

## A TEMÁTICA DA IDENTIDADE/DIFERENÇA COMO POSSIBILIDADE NA GEOGRAFIA ESCOLAR<sup>1</sup>

**Rúbia Aparecida Cidade Borges**

Mestre em Geografia/UFRGS.

Professora das Séries Finais da

Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

<professora\_rubiaborges@yahoo.com.br>

---

### Resumo

Esse artigo visa problematizar a temática das identidades e da valorização das diferenças nas aulas de Geografia, de forma a buscar alternativas às práticas homogeneizadoras da escola, celebrando a "diferença" e desnaturalizando discursos sobre as minorias e/ou grupos socialmente desfavorecidos, oportunizando a desconstrução de estereótipos presentes no "senso comum". Para tal, buscou-se estabelecer o papel da escola na manutenção da desvalorização e invisibilização de identidades que fogem da dita "normalidade" e como a ação ou omissão da geografia escolar contribuem para a não superação desses estereótipos. Em seguida, utilizou-se a constituição histórica da geografia enquanto ciência e os diferentes discursos que assumiu no decorrer do século passado, além dos pressupostos da geografia escolar contemporânea, para justificar a inserção dessas minorias e desses chamados *diferentes* em suas práticas metodológicas e curriculares. Para dar conta dos objetivos dessa escrita, dentre outros autores, utilizou-se de obras de Stuart Hall e Tomaz Tadeu da Silva, no que diz respeito à diferença e identidade. Já a Geografia e a Geografia Escolar foram debatidas através de Ivaine Tonini, Doreen Massey, Nestor Kaercher e Lana Cavalcanti, principalmente.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia, identidade/diferença, minorias, Estudos Culturais.

---

---

<sup>1</sup> Artigo submetido em 15/11/2017 e aceito em 07/05/2018.

## 1. Na cama com Procusto: os *diferentes* nas aulas de Geografia

*Talvez a tarefa de quem ama os homens seja fazer rir da verdade,  
fazer rir a verdade, porque a única verdade é  
aprendermos a nos libertar da paixão insana pela verdade  
(Umberto Eco, O nome da Rosa).*

Umberto Eco (2003), ao ser questionado sobre o significado do título de sua obra mais famosa, *O nome da Rosa*, respondeu que um título deve confundir as pessoas e não orientá-las. Apesar disso, aqui me permito esclarecer: o que/quem é Procusto e quem está em sua cama? O que é, na perspectiva dessa escrita, *diferente*? Por que são e quem são esses *diferentes*? Como, nas aulas de Geografia, encaramos – professores e alunos - essas diferenças?

Na mitologia grega, Procusto era um gigante sádico que, instalado na estrada que ligava Atenas à Megara, cobrava um pedágio macabro daqueles viajantes que procurassem seguir caminho: deitada na cama com o exato tamanho do gigante, a vítima era amputada ou esticada (daí o significado do nome Procusto: esticador) até que ficasse das mesmas dimensões do leito, mesmo que isso resultasse na morte do infeliz passageiro. Como não relacionar Procusto com a escola e suas práticas? Em que outro lugar e situações somos, compulsoriamente, condicionados a nos esticarmos para caber em camas feitas de regras, de normalidades e de verdades, do que no ambiente escolar?

A escola é, geralmente, o primeiro espaço de convivência, onde as crianças e os jovens se deparam com os diferentes de si e de suas famílias. É na escola que muitos se dão conta que estão com “a cabeça ou pés para fora” na sociedade, se dão conta que, durante a escolarização, terão de “se esticar” para encaixar na cama/escola, que produz e reproduz uma sociedade onde a regra é adequar, homogeneizar e normatizar. Dessa forma, seja através daquilo que é dito ou silenciado, seja através das nossas práticas docentes, da estrutura física das salas de aula e das escolhas curriculares, os *diferentes* são supliciados para que caibam naquilo que a instituição escolar e a sociedade esperam deles. Nessa escrita, chamaremos de *diferentes* os grupos sociais desqualificados ou desfavorecidos socialmente, por terem suas identidades distintas daquilo que se julga como norma e por terem inferiorizadas suas diferenças, como os negros, as mulheres, os idosos, os deficientes, os homossexuais, dentre tantos outros.

