sobre a importância de uma área como a do parque em um espaço urbano como Goiânia, alertando para o frescor proporcionado pelas árvores, a umidade do solo proporcionada pelas folhas que caem e formam um tapete de proteção. Aproveitou para comentar que muitos problemas acontecem no período de chuvas, como enchentes nas casas das pessoas, pelo fato de que há poucos jardins e áreas não cimentadas na maioria das residências, portanto, a água fica sem ter para onde ir e acaba adentrando nas casas e causando prejuízos. Chamou a atenção para a qualidade do ar no Parque Areião, mais puro, mesmo estando em um espaço bastante urbanizado da cidade, inclusive, em alguns pontos veríamos bioindicadores de qualidade do ar, como fungos que se instalam nos troncos das árvores. Explicou que na natureza nada se cria, tudo se transforma, que estaríamos autorizados a coletar algumas cápsulas do chão para contribuir com nosso trabalho de Arte-Cerrado, mas que a regra geral é de não levar elementos botânicos do parque, pois tudo que ali existe tem um ciclo contínuo de transformação e manutenção da vida. Eu já havia alertado a turma sobre isso, de modo que foi educativa toda a fala daquele momento. Toda a turma ouviu com atenção as orientações e se mostrou muito interessada e preocupada com a questão

da preservação do Cerrado. A monitora explicou sobre as regras para a visita na trilha de Cerrado: não fazer barulho para não assustar animais, já que ali estávamos na casa deles, ouvir as explicações da monitora quando pararmos em determinados pontos e andar em fila em determinados trilheiros, para não correr o risco de pisar em pequenas espécies. Destaco, aqui, a sensibilidade da monitora que, a par dos objetivos da pesquisa de doutorado, destacou a importância de vivenciar o Cerrado, contemplá-lo, ouvir seus sons, seus cheiros, perceber suas nuances de cores, prestar atenção no ar, no vento e em tudo o mais que o Cerrado nos diz. A monitora atentou para a sensibilização afetiva de Cerrado, o que veio ao encontro dos objetivos traçados por mim para essa aula-campo. Saímos em trilha, sendo nossa primeira parada em uma árvore de chichá (*Sterculia striata*) em plena floração e com suas belas cápsulas vermelhas intactas. Havia algumas cápsulas no chão, já dispensadas da árvore, que foram colhidas por alguns educandos, que reconheceram a árvore das fotografias e cápsulas secas expostas na sala de aula. Logo a seguir, paramos em uma mina e conversamos sobre a temperatura do ambiente naquele espaço, bem mais fresco do que onde predomina o asfalto. Um dos monitores perguntou se alguém da turma poderia explicar por que ali era mais fresco. Muitos se manifestaram: “Por causa das árvores, da água”; mas o educando Lobo-Guará, voluntariamente, explicou de forma detalhada a retenção de umidade na relação entre a água, as árvores e as folhas no chão, descrevendo que a umidade fica “lá dentro”, por isso é mais fresco. Consideramos sua fala madura e reflexiva, demonstrando um pensamento elaborado, construído a partir dos conhecimentos já apresentados na sala de aula, pela fala da monitora e de sua experiência prévia, conseguindo sintetizar a ideia de ilha de frescor, mesmo que esse conceito não tenha sido abordado diretamente nas aulas. Logo à frente, paramos para um momento muito bonito, a visita à “vovó” do parque. A “vovó” tratava-se de uma árvore de guapeva (*Pouteria ramiflora Radlk*) centenária, e nesse ponto da trilha a monitora orientou os educandos a abraçarem a árvore e a entoarem um coro de agradecimento: “Guapeva, guapeva! Obrigada pela sombra que refresca, pelo fruto que mata a fome, obrigada, guapeva! Obrigada, guapeva!”. Esse momento foi muito emocionante, pois todos entoaram o verso em coro e abraçaram ou tocaram a árvore, mostrando um afeto pelo Cerrado. A poucos metros da “vó Guapeva” estava o avô – um jatobá também centenário e que, para nossa sorte, estava com muitos frutos no chão, aos quais os educandos prontamente reconheceram de nossas aulas e da degustação realizada no primeiro dia do projeto de intervenção na escola, na nossa apresentação coletiva. A professora Chichá comentou comigo: “A Professora Mariângela vai explodir de orgulho”, e ela realmente estava certa, fiquei muito orgulhosa e feliz. Passamos pela ponte sobre o córrego Areião, uma ponte rústica em madeira que mais parecia com uma pinguela, apesar de mais larga. Foi uma aventura para a turma, pois a maioria não tem oportunidade de passeios assim. Mesmo envolvidos na aventura, a educanda Ipê Branco II comentou comigo: “Professora, eu consegui perceber o barulho da água e a temperatura gostosinha”. Essa observação foi muito interessante, pois mesmo em um momento curioso, de travessia da ponte, o foco na vivência de Cerrado continuou acontecendo. Logo à frente paramos para contemplar a árvore mais forte, a aroeira (*Schinus terebinthifolius*), a qual a monitora comentou o dito popular: “Aqui não, pica-pau! Aqui é aroeira”, para se referir à dureza da árvore, sua força e também ao fato de ser uma madeira de lei, ou seja, não pode ser retirada da natureza, sob o risco de prisão a quem o fizer. Outra árvore muito forte estava ao lado, o cedro (*Cedrus libani*), o qual utilizaremos suas cápsulas nos trabalhos de Arte-

Cerrado, por ter um formato que lembra uma flor. A monitora explicou que a casca grossa das árvores do Cerrado, como a do cedro, por exemplo, serve para proteger a árvore. Assim como os espinhos das barrigudas, ou paineiras brancas (*Ceiba glaziovii*), e da mamicas de porca (*Zanthoxylum rhoifolium*) têm a função de armazenar água para o período de seca. Continuando a trilha, tivemos o privilégio de contemplar a florada do ipê branco e do jacarandá. A monitora comentou que éramos privilegiados, pois aquele ipê estava florindo pela segunda vez para nos receber, o que considerei uma fala afetiva para a nossa vivência. Nesse momento, pudemos contemplar um tucano-toco ou tucanuçu (*Ramphastos toco*), fauna do Cerrado, que também apareceu para nos presentear. Já à beira do lago, outra fauna nos brindou com sua presença, as curicacas (*Theristicus caudatus*). Vimos também muitos macacos-prego (*Sapajus*) que habitam o parque. Outros pássaros também participaram de nossa vivência, como as araras que cortam o céu e param nos topos dos buritis do parque e os periquitos já mencionados, além de outras aves mais comuns no espaço urbano. Algumas dessas aves frequentam o espaço-escola-Cerrado e os educandos logo correlacionaram isso. Nossa última parada foi um ‘tapete de painas’ da barriguda, que proporcionou uma festa para a turma. Todos encantados com o movimento das painas no ar e no chão, formando uma cobertura branca macia sobre as gramíneas amareladas do período de seca no Cerrado. Foi uma cena muito bonita de se ver e uma verdadeira contemplação de Cerrado: os educandos todos brincando com as painas, colhendo-as, vivendo aquela textura de Cerrado pelo tato, olfato e visão. As painas da barriguda são muito macias e outrora eram utilizadas para fazer travesseiros. Esses conhecimentos já haviam sido dialogados em sala de aula, de modo que aquele conhecimento de Cerrado se tornou vivo – sentindo a maciez por eles próprios, apreciando a cena de uma ‘neve’ de painas que caía, brincaram com esses flocos brancos de Cerrado que caíam da árvore, compondo uma cena lúdica e ao mesmo tempo geográfica. Por fim, na volta da atividade de trilha, passamos por uma espécie de escova de macaco e os educandos coletaram muitas cápsulas dessa árvore, pois acharam o nome e o formato muito interessante e curioso. Inclusive, perguntaram se os macacos realmente se penteavam com aquela cápsula, que realmente lembra uma escova ou esponja. Antes de encerrar esse diário, gostaria de mencionar o educando Jabuti, apresentado pelas professoras e coordenação como um educando problemático, indisciplinado e com dificuldades de aprendizagem. Foi cogitado, pelas coordenadoras, que Jabuti não participasse da atividade no Parque Areião, no entanto, conversei com ele em particular e ele me garantiu que não teríamos problemas e que ele estava interessado na atividade de Cerrado. Para nossa alegria, ele foi um dos educandos mais envolvidos na atividade, coletando cápsulas, levando-as para casa com cuidado e colaborando de forma ativa nesse dia. Outros educandos também colheram cápsulas, como as de chichá, escova de macaco e ipê, levando-as cuidadosamente para casa para usar em sua construção artística, como já haviam sido orientados por mim. Nossa vivência de Cerrado em campo se encerrou dessa forma poética e com intensos conhecimentos geográficos de Cerrado para refletir. Encerra-se a atividade às 17h15.

Diário de aula 06 – Ler e escrever o Cerrado para pensá-lo.**1º de setembro de 2022 – quinta-feira.**

No dia 1º de setembro de 2022 ocorreram as Aulas 7 e 8 do projeto de intervenção na escola-campo. As aulas foram planejadas para ocorrer sempre às terças e sextas-feiras, no entanto, devido a uma avaliação (Prova Brasil), que aconteceu no dia 30 de agosto, terça-feira, alteramos minha ida à escola para o dia de hoje. Cheguei à escola-campo às 12h40 para preparar a ambientação da sala de aula. Para nossa atividade de hoje, separei imagens que mostram a degradação do Cerrado pelo agronegócio, imagens que mostram povos que vivem em comunidades tradicionais do Cerrado – povos quilombolas kalungas, uma arte de Wes Gama, representando povos indígenas do Cerrado, uma imagem com um biscoito de chocolate com um alerta sobre agrotóxicos, e a obra “Brumadinho”, do artista urbano Mundano. Além disso, um pouco mais distante das demais imagens, coloquei uma foto de uma obra de arte construída com cápsulas de Cerrado, do artista Viníciu Fagundes. Também preparei o som com a música que seria tema da aula naquele dia e, quando os educandos chegaram, tudo já estava pronto para recebê-los. As imagens fixadas no quadro tiveram por objetivo sensibilizar para o diálogo daquele dia, retomando os conhecimentos aprendidos na visita de campo ao Parque Areião, na última aula. Além de avaliar os conhecimentos advindos da atividade de campo, visamos avançar na crítica necessária sobre as atividades econômicas e seus impactos no Cerrado, especialmente o agronegócio. Os educandos começaram a chegar muito sorridentes e demonstrando alegria ao me ver, já que na terça esperaram por mim e não fui. Ouvi de alguns “Oba! Yes!” e demonstrações de surpresa boa pelo olhar e sorriso. Iniciei a aula indagando-os sobre a visita de campo ao Parque Areião, se haviam gostado e aprendido muito, ao que a turma coletivamente se manifestou de forma positiva. Comentei que a vivência que tivemos de ouvir, sentir, ver, tatear e cheirar aquele espaço de Cerrado em Goiânia foi exemplo da experiência de um Cerrado vivo no lugar em que vivemos, com cores, temperaturas, texturas e tantas belezas, como as flores, as painas, a fauna e o frescor. Mas que as áreas de Cerrado em nosso país estão cada vez menores, pois têm sido destruídas para dar lugar à monocultura de soja, cana de açúcar e outras atividades, como a pecuária e a mineração. Conversamos ainda sobre as comunidades tradicionais que são diretamente afetadas quando esse Cerrado vivo deixa de existir, deixando de ter seu sustento e de poder viver conforme suas culturas. Perguntei ao educandos qual era a principal e mais grave consequência dessa destruição e eles responderam que era a água. Dois educandos, Lobo-Guará e Jatobá, sempre muito ativos nas falas, comentaram conjuntamente que, ao retirar as raízes profundas do Cerrado para plantar outras coisas, a água da chuva não consegue chegar ao lençol freático, inclusive explicaram usando esse vocabulário. Percebi que conseguiram reelaborar os conhecimentos compartilhados nas últimas aulas, especialmente na aula de vídeo e na aula campo. Expliquei à turma sobre a tragédia de Brumadinho, ocorrida em 2019, e perguntei se eles se lembravam do que se tratava. A turma quase toda se manifestou demonstrando que sabiam sim de uma lama que destruiu uma cidade e matou muitas pessoas. Nesse momento apresentei a obra do artista Mundano, em releitura à Guernica, de Pablo Picasso. Perguntei que tipo de sentimentos a obra nos apresentava e responderam “sofrimento, tristeza, desespero.” Esses apontamentos coletivos me despertaram para a sensibilidade da turma. Expliquei que na obra original, Guernica, Picasso quis representar a dor causada pela