O estabelecimento de regras, normas, crenças e valores, pela escola, costumam subjugar o outro, obrigá-lo a uma obediência, por dominação ou servidão. Assim, a escola e também seus componentes curriculares (dentre eles, a Geografia) tem papel importante na introjeção e na (des) construção de violências ou de cuidados (às vezes simultaneamente) e de práticas sociais de inferiorização ou de empoderamento que abrangem gênero, raça, etnia, sexualidade, etc.

## 2. A diferença e a identidade nas práticas escolares

A diferença, segundo Stuart Hall (2005) é o ponto que articula a formação do sujeito e de sua identidade. Ou, colocando de outra forma, a identidade (de gênero, sexual, ética, religiosa, profissional ou quaisquer outras) se constitui através da determinação da diferença ou por meio dela. Assim, usando o exemplo do autor, se é mulher porque não se é um homem, se é branco porque não se é negro, etc. Embora, inicialmente, a identidade pareça ser facilmente definida como sendo aquilo que se é, Silva (2010, p.75) alerta que a identidade é “o ponto original relativamente ao qual se define a diferença”. Ou seja, segundo esse autor, esse pensamento demonstraria a tendência que temos em tomar aquilo que somos como

norma ou referência para caracterizarmos e avaliarmos os diferentes, ou aquilo que não somos.

Assim, para Silva (2010, p.76), a diferença vem em primeiro lugar, ou seja, é através da diferença como processo de diferenciação que a identidade é constituída e consolidada. Fazendo uso de Saussure, Silva exemplifica que os signos de uma língua não têm qualquer valor absoluto, mas adquirem valor em uma cadeia infinita de conceitos daquilo que é diferente do que se nomeia (no exemplo trabalhado pelo autor, a palavra vaca não é uma vaca, mas um signo que é uma forma abreviada e conveniente de dizer “isto não é um porco ou uma árvore”, etc.). Dessa forma, a língua se constitui como um sistema de diferenças. Destaca que, tanto a diferença quanto a identidade, não tem uma existência natural ou a priori, mas antes são resultados de criação linguística, criações culturais e sociais.

Ver a identidade e a diferença como uma questão de produção significa tratar das relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder. A identidade e a diferença não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar aí a partir de algum momento fundador, elas não são elementos passivos da cultura, mas têm que ser constantemente criadas e recriadas (SILVA, 2010, p. 96).

Tanto a diferença, quanto a identidade, não são, inocentemente, atribuídas aos indivíduos. Ambas, são o produto de disputas entre grupos situados, assimetricamente, em um jogo de poder; estão em disputa, traduzindo os desejos de diferentes grupos sociais, que buscam acesso privilegiado aos bens sociais e que fazem parte de relações mais amplas de poder. Na realidade, a própria diferenciação é o processo por onde o poder se constitui, na medida em que, a identidade e a diferença guardam em si uma ideia de hierarquia, de legitimação ou não dessas identidades. A diferença que atribui a binaridade homem/mulher, bom/mau, civilizado/selvagem guarda marcas da presença do poder (SILVA, 2010).

A identidade não apenas define o que se é (ao estabelecer a diferença, o que não se é), mas também a operação de incluir e excluir, na medida em que, estabelecer uma identidade e/ou marcar uma diferença significa, também, estabelecer fronteiras que definem o nós e o eles, através de classificações que não são equitativas, mas que favorecem algumas identidades, em detrimento de outras. Essas identidades, tidas como corretas, são aquelas que serão tomadas como referência ao marcar as diferenças, e são, também, aquelas valorizadas e almeçadas pela escola.

Tal é a força atribuída a essas identidades, que ela deixa de ser vista como tal. Assim, negro é uma identidade étnica e não branco, questões de gênero envolvem mulheres e LGBT's e não homens, discussões geracionais envolvem demandas da infância/juventude ou dos idosos, nunca dos adultos, pois a “força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade” (SILVA, 2010). O que torna invisível algumas identidades é a normalização que atribui a uma identidade todas as características positivas enquanto desqualifica outras tantas. Sendo a diferença parte ativa e constitutiva da identidade, a definição do que é considerado aceitável, desejado, se dá na atribuição daquilo que é abjeto, rejeitável. Afinal, ser adulto, homem e branco não é considerado como uma diferença, já que por se fazer normalidade é visto como comum.

(...) todas as identidades funcionam por meio da exclusão, por meio da construção discursiva de um exterior constitutivo e da produção de sujeitos abjetos e marginalizados, aparentemente fora do campo do simbólico, do representável (...), o qual retorna, então, para complicar e desestabilizar aquelas foraclusões que nós, prematuramente, chamamos de “identidades” (HALL, 2007, p. 129).

As diferenças, ao constituírem as identidades, precisam ser representadas, considerando essa representação como um traço visível, exterior, como uma escrita, uma fala, um desenho, uma expressão artística. Nesse estudo, busca-se problematizar as diferenças trazidas nas identidades construídas pelos alunos/as, referentes aos temas desta pesquisa através de suas escritas, estimulados por diferentes atividades, discussões e propostas didáticas. No cotidiano, isso ocorre na mídia, nas redes sociais, nas conversas, nas manchetes dos jornais, onde deixam visível quais são as identidades tidas como normais e quais são indesejadas.

Vale esclarecer que, pode parecer um contrassenso, defender o direito à diferença quando a igualdade é o pressuposto primeiro da defesa dos Direitos Humanos, respaldando inclusive nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988) e por várias diretrizes na área da educação contemporânea. Essa aparente contradição é utilizada pelo “senso comum” e em comentários nas redes sociais, para criticar políticas afirmativas ou leis específicas para grupos socialmente desfavorecidos. Então, uma parcela considerável da sociedade, inclusive formadores de opinião, julgam discriminatórias as Cotas Raciais ou a Lei Maria da Penha, por exemplo, por considerá-las discriminatórias, na medida em que estabelecem distinções de acesso à universidade ou de legislação criminal, respectivamente, à negros e mulheres.

Para esclarecer essa aparente contradição, podemos resgatar a necessidade de celebrar a diferença e buscar a igualdade através da valorização e reconhecimento dessas diferenças sem uma hierarquização de identidades. Outra forma de tratar essa questão, encontramos na observação do tipo de diferenciação a que submetemos um determinado grupo, sendo diferente o “diferencialismo de direita”, daquele chamado de “esquerda”, a saber:

O “diferencialismo de direita” insiste na afirmação das diferenças como estratégia anti-igualitária, a fim de justificar a xenofobia, racismo e chauvinismo, entre outras heterofobias (...). Já o “diferencialismo de esquerda” conclama o “direito à diferença” sob a convicção do valor, do respeito e da peculiaridade das diferenças, cabendo-lhe tarefa mais árdua: abraçar a diferença, sem abrir mão da igualdade (RIOS, 2012, p.173).

O diferencialismo pode ser repressivo ou crítico. No diferencialismo repressivo, motivado pela dominação, o outro é um intruso investido das características de uma estranheza radical; a diferença é irremovível e ameaçadora, e seus resultados podem ser constatados no imperialismo, no colonialismo, no racismo e no sexismo, bem como nas formas modernas de totalitarismo e fascismo. Por sua vez, o diferencialismo crítico, ao buscar emancipação e liberdade, parte da percepção do Alter como diferente. A afirmação da diferença pelo dominado, portanto, é uma via para a conquista da autonomia, podendo ser exemplificada por certos movimentos sociais. (RIOS, 2012, p. 174).

Embora se busque valorizar a diferença, percebe-se fortemente a presença das culturas hegemônicas nas propostas curriculares. A maneira de viver e conviver dentro de padrões (heteronormativos, androcêntricos, racistas) rejeitam, em geral, os desacordos como possibilidades legítimas de convivência. Os docentes (na maioria formada e constituída ainda numa lógica onde a atenção é voltada ao conteúdo a ser ensinado) ao não se darem conta do conteúdo sociopolítico e cultural de suas escolhas, exoneram-se da responsabilidade pela seleção do que é trabalhado, delegando essa demanda para editoras de livros didáticos, por exemplo. Essas editoras, no entanto, estão preocupadas em massificar e homogeneizar os conteúdos publicados para viabilizar as vendas em larga escala e o lucro, não contemplam os estudos de minorias e marginalizados, não servindo esses materiais, portanto, de incentivo e modelo para que os professores se aventurem em trabalhar o que não está escrito e não é dito. E, se contemplam, percebe-se que é apenas para atender itens do edital do Programa Nacional do Livro Didático, para não terem suas obras reprovadas desse programa, por não inscreverem

conteúdos reflexivos nos livros didáticos, capazes de promover a cidadania. Dessa forma as práticas escolares através do currículo ou das metodologias, contribuem para o silenciamento e subestimação do papel dos grupos minoritários em quantidade e/ou poder.