Guerra na Espanha no ataque à cidade de Guernica. No caso da obra de Mundano, quis representar a dor e o sofrimento dos moradores de Brumadinho, cidade destruída pelo rompimento da barragem da mineradora Vale, que também contaminou rios, solo, vegetação e fauna de Cerrado. Conversamos que o Cerrado existe aqui em Goiânia, no nosso estado de Goiás, em outros estados do Brasil e em Minas Gerais, onde fica Brumadinho, portanto, sua destruição ocorre em diferentes lugares e afeta a nós todos. Conversamos, ademais, sobre o crescimento dos espaços urbanos, das cidades, e os educandos se lembraram da fala da monitora no Parque Areião, quando alertou que as casas hoje em dia têm os quintais todos cimentados, as ruas todas asfaltadas e sobra pouco espaço de terra para que a água das chuvas penetre no solo. Após esse primeiro diálogo, entreguei à turma uma atividade impressa interpretativa, com duas linguagens versando sobre o Cerrado – música e quadrinho –, com questões interpretativas sobre a letra da canção Joia do Cerrado, de Juraíldes da Cruz, e o quadrinho de Evandro Alves sobre a atuação do agronegócio no Cerrado e sua destruição. Expliquei que eram atividades para pensar sobre as coisas, que não haveria respostas prontas na letra da música e todos deveríamos refletir. Realizamos, então, a audição da música, acompanhando a letra que estava disponível na atividade, pois eles comentaram que gostaram da canção. Em seguida, fizemos a leitura coletiva da atividade, comentando e contextualizando com a atividade de campo no Parque Areião e em nossas outras aulas. Também analisamos o quadrinho de Evandro Alves, e questionei “Quem esse moço bigodudo está representando no quadrinho?” e a turma respondeu que eram os fazendeiros que destroem o Cerrado. Pedi que respondessem às questões, colocassem seu nome na atividade e criassem um pseudônimo para que eu pudesse me referir a eles em meu trabalho de pesquisa, de forma a preservar suas identidades. Expliquei o que era um pseudônimo e percebi que todos ficaram bem empolgados com a ideia de inventar um nome para si. Solicitei que, de preferência, fosse um nome que tivesse relação com o Cerrado e dei o exemplo das professoras que tinham por pseudônimo Chichá e Flor de Pequi. Alguns comentaram: “Sou o João¹⁰² Jatobá”, “Sou o Pedro Buriti”. Uma educanda me perguntou qual era o nome da árvore que abraçamos no Parque Areião, que era a “vó”. Respondi que era a Guapeva, a menina então me comunicou que aquele seria seu pseudônimo, o que me deixou bem feliz. Alguns educandos escolheram o mesmo pseudônimo, então, respeitei a vontade de cada um e acrescentei ‘II’ aos que tinham nomes repetidos. O educando Jatobá me perguntou o porquê da imagem de um biscoito de chocolate no quadro. Respondi que muitos gêneros alimentícios da indústria acabam sendo afetados pelos agrotóxicos usados nas plantações, especialmente no tipo monocultura, pois são utilizados como ingredientes nesses produtos. Conversamos que esses alimentos não são saudáveis e que uma alimentação natural, quando descascamos mais e desembalamos menos, é sempre melhor. Orientei que os educandos com dificuldades com a escrita poderiam representar nosso diálogo daquele dia por meio de desenho. Acontece que todos da turma, ainda que não solicitados a fazê-lo, decidiram por iniciativa própria fazer, além das questões escritas, também o desenho. Vi-os muito motivados com a atividade e empenhados nesse desenho que decidiram fazer. Essa turma é bem autônoma e sempre me surpreendem com essas iniciativas. Entretanto, a autonomia da turma de criarem desenhos mesmo sem serem solicitados levou a aula, planejada para um momento de uma hora, a estender-se por duas

¹⁰² Esse nome foi trocado para exemplificar a fala do educando, omitindo seu nome real.

aulas, praticamente, o que fez com que eu tivesse de rever o planejamento e não realizar a atividade do pós-campo prevista, que era a escrita coletiva das impressões da visita de campo. As 15h35 fomos convocados para o momento do lanche, o que nos toma sempre cerca de 15min da aula. Mesmo durante o lanche, os educandos continuavam a atividade de desenho, que foi recolhida logo a seguir. Restou-nos 10min de aula, de modo que tomei a decisão rápida e não planejada anteriormente de visitarmos as árvores de Cerrado que existiam no espaço escolar e coletar algumas cápsulas já disponíveis no chão. A turma gostou muito desse momento e se mostrou interessada, Tateando e observando as características das árvores: ipê roxo, cedro, tamboril e mutamba. Colhemos algumas poucas cápsulas de cedro que já estavam no chão, embaixo da árvore. É uma cápsula muito bonita e a turma gostou bastante. Os educandos utilizavam os frutos da mutamba para brincar, jogar uns nos outros. Expliquei que aquele fruto era usado para remédio e como alimento para a fauna do Cerrado e para nós seres humanos, e, abertamente, a turma decidiu experimentar, degustando as bolinhas frutíferas de mutamba que se espalhavam pelo chão. Ao paramos na sucupira, a professora Chichá sugeriu que fizéssemos uma roda em volta da árvore e desejássemos ‘boa tarde’ à sucupira. Fizemos isso e acrescentamos: “Obrigada, Sucupira, por curar minha garganta!”. Nesse momento, o sinal para o recreio soou e a turma dispersou-se. Encerra-se esse diário de campo.

**Diário de aula 07 – Atividade de Arte-Cerrado: Cerrado em nós.
2 de setembro de 2022.**

No dia 2 de setembro de 2022, sexta-feira, aconteceu a atividade de Arte-Cerrado, “Cerrado em nós”, do projeto de intervenção na escola-campo. Para contar sobre a atividade desse dia, precisarei retroceder pouco mais de um ano no relato, para contextualizar o leitor. No dia 26 de junho de 2021, vendo televisão de forma despretensiosa após o almoço de sábado, assisti à apresentação do trabalho do artista popular Viníciu Fagundes Bárbara, por meio do programa de entretenimento local chamado “No balaio”. No momento em que vi as obras do artista, composições visuais a partir de elementos orgânicos oriundos do Cerrado, e detive atenção em sua fala sobre a construção de um trabalho que representasse amor pelo Cerrado e pela natureza como um todo, tive certeza de que havia uma relação com minha proposta de pesquisa recém-reformulada a partir do tema Cerrado. Assim que o programa de TV terminou, iniciei uma pesquisa na internet em busca do contato do artista, com êxito. Consegui dialogar com Viníciu, apresentar minha temática de pesquisa e convidá-lo para participar do projeto por meio de uma atividade de arte com os educandos, adaptando a técnica à realidade do contexto escolar. Naquela ocasião, eu ainda não havia determinado com precisão a escola-campo e nem a data em que ocorreriam as atividades, mas dei-lhe uma estimativa de cerca de 8 meses a 1 ano de previsão para início do trabalho. O artista aceitou de pronto a parceria no projeto e mantivemos contato durante esse período de pouco mais de 1 ano até a efetivação do projeto. Em nossa conversa inicial, alertou-me de que estávamos no período de seca do Cerrado, momento certo de colher as cápsulas, elementos orgânicos que utilizava na criação de suas obras, e que eu deveria, portanto, iniciar o trabalho de coleta desses materiais para que fossem usados na oficina. Isso porque, passado o período de seca e início das chuvas, as cápsulas se transformam em matéria orgânica, não sendo mais possível sua utilização. Acatei sua orientação e desde nosso contato, até o fim do período de seca,

meados de outubro, empenhei-me na coleta de cápsulas. Ainda que tivesse a intenção de fazer uma coleta coletiva junto aos educandos, precisava me precaver e ter a quantidade necessária de elementos para construir as obras. Realizei expedições de coleta em áreas de Cerrado em Goiânia e Região Metropolitana, como Hidrolândia, Caldazinha, Senador Canedo e até mesmo lugares mais distantes, como Jaraguá e Corumbá, onde realizei trilhas em busca do material. Também aconteceram coletas nos parques urbanos de Goiânia, como o Areião e áreas urbanas nas imediações de onde moro. Esse trabalho precisa ser realizado com caminhadas ou bicicleta, pois os veículos motorizados não oportunizam visibilidade para a coleta feita no chão, depois da cápsula já descartada pela árvore. Assim, já no trabalho de coleta e catalogação, que durou cerca de três meses e meio, pude ter uma vivência de Cerrado, conhecendo nomes de espécies nativas, suas características, propriedades e indicações de uso, o que, por fim, contribuiu com o aumento de meu próprio conhecimento de Cerrado para posterior trabalho na escola. Por fim, cabe relatar que esse material ficou guardado em minha residência até a data de hoje, quando utilizamos as cápsulas nas construções de Arte-Cerrado. Foi necessário expor esse material ao sol periodicamente para não mofar ou se desintegrar por processos orgânicos próprios de materiais naturais. Passado esse primeiro relato, que consideramos relevante, passo então às considerações da atividade. As 11h30 cheguei à escola-campo para preparar a sala para a atividade que iniciaria às 13h. Esse preparo passou pela criação de um ambiente acolhedor, que oferecesse uma experiência sensorial à turma com referências ao Cerrado físico-natural, cultural e social. Ambientei, cuidadosamente, a sala de aula com referências ao artesanato em tecidos de chita, ‘fuxicos’¹⁰³ e flores de tecido na entrada, características da decoração das casas nas comunidades tradicionais. Tapetes em crochê colorido compuseram uma passarela entre a porta e a mesa ao centro da sala, recebendo com cores alegres os educandos que fossem chegando. A mesa, ao centro, foi forrada com toalha de chita vermelha e as inúmeras cápsulas colocadas em cima, para serem usadas coletivamente com fácil acesso a todos. Outras duas mesas grandes foram forradas com tecido de chita, uma com os materiais a serem utilizados nos trabalhos: colas, tintas, pistolas de cola quente, pinces e outros. Nessa mesa também coloquei um quadro com a imagem da doceira e poetiza Cora Coralina e outros dois com a imagem do contador de causos Geraldinho Nogueira, trazendo a representatividade da cultura popular cerradeira. Na outra mesa, dispomos de trabalhos do artista Viníciu Fagundes em meio a jatobás e cápsulas naturais trazidas pelo próprio artista para apresentar aos educandos. Eram cápsulas raras, tanto do Cerrado como da Amazônia e Mata Atlântica, como a da sapucaia e da castanha-do-pará. Organizei as mesas da sala de aula em grupos de quatro educandos, mantendo o formato circular para que pudéssemos nos locomover na sala de aula de forma compartilhada, sem hierarquias de ‘frente e trás’. Preparei as músicas que tocariam para receber os educandos e para compor o ambiente cultural de Cerrado durante a oficina – Sons do Cerrado, álbum: Cantigas da sombra e da claridade. Também dispus no quadro, acima da mesa com a exposição, painéis informativos de curiosidades sobre algumas das vegetações de Cerrado das quais estávamos utilizando as cápsulas, além de fotos dessas plantas nativas. O ambiente foi pensado para oferecer uma atmosfera de sensibilização para a temática do Cerrado, em cores,

¹⁰³ Pequenas flores confeccionadas em tecido e que, ao serem dispostas juntas, formam uma variedade de artesanatos, como cortinas, almofadas, colchas e outros.

sons, texturas e expressões. Às 13h, os educandos começaram a chegar e era visível, em suas expressões, o encantamento com a sala de aula e a presença do artista Viníciu. Havia um misto de alegria e timidez em seus olhares, típico de respeito e admiração. Olhavam atentos e curiosos todos os elementos dispostos na sala. Aliás, além dos educandos, os funcionários administrativos da escola, crianças e professores de outras turmas também passavam curiosos com a sala de aula e com as obras do artista expostas. Foi gratificante ver as funcionárias da limpeza, da cozinha, a diretora e coordenadoras se achegando ao nosso espaço, fazendo perguntas, comentando de suas experiências com alguns elementos conhecidos de suas vivências no Cerrado. Uma das coordenadoras perguntou se poderia fazer a oficina conosco, ao que respondi que seria muito bem-vinda. Iniciamos a atividade às 13h15, com uma fala introdutória de Viníciu, que apresentou brevemente sua formação e as motivações que o levaram a chegar naquele trabalho. Explicou que, no início da pandemia de Covid-19, em 2020, quando foi decretado o período de quarentena, ele quis encontrar uma atividade que o auxiliasse a manter sua paz, sua alegria, que trouxesse coisas boas para sua vida, em contraposição àquele período de tristeza que estávamos todos vivendo. Relatou que a natureza como um todo e, principalmente, o Cerrado, eram coisas de que ele gostava muito e sempre lhe traziam sentimentos bons, de modo que recorreu ao trabalho com os elementos naturais coletados na natureza para compor suas obras artísticas. Além disso, por ser biólogo e ter preocupação com as questões ambientais, viu, nesse trabalho, uma forma de chamar atenção para a problemática de destruição dos biomas, representado por meio de seu trabalho, uma relação afetiva entre ser humano e natureza. Viníciu enfatizou que, ao construir obras de arte com a temática do Cerrado, estamos demonstrando nosso amor por esse bioma (o artista, por sua formação em biologia, utiliza o termo bioma para referir-se ao Cerrado). Comentou sobre algumas cápsulas que trouxe para mostrar para os educandos, explicando que todas elas têm sua história e significados. A cápsula Ceru, por exemplo, originária da Amazônia, é utilizada pelos povos indígenas para proteger os órgãos genitais ao adentrar nas florestas. A sapucaia tem uma espécie de ‘tampa’, que se solta da cápsula, liberando as sementes que ali estavam. O Jupati, muito bonito e que lembra o buriti do Cerrado, é utilizado em artesanatos locais. A cápsula do jequitibá já foi bastante utilizada para a confecção de cachimbos. Mostrou cápsulas muito simples e aparentemente sem atrativos, que se olhadas com carinho podem se transformar em obras delicadas e belas, como no caso das cápsulas de ipês, que, nessa época da seca no Cerrado, caem no chão e passam despercebidas por muitos que não se detêm à sua beleza. Comentou ainda sobre a cápsula do guatambu-do-cerrado, que é também chamada de tutoia, mesmo nome de seu projeto artístico – Estúdio Tutoia. Essa cápsula é bem rara de se encontrar e, por sorte, encontrei um único exemplar no final de setembro de 2021, em uma expedição de coleta em Hidrolândia, em um lugar conhecido popularmente com Morro Feio. Segundo Viníciu, a cápsula do guatambu-do-cerrado, por sinal a maior de todas, além de um formato de coração que a torna muito simbólica de um Cerrado afetivo, ainda reflete a luz do sol, tornando-se brilhante como uma joia a depender da luminosidade do dia. Aproveitei essa fala para comentar que no dia anterior havíamos ouvido uma canção do artista Juraíldes da Cruz, que tinha relação com o que Viníciu estava falando. Perguntei aos educandos o nome da música, mas muitos haviam se esquecido, porém, uma educanda se lembrou “Joia do Cerrado”. Enfatizei que as verdadeiras joias do Cerrado eram aquelas – a vegetação, a fauna, os frutos, as águas, as comunidades e tudo o mais o que compunha o

Cerrado vivo, diferentemente da destruição causada pelas atividades econômicas do agronegócio. Falamos, ainda, que algumas dessas cápsulas são oriundas de plantas medicinais do Cerrado, como o pau-santo, o próprio guatambu e a mutamba, correlações importantes para um totalidade de Cerrado. Contextualizou com a turma que no Cerrado há períodos de seca e períodos de chuvas e as cápsulas eram uma espécie de fruto seco para proteger as sementes; após dispersá-las, esses elementos eram descartados pela vegetação, caindo no chão ou secando na árvore. Também explicou que aquele período que estávamos vivenciando era justamente o de seca deste ano, momento da coleta. Os educandos reconheceram, de nosso campo no Parque Areião, as cápsulas do chichá, do cedro, que havia na escola, e que já tínhamos também identificado, e da mutamba, também da escola e do trabalho de campo. O artista explicou à turma como iríamos compor as obras que seriam construídas naquele dia, contudo, na base papelão, diferente do artista que a compõe na madeira de reaproveitamento. Essa base de papelão foi pensada há cerca de dois meses, quando solicitei ao supermercado, vizinho de minha residência, que separasse algumas caixas em papelão para mim. Fiz o recorte em tamanho 40 x 50cm, em média, e pinte eu mesma com base acrílica branca. Foram cerca de 40 pranchas, pensando inicialmente em uma para cada educando. Contudo, devido ao compartilhamento de material e até mesmo à intencionalidade de desenvolver um trabalho compartilhado, revolvi, em comum acordo com o artista, realizar a atividade em dupla, de forma que utilizamos cerca de doze pranchas de papelão. Alguns educandos faltaram à aula nesse dia, pois havia uma reunião dos funcionários que liberaria as turmas às 15h para irem embora. Mesmo assim, houve participação da maioria em quantidade e qualidade. No dia anterior, a professora Flor de Pequi comentou comigo que eles não faltariam, pois estavam muito empolgados com minhas aulas e com a expectativa de conhecer um artista de verdade. Fiquei bem contente com essa devolutiva do andamento do trabalho. Éramos cinco adultos na atividade: o artista Viníciu Fagundes, professoras Chichá e Flor de Pequi, a coordenadora de turno que participou da atividade e eu. As cápsulas precisavam ser coladas com cola quente, de forma que nós professoras, e o artista, faríamos a mediação da colagem para que os educandos tivessem risco mínimo de se queimar. No entanto, eles demonstraram tanta maturidade, habilidade, organização, colaboração e tranquilidade no uso das pistolas de cola quente que nos despreocupamos em relação a isso. Eles levaram a atividade muito a sério, com intenso comprometimento e dedicação, como verdadeiros artistas. Monitorei a distribuição de tintas e pincéis, mas também houve muita responsabilidade de toda a turma com o uso das tintas e demais materiais. Viníciu orientou sobre o uso das tintas, as formas possíveis de estilos de pintura nas cápsulas e nos fundos (no papelão base). Surpreendeu-me a atitude de uma educanda, que se ofereceu para fazer o trabalho junto com um colega que estava sozinho. Esse educando que estava fazendo a atividade fora de outros grupos possui, segundo relato das professoras e da coordenação, um histórico de indisciplina e problemas de relacionamento e comportamento. No entanto, nas atividades do projeto, mostrou-se como um dos mais motivados, interessados, fazendo todas as atividades solicitadas e demonstrando apreço por tudo. Inclusive, realizou coletas de cápsulas no trabalho de campo no Parque Areião e as guardou cuidadosamente para a atividade daquele dia, mostrando-as ao artista e a mim quando chegou em sala de aula, inclusive relatando o nome da árvore a que a cápsula pertencia: ‘escova de macaco’. Há duas observações iniciais aqui: a generosidade da educanda em se propor, espontaneamente, a trabalhar com esse colega e o empenho desse educando. O

trabalho final dele, inclusive, foi rico em criatividade e dinâmica de cores, formas e expressão. A oficina estendeu-se por cerca de 1h30 e todos se mostraram envolvidos, dedicados e empenhados, fazendo o trabalho de forma prazerosa. Um educando comentou “Precisamos de mais aulas assim”; sorri e comentei que havia gostado de seu comentário. Passei o tempo percorrendo os vários grupos, elogiando e dando sugestões sobre as obras. Foi interessante notar que as escolhas de disposição das cápsulas, cores e estilos tinham uma relação com a personalidade de seus criadores. Umas mais delicadas, doces e suaves, outras mais intensas, carregadas de cor. A obra do educando Cajuzinho, por exemplo, apresentou uma organização harmônica que diz muito sobre sua postura em sala de aula, sempre madura e interessada. Uma dupla de educandos pegou a única cápsula de guatambu-do-cerrado que tínhamos e que, em minhas expectativas, esperava que fosse usada de forma bem honrosa, por sua imponência, beleza e raridade. Para minha surpresa, os educandos partiram a cápsula do meio para dividir com a dupla ao lado, demonstrando também generosidade, mas, em um comportamento ingênuo, deixando de reconhecer a preciosidade do material que tinham em mãos. Faltou mediação de minha parte nesse aspecto em orientá-los sobre isso, porém, ao mesmo tempo, prevaleceram seus comportamentos espontâneos, o que também era algo almejado na atividade. A atividade, como um todo, foi um momento alegre e prazeroso para todos. Foi perceptível o orgulho que cada um ficou do resultado de suas construções, inclusive, queriam levar para casa para mostrar às famílias. Expliquei que faríamos uma exposição de suas obras na escola ao final do projeto e que os familiares poderiam assistir. A relação ser humano-natureza, intencionada para a atividade, a nosso ver, cumpriu o objetivo de sensibilização, promoção do respeito e afetividade pelo Cerrado. Encerramos a oficina às 15h. Tivemos apoio da coordenação de turno durante a atividade para que os educandos lanchassem no pátio, assim, não precisamos pausar a atividade para que a turma fizesse a alimentação. Permaneci na escola até as 16h para higienização da sala de aula, reorganização das mesas e cadeiras e desmonte da ambientação. As professoras Chichá e Flor de Pequi me auxiliaram bastante nessa tarefa, assim como em toda a atividade. Agradei muito a parceria com o artista Viníciu Fagundes, que demonstrou satisfação em participar na atividade do projeto. Encerra-se o diário.