Quando são retratados pelas escolas em projetos ou em datas comemorativas são estereotipados e deformados, vítimas que são da cama de Procusto que a tudo tenta homogeneizar. Sobre isso Santomé (1995) usa o termo “currículos turísticos”, ou seja, o trabalho feito em unidades didáticas esporádicas, de caráter moralista e panfletário, reservado para pequenas situações no ano letivo, quando então as minorias são homenageadas e romantizadas sob o pretexto de trabalhar a diversidade cultural. São práticas que pecam pela superficialidade, pelos assuntos vistos de forma desconectada da realidade dos estudantes, externos e estranhos ao contexto no qual estão inseridos.

Complementando essa ideia de tratamento superficial das diferenças socioculturais, Tonini (2006), tratando dos discursos pedagógicos da Geografia Escolar, destaca que, embora a Geografia Cultural se faça presente atualmente, os livros didáticos desse componente curricular ainda se baseiam numa noção de cultura bem mais tradicional do que as discussões atuais acadêmicas:

(...) apresentando, por exemplo: manifestações artísticas (festas de cada região – carnaval, junina) e religiosas (...); objetos reunidos como uma coleção de artefatos (museus); indumentárias (...); comportamentos ( da mulher no mundo islâmico). (...) Nesse sentido, o livro didático continua produzindo um saber que trata cultura como acessório de cada grupo humano, deixando de mostrar como ocorre o processo que constituiu esses “materiais visíveis” (p. 75).

É nítido o papel uniformizante da escola em favor da cultura dominante: branca, masculina, adulta, heterossexual, e o quanto essa uniformização é fator de manutenção das desigualdades sociais. Silva (1995) destaca que a Teoria Crítica do Currículo tem contribuído para aumentar a compreensão sobre as relações entre conhecimento, poder e identidade social, e sobre como o currículo está envolvido na produção social. Enfatiza que as

(...) teorias de reprodução social, por exemplo, nos mostraram como a distribuição desigual de conhecimento, através do currículo e da escola, constituem mecanismos centrais do processo de produção e reprodução da desigualdade social (p. 190).

Sobre o currículo esse autor fala que não apenas está implicado nos processos de regulação e governo da conduta humana, mas o próprio discurso sobre currículo constitui um dos elementos da relação entre saber e poder, de forma que a “vontade de saber” não pode ser considerada dissociada da “vontade de poder”, toda a ciência educacional (filosofia, sociologia e psicologia da educação, Teoria do Currículo, Psicopedagogia, etc.) constitui-se como formas de conhecer o estudante para melhor administrá-lo, na ideia do conhecer para governar.

Em publicação mais recente, esse mesmo autor reitera que o currículo é um campo de lutas em torno de significados e sociedade, tratando-se de um artefato cultural inventado, cujo conteúdo é “construção social” (SILVA, 2010, p.135). Ainda segundo Silva (1995) o currículo escolar está envolvido na construção de um tipo particular de sujeito, estando, portanto engajado em estratégias de governo e regulação. Não se pode perder de vista assim, que o currículo, o conhecimento e a cultura são centralmente produtivos, são constituídos por caráter histórico e político e, como tal, podem ser usados fazer coisas diferentes com eles de acordo com os tempos e as situações.

O currículo, o conhecimento e a cultura são fruto de relações sociais, até e principalmente de poder. Assim, o currículo não somente é o que é, seja uma lista de conteúdos, ou de objetivos, ou de habilidades a serem atingidos, ele é o que se faz dele. É

aquilo que fazemos com ele e também aquilo que ele faz em nós. Dessa forma, entendo que se o currículo é aquilo que fazemos dele, podemos subvertê-lo, desviá-lo, modificá-lo para que então ele subverta, desvie e modifique alunos e professores. Afinal o currículo pode ser entendido como um artefato cultural, como um discurso que constitui sujeitos particulares. Dessa forma, é algo que não transmite ou revela conhecimentos e conteúdos, mas antes constitui sujeitos de determinado tipo e com determinado posicionamento frente às diversas divisões sociais.

O currículo legitima e desqualifica saberes e métodos, diz o que é importante ou irrelevante na produção de conhecimento ou na cultura. Ou melhor, “as narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação” (SILVA, 2010, p.195). Dessa forma, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe, sobre cada um desses aspectos. O discurso do currículo, pois, autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui. E nesse processo somos produzidos como sujeitos muito particulares, como sujeitos posicionados ao longo desses múltiplos eixos de autoridade, legitimidade, divisão, representação (SILVA, 2010 p.196).