Diário de aula 08 – Uma mudança de percurso – recuar para avançar.

9 de setembro de 2022 – sexta-feira.

No dia 9 de setembro de 2022, sexta-feira, aconteceram as aulas do projeto de intervenção na escola-campo. Cheguei à escola às 12h20 para organização da sala de aula. Nesse dia, por falta de funcionários administrativos da limpeza no período matutino, a sala de aula não havia sido higienizada, então, realizei, além da organização de mesas e cadeiras, a limpeza do chão da sala. Mais uma vez organizei as mesas e cadeiras em círculo, objetivando uma maior integração entre os educandos e a temática do projeto. Ao centro da sala, coloquei duas mesas juntas, com forros de chita e as imagens selecionadas para o projeto espalhadas em cima das mesas. Essas imagens são as mesmas utilizadas no primeiro dia de aula, na apresentação, e contemplam diversas representações do Cerrado em seus aspectos culturais, sociais e físico-naturais. São fotos de diversos estilos de arte visual: fotografia, pintura, desenho e *tape art*. No início da aula, coloquei no computador o vídeo “Bem-te-vi”, do Projeto ‘Camerata

Caipira’, e fui passando de mesa em mesa para que os educandos pudessem ouvir a música, ainda que brevemente, e observar as imagens que passavam no clipe. Apesar de não ter previsto essa ação no projeto, optei por incluí-la ao saber da confirmação da apresentação do artista Victor Batista na culminância de nosso projeto, em 27 de setembro. Victor Batista é um dos artistas do projeto Camerata Caipira (cantor, compositor e instrumentista) e aceitou nosso convite para a apresentação cultural na escola-campo, ao final do projeto. Essa aula foi revista no plano das aulas no projeto de intervenção, ou seja, não estava prevista. No percurso das atividades, percebi ser necessário um momento maior de diálogo, sistematização das ideias e registros das vivências até ali. Vínhamos de uma atividade de Arte-Cerrado na última semana e, na anterior, o trabalho de campo no Parque Areião, de modo que era preciso um momento de reflexão sobre essas vivências e aprendizagens. Inicialmente, estabeleci um diálogo com os educandos, relembando os objetivos do projeto: conhecer o Cerrado, desenvolver uma consciência de Cerrado em seus muitos aspectos – físico-naturais, culturais e sociais e construir uma relação afetiva com o Cerrado vivo, alertando para sua defesa. Comuniquei à turma que havia convidado o artista Victor Batista para vir à escola se apresentar para nós e os educandos ficaram bem empolgados. Conteí que esse artista mora na cidade de Pirenópolis, cidade histórica de nosso estado que ainda possui áreas de Cerrado preservadas, como a Serra dos Pirineus. Conversamos que nessa Serra é possível contemplar o Cerrado rupestre, perguntei à turma se alguém sabia sobre essa palavra ‘rupestre’ e o educando Jatobá respondeu: “é uma coisa antiga”. Conversamos que as pinturas rupestres muito antigas eram feitas nas rochas, assim como esse Cerrado que crescia em meio às rochas. Nesse momento, a educanda Ipê Branco II me perguntou sobre meu colar, que era feito com uma cápsula de jacarandá. Havia colocado esse colar propositalmente, para provocar a curiosidade dos educandos. Muitos outros observaram o colar, elogiaram e gostaram. Expliquei que o jacarandá não era uma espécie nativa de Cerrado, mas que se adaptou bastante às características do clima e do solo daqui. Expliquei que a árvore do jacarandá apresentava a floração com cores lilás azuladas e estava em plena época de sua floração. Provoquei a turma também a relembra nomes de animais da fauna, tipos de vegetação e frutos do Cerrado que se recordavam de nossas aulas até ali. A maioria da turma se lembrou do jatobá e do buriti, não por coincidência, os sabores que conheceram no primeiro dia do projeto. Propus, então, que construíssemos uma reflexão juntos. Perguntei: o que é refletir? Alguns responderam: “pensar”. Incentivei a resposta, comentando que esse era um dos objetivos de estarmos na escola – pensar. Escrevi no quadro e solicitei que escrevessem em seu caderno: “Reflexão: o Cerrado vivo X Cerrado em perigo”. Propus, nesse momento, que a turma fosse falando quais elementos nos levam a pensar o Cerrado vivo e eles responderam, coletivamente, as seguintes palavras: animais, frutos, árvores, matas, vegetação, comidas, cápsulas, água, jatobá, pequi, jabuti, oxigênio, raízes, cedro. Após essas primeiras palavras, provoquei: “E os aspectos sociais e culturais do Cerrado? Vocês me disseram mais da natureza!”. Então o educando Jatobá respondeu: “remédios”. Parabenei-o e comentei com a turma que era importante nos lembrarmos das comunidades tradicionais – indígenas, quilombolas, catadores, coletores, pequenos agricultores... povos cerradeiros que sobrevivem do Cerrado vivo e contribuem para a alimentação que chega à nossa mesa. A educanda Ipê Branco II perguntou: “O Cerrado tem cultura?”. Respondi que sim, que havia culturas populares, músicas, culinária e tantas outras manifestações cerradeiras. A professora Flor de Pequi complementou: “Tem o folclore”, e

mais um educando acrescentou a palavra ‘vida’ à lista que estávamos construindo coletivamente. Continuamos nosso diálogo, agora pensando o Cerrado em perigo. As seguintes palavras foram mencionadas pela turma: queimadas, desmatamento, agrotóxico, monocultura, soja, cana-de-açúcar, caça, pecuária, crescimento das cidades e crescimento urbano (o educando Jatobá mencionou que crescimento urbano era mais chique de se falar), poluição e mineração. Aproveitei para comentar que a poluição não ocorre apenas no ar, mas que todo o lixo que jogávamos no chão de alguma forma colaboraria com a poluição do meio ambiente e do Cerrado em nosso lugar. Os lixos descartados em qualquer lugar, por nós mesmos e até na escola, podem ir parar nos córregos, rios e contaminar nossas águas de forma geral. Ao mencionarem essas palavras, percebi que a turma estava tendo a compreensão, almejada por mim, das principais causas da destruição do Cerrado. Após isso, conversamos que nosso projeto precisava de um nome e que esse nome seria escolhido de forma compartilhada a partir das sugestões dadas pela turma. Apareceram as seguintes sugestões e os pseudônimos dos respectivos educandos a sugerir: O Cerrado é vida (Chuveirinho II); O Cerrado é uma arte (Jatobá); Cerrado modo de vida (Escova de Macaco); O Cerrado é uma joia preciosa (Cajuzinho); O Cerrado é o ar para a vida (Ipê Branco II); O Cerrado é bom para nós (Guapeva); O Cerrado é o coração (Caliandra do Cerrado); Cerrado, a fauna dos animais (Tucano de Bico Dourado); Joia do Cerrado (Cajuzinho do Cerrado II); O Cerrado é amor (Ipê Roxo); O Cerrado é a natureza importante (Tamanduá-Bandeira); O Cerrado jabuti (Jabuti); O Cerrado das aroeiras (Aroeira). Após essas sugestões, comuniquei que avaliaria a melhor forma de decidir a escolha do nome do projeto e na próxima aula voltaríamos a conversar sobre isso. Os títulos sugeridos pela turma, ainda que careçam de intervenção para aglutinar as ideias, representam bem a ideia geral que o projeto se propôs a alcançar, a de valorização do Cerrado, consciência integradora e afetiva. A seguir, escrevi no quadro uma atividade para ser realizada em casa. Senti essa necessidade entendendo que a maior parte de nossas atividades não deixaram registros para os educandos em seus cadernos. As duas atividades escritas realizadas por eles haviam sido recolhidas por mim como documento da pesquisa e não seriam devolvidas. É importante que haja registros escritos pelos educandos no caderno para ampliar construções intelectuais do tema. Além disso, a família pode acompanhar e ter ideia do que está sendo trabalhado a partir de atividades escritas que estejam nos cadernos dos educandos. Foram duas tarefas descritas a seguir:

1. Pesquise e escreva, em seu caderno de Geografia: (Se for possível, cole figuras ou desenhos também).

- a) O nome de 10 frutos do Cerrado.
- b) O nome de 10 animais da fauna do Cerrado.
- c) O nome de 05 espécies da vegetação do Cerrado.

2. Cole em seu caderno a letra da música, Joia do Cerrado, de Juraíldes da Cruz, entregue pela professora. Leia a letra e, em seguida, responda:

- a) Que animais da fauna do Cerrado são citados na música?
- b) Que frutos do Cerrado são citados na música?
- c) Pesquise na internet: O que é o Aquífero Guarani, citado na música?

Entreguei então a cópia da letra da música de Juraíldes da Cruz para que colassem no caderno. Essa mesma música foi trabalhada na atividade que recolhi algumas aulas atrás. Optei por novamente fazer uso dessa letra por considerá-la potente em conhecimento dos elementos físico-naturais do Cerrado, além de crítica sobre a devastação do Cerrado de forma significativa para essa etapa do ensino. Julgando superficialmente, essa atividade poderia, à primeira vista, parecer tradicional, contudo, nosso objetivo foi o de valer-nos da escrita como elemento de auxílio à memória e ao pensamento do que estava sendo tratado em sala de aula, relacionando à pesquisa autônoma e à música, ou seja, a um contexto da temática. A atividade para casa foi intencionalmente mais direcionada à informação, ampliando seus repertórios sobre o Cerrado. Ao terminarem de copiar as atividades do quadro, passei então a explicar nossa próxima atividade artística a acontecer na próxima aula. Para iniciar, mostrei a eles alguns trabalhos realizados em anos anteriores com educandos de outra escola, mas com tema diferente. Tratava-se de pinturas com a temática indígena. Mostrei esses trabalhos como exemplo da técnica de pintura, a expressão das cores e o preenchimento integral da base, no caso, papel Canson 150g. A seguir, pedi que cada dupla escolhesse uma imagem disposta na mesa para que pudéssemos, na próxima aula, construir a releitura da obra. Expliquei à turma que releitura não é cópia, mas sim o nosso jeito de construir uma obra artística inspirada em outra, mas dando nosso olhar, nossa identidade. Os educandos se reuniram todos em torno da mesa e ‘vasculharam’ as imagens, escolhendo, trocando, retrocando e, por fim, reescolhendo uma imagem. Após todos terem elegido uma imagem e voltado para seus lugares, apresentei então a outra parte da proposta de atividade: escolheríamos juntos uma segunda imagem, para ser agregada à pintura final, complementando elementos de diferentes aspectos de Cerrado para compor a ideia de totalidade – lugar Cerrado com diversidade de significados. Dessa forma, cada dupla de educandos tinha duas imagens para construir uma terceira, mesclando elementos de diversidade do Cerrado. Eles aprovaram a proposta, anotaram seus nomes e pseudônimos nas imagens e encerramos as atividades desse dia.

Diário de aula 09 – Atividade de Arte-Cerrado: Cerrado em cor 15 de setembro de 2022.

No dia 15 de setembro de 2022 aconteceram as aulas do projeto de intervenção. Conforme plano, realizamos a atividade de Arte-Cerrado, dessa vez, com a técnica de pintura. Cheguei à escola-campo às 12h para organizar o espaço da atividade que aconteceu ao ar livre, embaixo de uma árvore de tamboril-do-cerrado (*Enterolobium gummiferum* (Mart.) J.F.Macbr), que existe no pátio da escola. Para tal organização, foi necessário retirar as mesas e as cadeiras da sala de aula e levar para o gramado embaixo da árvore, tarefa que, a princípio, faria sozinha, devido ao horário intermediário entre turnos, quando professores e educandos do matutino já foram embora e os do vespertino ainda não chegaram. Nesse intervalo, os funcionários administrativos se ocupam da limpeza das salas. Para minha surpresa, a professora Chichá chegou mais cedo à escola e me ajudou nessa tarefa, além de uma das funcionárias administrativas da portaria, que, vendo a dificuldade, também se ofereceu para ajudar. Dessa forma, às 13h, havíamos montado uma sala de aula ao ar livre, contando com a sombra fresca da árvore em plena seca no Cerrado, em que o calor é escaldante e a umidade do ar muito baixa. Para nossa alegria, um casal de bem-te-vis veio nos prestigiar no início da aula,

permanecendo em um galho do ipê rosa florido ao lado do tamboril. O gramado, seco pelo período de estiagem, estava coberto de flores brancas miudinhas da grande árvore, formando um tapete. Todo esse cenário foi completado com a chegada dos educandos e a música de fundo, tocando canções cerradeiras, do projeto Sons do Cerrado, interpretadas por Mestre Arnaldo e Grupo Batixó. Os educandos foram chegando e aguardando as orientações. Reparei que o educando Jatobá, ao chegar ao portão ainda sem entrar, comentou com os colegas próximos: “Nossa! Olha só que massa, a aula é ali! Olha lá ela!” (referindo-se a mim). A professora Chichá havia comentado comigo que, na última terça-feira, muitos educandos perguntaram por mim, se não haveria minha aula, demonstrando ansiedade pela próxima atividade do projeto do Cerrado. Naquela ocasião não compareci à escola, pois a turma teria avaliação da Secretaria Municipal de Educação e eu teria uma atividade acadêmica na Universidade Federal de Goiás. Iniciei a aula explicando que estávamos naquele ambiente para vivenciar o Cerrado na escola. Era um dia de muito calor, dei ênfase à importância das árvores do Cerrado para nós. Apontei à turma o casal de bem-te-vis no galho do ipê-rosa nos assistindo, o que era motivo de bons sentimentos para nós naquele momento. Procurei despertar a atenção dos educandos para os detalhes de Cerrado à nossa volta: a árvore de tamboril e sua sombra, o ipê-rosa e os passarinhos, as florezinhas miúdas no solo seco pelo período climático, as grandes raízes e o canto dos pássaros. Esse ambiente nos auxiliaria a ter um momento inspirador para construirmos nossas pinturas de Arte-Cerrado, mas não apenas isso. Aquele contexto era um exemplo de como o Cerrado vivo afeta nossa vida, trazendo-nos frescor, melhor qualidade do ar que respiramos, abrigo para aves e outras formas de vida, além das grandes raízes que conduzem água ao solo profundo. Expliquei como faríamos as pinturas, mesclando o Cerrado em fauna, flora, vegetação, cultura, povos tradicionais, Cerrado no espaço urbano e os perigos que o Cerrado enfrenta com as atividades econômicas, especialmente o agronegócio, o desmatamento e as queimadas. As pinturas tinham como referência obras de artistas que trabalham com o tema do Cerrado: Marcos Brasil, Elder Rocha Lima, Cris Maia, Ruth Albernaz, Jullyanderson e João Paulo Pigosso. Além de fotografias extraídas da *internet*, outras de minha autoria e da autoria da professora Flor de Pequi. A ideia dialogada com a turma foi a de que realizassem releituras que mesclassem livremente os elementos das fotografias escolhidas por eles. Distribuí o material – tintas, pincéis, panos para enxugar, copo de garrafa pet para água e uma folha de papel Canson 120g – para cada dupla de educandos. A opção da dupla de livre escolha se deu tanto para compartilhar saberes e habilidades quanto para o uso coletivo de material, já que não poderíamos comprar um kit de pintura para cada um. Iniciada a atividade, as professoras Chichá, Flor de Pequi e eu não paramos nenhum segundo, percorrendo todo o espaço onde as mesas foram agrupadas de quatro em quatro, formando uma mesa maior para compartilhamento dos materiais. À medida que ia visitando cada grupo, além de ensinar modos diferentes de pinceladas, técnicas de mistura de cores e dicas de como aprimorar algum elemento da arte, também fui mencionando os nomes de vegetação, fauna, enfatizando a necessidade de representarmos as várias dimensões do Cerrado ao pensar na pintura. Percebi que alguns educandos tiveram dificuldade, relatando ‘não dar conta’. Por minha experiência com esse tipo de atividade, percebo ser comum essa reação, pois os educandos raramente utilizam tintas nessa etapa do ensino, na maioria das vezes restringindo-se ao desenho comum com lápis de cor, provavelmente por ser uma estratégia menos trabalhosa em sala de aula. A

tinta é prazerosa, mas exige mais concentração e dedicação, além de conhecimentos técnicos que fazem a diferença no resultado final, como o estilo e direção da pincelada, o que procurei ir explicando a eles durante o processo, mas ciente das limitações de nosso tempo. Outro fator que considero é a autoexigência demonstrada por alguns por meio de falas como: ‘tá feio’, outra reação comum nesse tipo de atividade. A atividade de pintura envolve a criatividade e a criação, portanto, tem potencial de desenvolver a autoestima a partir dos resultados e da intervenção das professoras, incentivando-os respeitosamente e auxiliando no que for necessário. O educando Cajuzinho, por exemplo, relatou que queria desistir, que não estava achando sua pintura bonita e que havia gostado mais de trabalhar com as cápsulas. Sua pintura, contudo, era uma das mais belas da turma, revelando incrível habilidade com a pintura e sensibilidade para com a temática. Ele pintou a releitura de uma obra de Marcos Brasil intitulada, “Na seca o Cerrado fica colorido”, articulado ao espaço da escola, resultando em uma obra autoral e rica. Sentei-me algum tempo em sua mesa, dedicando atenção em lhe apoiar, auxiliando-o a relativizar o rigor consigo mesmo, mostrando a ele o quanto seu trabalho era bom. Alguns educandos iniciaram uma pintura e abandonaram, iniciando outra, alegando o mesmo motivo – que não estava ficando bonito. Expliquei que na arte não é necessário pensarmos em perfeição, mas sim em criarmos coisas novas do Cerrado, misturarmos cores e nos divertirmos com a atividade, mostrando nossa identidade na pintura. Logo no início da aula, recebemos a triste notícia de que a mãe do educando Jabuti havia falecido e por esse motivo ele não fora à aula. Foi um momento muito triste, pois já sabíamos que esse educando vinha de uma realidade familiar complexa e talvez por isso tivesse problemas na escola relacionados à dificuldade de aprendizagem e disciplina, o que já havíamos relatado em diários anteriores. Foi, porém, uma das crianças mais empolgadas com o projeto, sempre atencioso, interessado e produzindo belos trabalhos. Esse fato me levou a pensar em montar um kit de pintura para o educando e entregar a ele após seu retorno às aulas, para que realize a atividade em casa ou nas aulas de artes, com a professora Flor de Pequi, já que, após o dia de hoje, eu só retornarei à escola para realizar a culminância e posterior avaliação do projeto. Durante as duas primeiras aulas, que duram cerca de 1h30, as atividades se desenvolveram de forma intensa, dinâmica e todos ficaram muito envolvidos na pintura. Aproveitei para enfatizar características como galhos tortos e raízes profundas de árvores como pau-terra, escolhido por um grupo, e pequizeiro, escolhido por outro. De outro lado, orientei sobre o tronco mais reto e comprido dos buritis, na pintura de outra dupla. Relembramos nomes da fauna, como gavião carcará, coruja-buraqueira e lobo-guará. Algumas duplas pintaram canela-de-ema e chuveirinhos e aproveitei a oportunidade para relembrar os nomes e sua simbologia no Cerrado – aparecendo em áreas preservadas. Incentivei outro grupo a representar os perigos enfrentados pelo Cerrado, como o fogo, e alguns outros grupos pintaram tratores representando o agronegócio. Às 14h30, fomos convocados para o momento do lanche, então, a professora Flor de Pequi me indagou se eu encerraria a atividade e continuaria no dia seguinte; respondi que sim. A professora, então, perguntou se eu tinha disponibilidade de permanecer com a atividade naquele dia até que os educandos concluíssem, ainda que ocupasse as duas próximas aulas. Ela argumentou que seria melhor para a turma, tendo em vista toda a organização para aquela atividade, que era trabalhosa. Além disso, na próxima semana teriam provas e ela então destinaria as aulas de amanhã para prepará-los para essas avaliações. Respondi que seria ótimo continuar a

atividade naquele dia e que para mim também seria mais proveitoso, de modo que permaneci na atividade até cerca de 16h30. Durante o recreio, os educandos das outras turmas vieram curiosos participar das atividades, elogiaram muito as pinturas, comentaram o desejo de também fazer aqueles trabalhos, sentaram-se junto a nós de forma respeitosa e interessada. Após o recreio, por volta de 15h20, os educandos, que haviam saído, retornaram e concluíram as pinturas. Fizemos um mutirão de limpeza, organização e guarda dos materiais e mobiliários que haviam sido retirados da sala de aula – mesas e cadeiras. Todos colaboraram motivadamente com esse momento de ‘desfazer’ a sala de aula ao ar livre. No final, a educanda Caliandra do Cerrado, que tem diagnóstico de autismo, voltou para a sala de aula e apresentou comportamento triste, abaixando a cabeça na mesa, escondendo o rosto. Um colega, preocupado, veio me chamar: “Professora, a colega está triste!”, conduzindo-me até a educanda. Perguntei a ela o que havia e não me respondeu. Perguntei se queria conversar lá fora, em particular e disse que sim. Ao sairmos, a menina relatou que tinha olhos de arco-íris e que só ela tinha olhos assim. Dialogamos que seus olhos eram lindos e que eu gostaria que os meus fossem como os dela, e brinquei: “Vamos trocar de olhos, eu fico com o seu e você com o meu?!” Ela então sorriu e disse: “Eles só ficam assim quando eu fico feliz”. Então me abraçou sorrindo. Ainda que esse relato não tenha relação direta com o tema do projeto, quis trazê-lo para este diário para destacar as especificidades de cada educando em sala de aula, suas expectativas, afetos, pensamentos e ações. Lidamos, na escola, com uma infinidade de nuances emotivas, diferenças de personalidades, gostos, diversidades culturais, religiosas e muitas outras. Nessa complexidade toda, a única certeza é que dar voz às necessidades dos educandos, ao seu olhar e ao protagonismo pode fazer diferença entre o gostar e o não gostar do processo de ensino-aprendizagem. Por fim, após retornarmos à sala de aula, agradei imensamente pela participação de todos na atividade, perguntei se haviam gostado e me responderam que sim. Reforcei que no dia 27 de setembro faríamos a exposição das obras produzidas por eles na escola e que receberemos o artista Victor Batista para uma apresentação musical. Conversamos que, quem quisesse, poderia desenhar os artistas que participaram do projeto – Viníciu Fagundes e Victor Batista –, como agradecimento pela participação. Muitos educandos se mostraram interessados em fazer o desenho e levaram para casa o papel Canson para realizá-lo. Informei no quadro meu número de *WhatsApp* e expliquei que poderia passar a foto dos artistas para os interessados em fazer o desenho. Finalizamos assim a atividade. Ao chegar a minha residência, cerca de 17h30, meu aparelho de celular não parou mais de receber mensagens dos educandos e de familiares, perguntando sobre o desenho e as fotos dos artistas. Essa atividade não foi prevista anteriormente, mas julguei interessante, tendo em vista o quanto a turma esteve interessada durante todas as aulas, sendo essa uma atividade livre, não obrigatória. Recebi mensagem até o momento em que estou redigindo esse diário, por volta de 22h, inclusive de um educando pedindo que eu enviasse a música, “Apelo das aves”, de Mestre Arnaldo e Grupo Batixó. Considerei esse pedido uma enorme demonstração de alcance do projeto, considerando que um educando de 11 anos se interessou por uma canção popular cerradeira em meio à atualidade, na qual predomina a cultura de massa midiática, muitas vezes desprovida de conteúdo significativo. Encerra-se o relato das aulas de hoje.