Ainda Silva (2000, p.197), ao tratar do saber e poder para Foucault, de quem se toma emprestado alguns conceitos de análise para essa pesquisa, salienta que esse autor trata esses dois conceitos como algo mutuamente implicado numa relação necessária, ou seja, o exercício de poder exige o saber, da mesma forma que o saber se dá necessariamente através da dominação, do poder. Assim, o poder não diz, de fora, qual deve ser o saber veiculado pelo currículo, ele é esse saber e esse currículo. Como anteriormente dito, o poder está inscrito no currículo através da seleção daquilo que é pertinente e merece fazer parte deste e também através daquilo que é julgado dispensável e desnecessário. Assim, a forma como os socialmente desfavorecidos e marginalizados aparecem (ou não) no currículo denunciam as relações de poder imbricadas nessa proposta.

Como os professores atuam nesse processo de seleção do currículo/relações de poder? Essas escolhas curriculares atuam na constituição das identidades sociais de grupos que circulam pela escola, muitas vezes desconsiderados nas práticas escolares. Como essas identidades se formam? Qual o papel da escola nessa formação? Como as identidades hegemônicas são valorizadas na escola? Que relações de poder estão envolvidas nessas escolhas? As identidades sociais e regimes de representação estão vinculados de forma inseparável (SILVA, 2000). Assim, as representações são formas de conhecimento dependentes das identidades sociais daqueles grupos que os produzem; e esses regimes fazem parte do processo de manutenção e criação de identidades. Na escola quais os grupos têm o poder de representar e quais podem apenas ser representados? Como essas representações distinguem subalternos e protagonistas nas práticas escolares? Como o “outro” é fabricado e visto nesses regimes de representação?

Por regimes de representação, entende-se não somente a maneira como a realidade se expressa, se torna acessível, mas forma como ela acaba produzindo, constituindo, formando realidade. A representação atua simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações no seu interior (SILVA, 1996) Assim, as relações de poder dão veracidade, credibilidade e sustentação aos regimes de representação. A representação é, então, um processo de produção de significados sociais através dos diferentes discursos. O negro, a mulher, o gay não tem existência a priori, se constituem através de discursos que produzem representações dessas identidades. O papel que eles assumem é dado pelo significado contido nos discursos sobre eles, e são esses discursos que constituem o eu desses grupos. A forma de constituição desse eu é determinada pelas relações de poder. Os significados carregam a forma de poder que os produziu.

A representação, compreendida como um processo cultural estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas as questões: Quem eu sou? O que poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais podem falar (SILVA, 1996, p.55). Só é possível compreender os significados embutidos nos sistemas de representação se distinguir-se a ideia sobre quais posições-de-sujeito eles produzem e como os sujeitos podem se posicionar em seu interior (SILVA, 1996) formação de significados determina quem são os diferentes, os outros, o nós e o eles.

A diferença é dependente da representação e do poder. No interior das redes de poder, que se constituem e são constituídos também na escola, são instituídas diferenças que categorizam os sujeitos em marcadores sociais: gênero, raça, etnia, aparência física etc. A escola não somente aceita e entende essas diferenças como as produz e reproduz. Historicamente separou os normais dos de inclusão (alunos portadores de necessidades especiais), os meninos das meninas, os quietinhos dos indisciplinados, os ricos dos pobres. Para Hall (2005) a identidade do sujeito pós-moderno (de nós professores e de nossos alunos inclusive) é uma identidade em “celebração móvel” (p.13), ou seja, formada e transformada mediante a relação entre os sistemas culturais que nos rodeiam e às formas pelas quais somos representados ou interpelados. Ele enfatiza que essas identidades não são biológicas, mas historicamente construídas, sendo que o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, submetido a variados contextos.

Todos possuímos diferentes identidades que, contraditoriamente, levam-nos a diferentes regiões dependendo do sistema cultural que nos rodeia. Ainda para esse autor (2005, p.12), dirigindo-se aos teóricos que acreditam que as identidades modernas estão se colapsando, defende que elas estão sendo descentradas, deslocadas. Para explicar tal situação ele alerta que uma mudança estrutural está transformando as sociedades, implicando que as paisagens culturais antes sólidas (gênero, classe, raça, etnia) estão se fragmentando, abalando inclusive nossas (e de nossos alunos) identidades pessoais. Toda essa dinâmica é considerada nesse artigo: os *diferentes*, bem como os alunos cujos discursos se quer analisar, não são uma coisa ou outra, são variadas identidades se contradizendo, se complementando, articuladas. Enfim, identidade é relacional, histórica, marcada por meio de símbolos e da diferença. Assim, um é branco porque o outro é negro, um é homem porque o outro é mulher, um é hetero porque o outro é homossexual. Ou dito de outra forma, o negro é um não branco, a mulher é um não homem. Cada uma dessas identidades é construída por um mundo simbólico que os constituem: mulheres usam rosa, homens não choram, negros têm “samba no pé”. A identidade é assim uma relação social, bem como um significado social e culturalmente aceito.