Diário de aula 10 – Dos bastidores à culminância.**27 de setembro de 2022.**

O relato que culmina no dia 27 de setembro de 2022 perpassa uma preparação de muitos meses atrás. No entanto, para fins desse registro, esforçar-me-ei em sistematizar os quatro dias que antecederam a culminância, dedicados ao preparo efetivo da instalação e apresentações. Nesse relato, farei algumas idas e vindas em meses anteriores, explicativos do agora. Desde o início das atividades na escola-campo, venho observando os espaços externos do ambiente escolar - pátios, sombras, áreas de gramados, espaços cobertos como quadra, quiosque, passarelas; vegetação de Cerrado presente no espaço da escola, dentre outros. Essas observações se deram sempre analisando e julgando qual seria o espaço mais adequado para realizar a instalação e a atividade cultural da culminância do projeto de intervenção. Cogitei muitos locais diferentes, chegando mesmo a definir, mais uma vez, a sombra do tamboril como o mais interessante para realizar a atividade. Minha ideia era, inicialmente, fazê-la apenas com as duas turmas do 5º ano, de forma mais intimista. No entanto, em diálogo com algumas professoras e coordenação da escola, além da opinião de minha professora orientadora, emergiu a necessidade de que essa culminância se estendesse a toda comunidade escolar, inclusive aos familiares dos educandos, afetando, assim, ao máximo de pessoas na escola, desdobrando-se para além-escola. Para tal amplitude, o local mais adequado é o palco, centralizado no pátio coberto. Desde o início tive resistência a esse local pela estética do palco – uma parede revestida de azulejos brancos que lembram muito um açougue. Na minha análise inicial, essa estética desmereceria o trabalho artístico de Cerrado construído pelos educandos, não destacando elementos de cor e forma. O coordenador de turno do período matutino, em conversa informal comigo, deu a ideia de encaparmos esses azulejos com papel pardo, o que achei uma boa alternativa. Adquiri tintas e bisnagas que auxiliassem a criar, por cima do papel pardo, um aspecto de taipa – uma cor de barro. Entretanto, houve dificuldades nesse trabalho de ‘envelopamento’ do palco, precisei de ajuda de amigos, de educandos do matutino e até de educandas com quem trabalhei em anos anteriores em outra escola e que se interessaram em apoiar o projeto. O primeiro envelopamento que fizemos caiu com a força dos ventos do final de semana, de modo que na segunda-feira precisei refazer parte do trabalho. Desisti da tinta e mantive apenas a cor original do pardo, dados os prazos para finalizar a montagem. Esse trabalho se iniciou no sábado, 24 de setembro, às 7h30, e se estendeu até as 12h40 do dia de hoje. Na segunda-feira, fiquei na escola-campo das 8h às 17h, ainda assim não consegui finalizar a montagem da instalação, que contou uma multiplicidade de formas de expor e três tipos de exposição: as pinturas, as construções em *assemblage* e as fotografias dos educandos no percurso das produções. Precisei de auxílio logístico de amigos para transportar para a escola dois galhos em tamanho natural, colhidos em reaproveitamento, para a confecção de uma árvore de ipê e uma de jatobá de cerca de 2 m. Foi um dia cansativo, mas produtivo. Na terça-feira, ou seja, no dia seguinte, já seria a culminância, então, fui para a escola-campo às 7h para finalizar a montagem da exposição. Permaneci na escola até as 10h40. Tanto na segunda-feira quanto na terça-feira de manhã, enquanto eu trabalhava na montagem da exposição, fui abordada por inúmeras pessoas, dentre professores e funcionários administrativos da cozinha, limpeza e conservação; professores dos dois turnos e educandos. Estes, sempre perguntando do que se tratava e comentando da beleza dos trabalhos da forma

como estava sendo construída a exposição. Os funcionários, por sua vez, traziam relatos de experiência de Cerrado: o pai que usa jatobá para melhorar a imunidade, as sementes de sucupira que cobrem o chão da escola, a infância vivenciada no Cerrado, os quero-queros que moram no terreno da escola e vigiam seus ninhos dos educandos curiosos. Outros relatos, como chá de casca de jatobá para tosse, semente do chichá utilizada para alimentação, remetendo ao sabor do amendoim, e outros que a memória me trai em relatar, já que estava ouvindo esses relatos e concentrada na atividade de montagem, ao mesmo tempo. No final da manhã de terça-feira, ao sair da escola, fui a um bairro vizinho comprar pequis ainda com casca para compor a exposição – eles precisavam ser comprados frescos no dia para exalar seu perfume e beleza em nosso momento. Os trabalhos de pintura foram colocados em paspatur de colorplus preto e afixados na parede coberta de papel pardo. Os trabalhos artísticos de *assemblage* foram pendurados em corda de sisal em um varal que estendemos em fio de arame entre as extremidades do palco e em outro varal de metal, que já existia na estrutura. As fotografias dos educandos foram selecionadas e impressas considerando os momentos de atividade durante o projeto e trazendo o protagonismo de todos que participaram. Essas fotos foram impressas em papel Couchê fosco e coladas em paspatur de papel colorplus colorido, dando alegria à composição. Outros elementos foram delicadamente adicionados para trazer a representatividade integradora de Cerrado: fitas de cetim coloridas junto aos trabalhos e um estandarte intitulado ‘Cerrado vivo’, ao centro do palco, remetendo às festas populares tradicionais do Cerrado. Colocamos um ipê amarelo e um jatobazeiro de mais ou menos 2 m de altura nas extremidades do palco, feitos de galhos secos, tecido e jatobás colhidos por mim em recente expedição. As cápsulas de Cerrado também estavam presentes na parede e no chão, fazendo referência à vegetação do Cerrado. Tapetes de crochê remeteram ao trabalho artesanal, típico das comunidades tradicionais, além de um cocar indígena, representando os povos originários. Ao lado do palco, montamos uma mesa com pequis ainda com casca, barus também com casca e jatobás e, ao lado, uma placa informativa do projeto, explicando objetivos, trabalhos realizados e a descrição das cápsulas de Cerrado utilizadas nas obras. Os educandos não participaram da montagem da exposição devido à dificuldade de ocupar ainda mais aulas das professoras, que recentemente já haviam demonstrado a necessidade de retomar a rotina de aulas devido ao conteúdo a ser seguido. Retornei para a escola campo às 13h, já com os pequis e os últimos detalhes da exposição, como folhas secas a serem jogadas no chão, colhidas no dia anterior no tamboril da escola. Juntamente comigo chegou o artista Victor Batista, violeiro, cantor e compositor da cultura popular cerradeira, que aceitou nosso convite para apresentação cultural desse dia. O artista é integrante de um projeto chamado “Camerata Caipira” e, dentro desse projeto, há um trabalho de canções infantis sobre o Cerrado, intitulado: “Cadê o bicho que tava aqui?”.¹⁰⁴ Dada a dificuldade do grupo todo se apresentar, já que são de estados diferentes do Brasil, Victor, que

¹⁰⁴ O Conjunto é formado por Isabella Roivo (vocal), Victor Batista (viola caipira), Bosco Oliveira (violão), Nelson Latif (violão) e Sandro Alves (percussão), que há sete anos vem espalhando sua sonoridade peculiar, baseada em ritmos tradicionais da cultura popular brasileira, especialmente do Cerrado, utilizando instrumentos acústicos e arranjos para cordas e percussão, mas com uma versão contemporânea (LIMA, Irlam Rocha. Espetáculo da ‘Camerata Caipira’ que sensibiliza crianças e adultos. **Correio Braziliense**, 16 mar. 2019. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2019/03/16/interna_diversao_arte,743325/espetaculo-da-camerata-caipira-que-sensibiliza-criancas-e-adultos.shtml. Acesso em: 29 set. 2022).

é morador de Pirenópolis, se dispôs a realizar uma apresentação de 30min por um cachê simbólico de R\$ 300,00. O valor pago foi financiado por uma ação voluntária entre meus amigos (inicialmente para custear o ônibus para o parque Areião). Houve também a participação voluntária da declamadora Cida Magalhães, funcionária da Vila Ambiental – projeto educativo da Secretaria Municipal de Educação que fica no Parque Areião. Na ocasião de nossa atividade de campo no referido parque, Cida se interessou pelo projeto de pesquisa, conversamos brevemente, contei sobre minha previsão de realizar uma atividade cultural na culminância e ela se voluntariou a participar com a declamação da poesia “Ipê florido”, de Cora Coralina. Cida chegou à escola por volta de 14h30 e se encantou com a exposição, considerando-a de muita sensibilidade. Finalizei a instalação do palco dispondo, no chão, florezinhas minúsculas colhidas no dia anterior no pátio da escola, preparamos o som, microfones, e, às 15h30, como planejado, todas as turmas da escola vieram para o pátio, já higienizado, sentando-se no chão de forma organizada. Contamos com a colaboração das professoras, que se mostraram encantadas com a atividade. A diretora fez os agradecimentos e explicou brevemente o projeto, passando a palavra em seguida para mim. Iniciei minha fala perguntando a todos os educandos presentes se eles já tinham ouvido falar no Cerrado e eles responderam em coro “sim”. Perguntei, então: “O que é o Cerrado?”. As respostas vieram de todos os lados: “É um lugar cheio de plantas”, “Um lugar que tem muitas árvores”, “Um lugar que devemos proteger”, “Uma cultura”. Então perguntei: “Na escola tem Cerrado?”. Houve um misto de respostas, uns diziam que sim, outros que não. Então argumentei: “Já viram uns passarinhos que ficam vigiando seus ninhos ali no fundo da escola?”. Responderam coletivamente que eram os quero-queros. Então expliquei que esses pássaros faziam parte da fauna do Cerrado. Expliquei o mesmo sobre as curicacas, pássaros de bicos longos e finos que ficam no telhado da quadra de esportes. Perguntei a eles, também, se haviam reparado nas árvores da escola, como os ipês que estavam floridos e o tamboril imenso no pátio, explicando que faziam parte da vegetação do Cerrado. Após isso, comentei que tudo que estava no palco foi construído durante nossos estudos sobre o Cerrado e aqueles trabalhos eram nossa forma de representar o Cerrado. Perguntei se, olhando para o palco, consideravam que o Cerrado era alegre ou triste e responderam que alegre. Então, expliquei que o Cerrado é cheio de cores, de sabores, de cheiros, de sons e que uma forma de celebrar esse Cerrado tão vivo era por meio da Arte; também disse que naquele dia estávamos fazendo isso não só com os trabalhos de pintura e *assemblage* expostos, como também com a poesia e a música dos artistas que se apresentariam naquele momento. Convidei então, Cida Magalhães, que recitou o poema. As crianças ouviram com respeito e atenção, aplaudindo ao final. Em seguida, Victor Batista iniciou sua apresentação musical, cantando cerca de seis músicas sobre o Cerrado. No meio de sua apresentação, convidou a subir ao palco o educando Jatobá, que, de livre vontade, se dispôs a tocar a música “Alecrim dourado” no trompete. Jatobá havia conversado comigo via *WhatsApp* no decorrer da semana, manifestando seu desejo de se apresentar na culminância, o que considerei como sinal de interesse, autonomia e emancipação tão desejosas por nós no desenvolvimento do trabalho. O artista acompanhou no violão o menino em seu trompete, compondo um momento de emoção cerradeira. As crianças, sentadas no pátio, começaram a entoar a canção, cantando espontaneamente junto com os instrumentos, tornando a apresentação ainda mais bonita, sem nenhum tipo de ensaio. O pai do educando estava presente e vibrou muito com a apresentação do filho. Eu havia enviado o convite aos

familiares, mas poucos compareceram, provavelmente pelo horário e dia da semana, mesmo assim, cerca de oito responsáveis estavam presentes, prestigiando o trabalho. Ao final da apresentação musical, pedi a fala ao artista e convidei ao palco o educando Cajuzinho do Cerrado II, que havia desenhado o artista Victor Batista e entregou o desenho ao violeiro naquele momento, sendo aplaudido por toda a escola pelo trabalho realizado. Todos os educandos dos dois 5º anos assinaram no verso do desenho, com mensagens de agradecimento ao artista. Foi mais um momento de participação ativa demonstrada no decorrer do projeto, o que envolve emancipação. Fiz um agradecimento de finalização da atividade e perguntei se algum dos educandos gostaria de falar e, para a minha surpresa, muitos levantaram a mão para subir ao palco e falar sobre o projeto. Como tínhamos um limite de horário, designei a fala a dois educandos que haviam sido muito ativos no projeto, Ipê Branco II e Tucano de Bico Dourado. Eles disseram que gostaram muito das aulas, das pinturas, das músicas, da ida ao Parque Areião e que conheceram o Cerrado. A educanda Ipê Branco II ficou um pouco nervosa e trocou o nome do pau-terra por pau-brasil, o que é bem compreensível. Ela havia pintado uma árvore de pau-terra em seu trabalho e estava, portanto, no processo de construção do conhecimento, sabendo mostrar a todos os presentes qual era a cápsula a que estava se referindo. Mostrou então a todos a cápsula de pau-terra e a de escova de macaco. Ao final, permaneceram na atividade apenas as turmas do 5º ano, as demais retornaram às suas salas de aula. Entreguei a todos, inclusive aos familiares, um geladinho de cajuzinho do Cerrado, feito por mim mesma. Há dez dias estive em uma área de Cerrado que fica em Hidrolândia, na Região Metropolitana de Goiânia, especialmente para coletar esses cajuzinhos e conseguir oferecer neste dia algum sabor do Cerrado para os educandos. Alguns professores e a equipe administrativa da escola também receberam o geladinho de cajuzinho do Cerrado. Os educandos apreciaram o sabor e elogiaram bastante. Fizemos muitas fotos coletivas, fotos com os familiares e com o artista Victor Batista, já que a poetisa já havia ido embora antes do término da atividade. Foi um momento de muita vibração, de empolgação e energia de todos – uma culminância em todos os sentidos. Muitos educandos queriam levar seus trabalhos para casa, mas expliquei que deixaríamos a exposição ainda por dois dias para que todos pudessem apreciar os trabalhos artísticos deles. Pareciam muito orgulhosos de suas obras, tirando fotos ao lado de suas produções. Foi um momento mágico essa culminância, acho que conseguimos proporcionar o encantamento de Cerrado almejado desde o início do projeto.

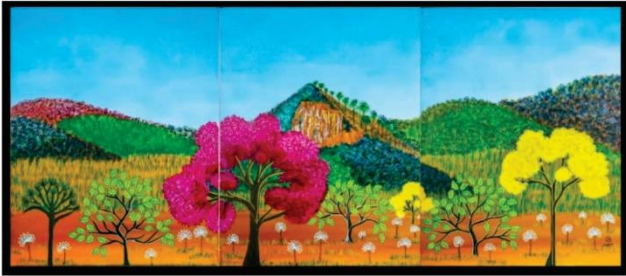
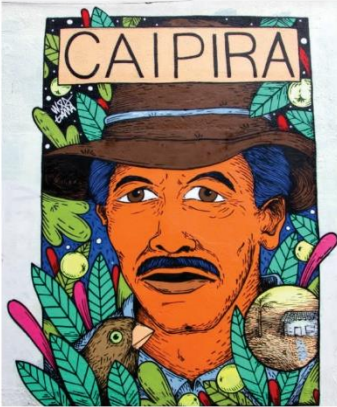
**Diário de aula 11 – Um Cerrado maior em nós.
4 de outubro de 2022.**

No dia 4 de outubro de 2022, às 12h40, cheguei à escola-campo para a última atividade do projeto de intervenção. Preferi manter o título desse diário de hoje como ‘Um Cerrado maior em nós’, em substituição a avaliação, pois, conforme descrito na proposta do projeto, a avaliação foi contínua, considerando a participação, o envolvimento e até a alegria dos educandos na vivência desse período. Por falar em alegria, fiquei na porta da sala, esperando os educandos chegarem, e notei esse sentimento ao demonstrarem surpresa e contentamento ao me verem, uma semana após a culminância do projeto. Gostaria de ter feito essa aula de fechamento antes, mas a rotina da escola não possibilitou, de modo que apenas hoje foi

acordado com as professoras Chichá e Flor de Pequi minha ida à escola. À medida que iam chegando, alguns educandos me abraçaram, dizendo “oba!”, e outros apenas sorriam e cochichavam uns com os outros, dizendo: “ela vai entregar os trabalhos”. Desde o dia da culminância, eles já queriam ter levado seus trabalhos para casa para mostrar à família, orgulhosos que estavam de sua obra artística. Alguns mencionaram que queriam dar de presente à avó, outros que queriam suas fotos para guardar de lembrança. Iniciei a aula perguntando se haviam gostado da apresentação na última semana, referindo-me à culminância, ao que responderam que sim, que o artista tocava muito bem e era estiloso. Um educando comentou que o colega Tucano do Bico Dourado havia chorado na hora que o colega Jatobá tocou a música “Alecrim dourado” ao trompete, junto ao artista Victor Batista. Disse que quando todos começaram a cantar junto ele achou triste. Acredito que foi a maneira de ele expressar que ficou emocionado ou comovido, assim como eu também fiquei. A professora Flor de Pequi comentou comigo que no dia seguinte muitos ficaram contando aos que faltaram à aula no dia da culminância que eles haviam ‘perdido’. Conversamos informalmente nos primeiros minutos sobre suas impressões daquele dia e logo expliquei que retomariamos uma atividade que tinha sido realizada lá no início do projeto, mais ou menos no segundo dia que estive com eles, em que foram me dizendo o que eles sabiam sobre o Cerrado e fui anotando no quadro. Perguntei se recordavam desse dia e disseram que sim. Expliquei, então, que naquele dia em que fizemos essa atividade, eu quis conhecer o que eles sabiam sobre o Cerrado em seu lugar para que eu pudesse ter uma ideia dos conhecimentos que eles já traziam de sua vida, de sua experiência e de seus estudos. Hoje, faríamos aquele mesmo movimento de atividade dialogada, em que todos vamos falando e eu vou anotando no quadro e eles no caderno, mas dessa vez anotaríamos o que sabemos agora sobre o Cerrado, após termos vivenciado o projeto nos últimos dias. Então concordaram e notei que dessa vez a participação foi bem maior que na atividade dialogada diagnóstica. De certa forma, essa atividade tem características de um diálogo e também de uma entrevista livre coletiva, pois, a partir do que falam, vou fazendo intervenções, perguntas e provocações que os levam a trazer novos elementos a serem levantados. Fiz o cabeçalho e escrevi no quadro: “Projeto: Fazendo arte no meu lugar Cerrado: belezuras em cor e amor. O que sabemos agora?” Pedi a eles que comentassem o que aprenderam, como viam, pensavam e sentiam o Cerrado e das coisas que gostaram no projeto. No quadro, então, escrevi o que foram dizendo: o Cerrado tem muitos tipos (Jatobá); o Cerrado tem vida (Cajuzinho do Cerrado II); o Cerrado é amor (Guapeva); o Cerrado é cor; (Ipê Amarelo); o Cerrado é um paraíso (Escova de Macaco); o Cerrado é importante (Chuveirinho II); o Cerrado é a fauna dos animais (Tucano do Bico Dourado); o Cerrado é a caixa d’água do Brasil e remédios (Jatobá); a gente não vive sem o Cerrado (Guapeva); nunca vou me esquecer dos artistas (Cajuzinho do Cerrado II); se o Cerrado acabar, os frutos também vão (Escova de Macaco); o Cerrado faz parte da casa dos indígenas (Cajuzinho); o Cerrado é um lugar de comidas típicas e muitas frutas (Lobo-Guará); o Cerrado é a casa das plantas (Ipê Branco). Perguntei, nesse momento: “Quais plantas?”. Então foram falando coletivamente: “Ipê, canela de ema, jatobá, pequi, murici, buriti, guapeva, cajuzinho, baru, escova de macaco, aroeira, babaçu, pitanga, guariroba, gabioba e chuveirinho”. Surpreendi-me com essas respostas e eles me disseram que alguns tinham anotações nos cadernos de atividade que passei para casa. Compreendi, então, que tomei uma boa decisão ao incluir a atividade de pesquisa para casa, que inicialmente não estava prevista.

Aproveitei para perguntar sobre os animais da fauna do Cerrado e eles foram falando: lobo-guará, tamanduá-bandeira, coruja-buraqueira, tucano, arara, onça, siriema, anta, capivara, macaco-prego, pica-pau, beija-flor, quero-quero e curicaca. Perguntei a eles, então, que tipo de coisas podem ameaçar o Cerrado, colocando em perigo esses animais, as plantas e as águas, e foram apontando coletivamente: fogo, mineração, desmatamento, pecuária e agricultura (monocultura). Nesse momento, considerei necessário, mais uma vez, explicar que não é qualquer forma de agricultura que prejudica o Cerrado, mas sim aquela que planta grandes áreas de uma coisa só, chamada de monocultura. Perguntei se alguém se senta na hora do almoço e pega um prato de soja para comer, então disseram que não, e sorriram. Expliquei que as grandes plantações de soja, cana-de-açúcar e outras são as principais responsáveis pela destruição do Cerrado, além de não produzirem alimentos para nós. Nossos alimentos, em sua maioria, são produzidos pela agricultura familiar, pelos pequenos agricultores, e essa atividade preserva mais o Cerrado. Expliquei, ainda, que existe um tipo de cultivo chamado de agrofloresta, que planta os alimentos sem fazer desmatamento, e que essa é uma boa alternativa para preservar o Cerrado. Anotei essas complementações no quadro para que pudessem fazer as anotações em seus cadernos. Após dar um tempo para que anotassem nosso diálogo, entreguei a todos uma atividade em folha organizada por mim, como uma forma de sistematizar esse diálogo de forma reconstruída por seus pensamentos. Propus que escrevessem uma carta ao Cerrado, como se estivessem escrevendo a um novo amigo que acabaram de conhecer. Pedi que escrevessem livremente como viam, pensavam e sentiam o Cerrado, contando o que aprenderam sobre ele e o que gostaram. Também deixei um espaço destinado a um desenho de mesmo tema, pensando, especialmente, nos educandos que ainda não escrevem, realidade presente em todas as escolas da rede municipal de Goiânia e talvez até do Brasil. Contudo, como já esperado, todos queriam fazer o desenho e só não fizeram aqueles que não tiveram tempo hábil. Por fim, enquanto encerravam essa atividade, fui entregando os trabalhos de Arte-Cerrado e as fotos que fizeram parte da exposição. Houve euforia e orgulho ao receberem essas atividades. Ao final, agradei o tempo que passamos juntos, elogiei a turma, que se sempre se mostrou interessada e envolvida nas atividades, disse que eles eram maravilhosos e que não deixassem ninguém dizer o oposto disso. Já era horário do lanche e alguns se dispersaram, outros vieram me abraçar e agradecer. O educando Lobo-Guará me entregou um cartão feito com um papel tamanho A3, com os seguintes dizeres: “Leia após o sinal. Mariângela, foi bom! O tempo com você aprendi muitas coisas que eu não sabia sobre o Cerrado. Muito obrigado por estes dias com você, você trouxe boa vida, boa música, até comi jatobá, chupei geladinho de cajuzinho, fui no parque Areião, foi bom. Até a próxima!”. Fiquei contente com esse retorno espontâneo do educando. Durante o lanche, as professoras vieram falar comigo, mais uma vez agradeceram, elogiaram o projeto e disseram que com certeza eu levaria nota 10 por este trabalho, que houve muita dedicação. Encerrei esta última atividade às 14h45.

APÊNDICE C – QUADRO COM ALGUMAS OBRAS DE REFERÊNCIA PARA A ARTE-CERRADO

ARTISTA/ LOCAL	OBRAS		ARTISTA/ LOCAL	OBRAS	
Elder Rocha Lima (Cidade de Goiás, Goiás)		LIMA, Helder Rocha. Cerrado I. 2018. Têmpera acrílica, 70x90.			FAGUNDES, Viníciu. Guatambu. 2020. Assemblage.
Ruth Albernaz (Chapada dos Guimarães, Cuiabá - Mato Grosso)		ALBERNAZ, Ruth. Gorjeio é mais bonito do que canto porque nele se inclui a sedução. 2018. Mista sobre tela.			MAIA, Cris. Buriti. 2015. Acrílica sobre tela.
		ALBERNAZ, Ruth. E nascem pássaros para habitar as árvores. 2019. Mista sobre tela, 44x65cm.	Cris Maia (Alto Paraíso, Goiás)		MAIA, Cris. Lobo. 2012. Acrílica sobre tela, 90x90.
Jordana Hermano (Cavalcant e, Goiás)		HERMANO, Jordana. Volta a origem. 2021. Mista sobre tela, 80x195cm.	Ju&João (Goiânia, Goiás)		CARVALHO, Jullyanderson. PIGOSSO, João Paulo. Monalisa comendo pamonha. 2019. Tape arte.
		GAMA, Wes. 2020. E quando cair a última árvore. Arte digital.			
		GAMA, Wes. Caipira. Arte urbana, rua 91, Setor Sul, Goiânia – Goiás.	Marcos Brasil (Vila de São Jorge, Chapada dos Veadeiros, Goiás)		BRASIL, Marcos. Loba do cerrado. 2019. Acrílica sobre tela.
					BRASIL, Marcos. Campo com canela de ema pós fogo – Chapada dos veadeiros. 2014. Acrílica sobre tela.

APÊNDICE D – EXPERIÊNCIA PRESENCIAL COM OS ARTISTAS CERRADEIROS

Figura 89 – No Ateliê de Elder Rocha Lima, Cidade de Goiás -GO, 2022



Fonte: acervo pessoal de Kátia Bezerra.

Figura 90 – Visita à exposição de Helena Vasconcelos, Goiânia-GO, 2023



Fonte: acervo pessoal de Luzinete de Oliveira.

Figura 91 – Visita à galeria Preguiça, de Marcos Brasil, Vila de São Jorge, Alto Paraíso-GO,
2023



Fonte: acervo pessoal de Welber Teixeira.

ANEXO A – FOLHA DE APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFG



UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Fazendo arte na Geografia escolar: o lugar do/no Cerrado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Pesquisador: Mariângela Oliveira de Azevedo

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 54796921.7.0000.5083

Instituição Proponente: INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.271.981

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa sob o título "Fazendo arte na Geografia escolar: o lugar do/no Cerrado nos anos Iniciais do Ensino Fundamental", de autoria de Mariângela Oliveira de Azevedo, orientado pela prof. Dra. Adriana Olívia Sposito Alves Oliveira, compreendendo um projeto de doutoramento no IESA/UFG. Considerando-se que a educação e portanto a escola, relaciona-se de forma intrínseca ao processo de humanização, propõem-se que a Arte, por suas especificidades, possa se configurar como uma linguagem potencializadora do ensino de Geografia. Toma-se como recorte, o conceito de lugar e o Cerrado como temática. Por sujeitos da pesquisa, tem-se os educandos dos anos iniciais do ensino fundamental. O estudo será realizado em uma escola de ensino fundamental, da Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Os sujeitos da pesquisa se caracterizam por estudantes com idade entre 09 e 10 anos de idade, matriculados em uma escola da referida rede. As aulas de Geografia (cerca de 10 aulas, duas vezes por semana) com esses estudantes, ensinando o conteúdo temático Cerrado, se utilizarão de metodologias de criação artística, como pinturas com tinta guache e montagens de quadros, a partir de elementos naturais do Cerrado, como sementes e cápsulas secas.

Objetivo da Pesquisa:

Primeiramente, compreender as possibilidades da arte como linguagem de significação para o ensino-aprendizagem do lugar Cerrado de forma integradora, contribuindo para a construção de

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110

Bairro: Campus Samambaia, UFG

CEP: 74.690-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

E-mail: cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 5.271.981

conhecimentos geográficos emancipadores nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim como, avaliar como o processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos geográficos do Cerrado podem ser construídos de forma mais criadora tendo a arte como uma linguagem simbólica de significação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Como riscos, avalia-se que a participação na pesquisa acarretará risco de desconforto emocional (constrangimento, estresse, etc.), considerando-se se tratar de um trabalho com finalidades de aprendizado. Contudo, a autora se propõe a respeitar os limites e particularidades dos sujeitos envolvidos, deixando-os à vontade para manifestar qualquer incômodo.

Como benefícios, avalia-se que dentre os possíveis benefícios de participação nessa pesquisa, estão as contribuições que a proposta pode oferecer para a construção de conhecimentos. Além disso, acredita-se que a estratégia didática envolvendo a arte no ensino de Geografia, possa possibilitar a mobilização de conhecimentos específicos da Geografia Escolar e, uma aprendizagem significativa para os escolares, constituindo-se como uma inovação para estratégias didáticas criativas e criadoras. Outro benefício a ser ressaltado é a contribuição social da pesquisa, mediante a realização de palestras, oficinas didático-pedagógicas relacionadas a temática da pesquisa e formação continuada de professores

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante mediante a compreensão sobre as possibilidades da Arte como linguagem de significação para o ensino-aprendizagem do lugar Cerrado de forma integradora, contribuindo para a construção de conhecimentos geográficos emancipadores nos anos iniciais do ensino fundamental.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de Rosto; Informações básicas; Projeto de Pesquisa; Termo de compromisso assinado pelos pesquisadores; Termo de anuência de instituição de ensino municipal assinado; Cronograma de atividades adequado a execução do projeto de pesquisa; TCLE dos pais e responsáveis; TCLE dos professores; TALE dos escolares; Termo de anuência da secretaria de educação municipal de Goiânia.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando-se não haver óbice ético, salvo melhor juízo, considero APROVADO este projeto de pesquisa. Considere durante as atividades com os escolares os cuidados sanitários referentes aos

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIÂNIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 5.271.981

protocolos de segurança quanto a pandemia de Covid 19.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO. O mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG os relatórios parciais e o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para junho de 2024.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1864400.pdf	10/12/2021 16:24:23		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_doutorado.docx	10/12/2021 16:22:09	Mariângela Oliveira de Azevedo	Aceito
Outros	CARTA_ATENDIMENTO_PENDENCIA_DOCUMENTAL.docx	10/12/2021 15:48:15	Mariângela Oliveira de Azevedo	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	10/12/2021 15:46:06	Mariângela Oliveira de Azevedo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSOR.docx	10/12/2021 15:44:56	Mariângela Oliveira de Azevedo	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_da_pesquisador_oraassinado.docx	09/12/2021 18:15:54	Mariângela Oliveira de Azevedo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS_RESPONSAVEIS.docx	09/12/2021 18:14:31	Mariângela Oliveira de Azevedo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_ESCOLARES.pdf	09/12/2021 18:14:04	Mariângela Oliveira de Azevedo	Aceito
Outros	ANUENCIA_DIRETORA.pdf	09/12/2021 18:13:02	Mariângela Oliveira de Azevedo	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	02/12/2021 13:39:35	Mariângela Oliveira de Azevedo	Aceito
Outros	Requerimento_campo.pdf	30/11/2021	Mariângela Oliveira	Aceito

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110

Bairro: Campus Samambaia, UFG

CEP: 74.690-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

E-mail: cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 5.271.981

Outros	Requerimento_campo.pdf	19:15:49	de Azevedo	Aceito
Outros	Termo_de_anuencia_secretaria_de_eduacao.pdf	30/11/2021 19:13:21	Mariângela Oliveira de Azevedo	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 03 de Março de 2022

Assinado por:
Rosana de Moraes Borges Marques
 (Coordenador(a))