A partir dos anos 60 do século passado a questão da identidade passou a ser fator importante de mobilização política, dentro do entendimento de que estas não são fixas (por serem históricas) e não se reduzem as classes sociais. Assim, as questões de gênero, raça, sexualidade, dentre outros passaram a ser consideradas, na defesa de que considerar suas singularidades denunciam a universalidade da opressão. A marcação da diferença é a base da identidade. Assim a identidade não é o oposto da diferença, ela é dependente da diferença, e se constitui pelo menos em parte por um sistema classificatório. Esse sistema atribui diferenças: nós/eles, eu/outro (SILVA, 2005).

### **3. A identidade e a diferença como temas pertinentes à Geografia Escolar**

A discussão de temáticas, como a da identidade (nacional, sexual, cultural, etc.), bem como a ideia da diferença tem sido impulsionados pelo denominado Estudos Culturais. Esse campo de teorização e investigação, originado na década de 1960, primeiramente na

Inglaterra. (Silva, 2010), tem como perspectiva de investigação a crítica à compreensão da existência de uma cultura dominante e elitista, identificada com as “grandes obras da literatura” que distinguia, hierarquicamente, a cultura de uma minoria privilegiada da cultura da massa, dos trabalhadores, da maioria da sociedade, A partir dessa crítica inicial, lembra esse autor, surgiram estudos que defendem a não diferença qualitativa entre a “alta cultura” e as manifestações culturais de grupos sociais subordinados (p.133). Segundo Treichler e Grassberg (2013), os Estudos Culturais trazem em suas pesquisas, dentre as principais categorias, os estudos sobre.

(...) gênero e sexualidade, nacionalidade e identidade nacional, colonialismo e pós-colonialismo, raça e etnia, cultura popular e seus públicos, ciência e ecologia, políticas de identidade, pedagogia, política da estética, instituições culturais, política da disciplinariedade, discurso e textualidade, história e cultura global numa era pós-moderna (p. 8).

Assim, guardadas as especificidades entre diferentes linhas de pesquisa em diferentes países, os Estudos Culturais buscam a análise da cultura como forma global de vida ou experiência vivida, da cultura como produtora de significados no qual os diferentes grupos sociais ocupam distintas posições de poder e lutam pela imposição de seus significados à sociedade. Enfim, a ideia dos significados como “construção social” unifica os Estudos Culturais (SILVA, 2010).

Eles partem do pressuposto de que as diferenças podem ser combinadas, articuladas, relacionadas em toda a sua pluralidade. Utilizam-se de qualquer campo de estudos para produzir conhecimento para um projeto particular. Imaginam “um local onde haja espaço para uma nova política que leve em consideração que as diferenças raciais, sexuais, éticas, culturais, transnacionais, possam ser combinadas e articuladas em toda sua intensa pluralidade” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995, p. 7). Nessa perspectiva, podemos questionar a escola e a Geografia: a que propósito devem servir? Que conhecimentos são válidos? Quem deve ter acesso a esses conhecimentos? Assim, é necessário reconhecer que modos particulares de produção de significados não são arbitrários, mas antes, são historicamente, economicamente, culturalmente e socialmente forjados, sujeitando indivíduos através de discursos.

Esses significados dominantes, transformados em enunciados, constituem os discursos que frequentemente tentam normalizar práticas textuais e repertórios de imagens consideradas verdadeiras e úteis, definindo formas regulares de ver o mundo, de encontro com aquilo que é senso comum. É necessário dar-se conta dos discursos veiculados nas práticas escolares, ou, como Fischer (2011, p. 239) destaca, ao tratar das contribuições de Foucault para a Educação, é preciso “pensar as relações de poder nos espaços mínimos, nas menores práticas, ali onde efetivamente se disseminam verdades sobre como existir na condição de homem, criança, pobre (...) homossexual, negro, oriental, ocidental, indígena”. É preciso desnaturalizar as escolhas curriculares e metodológicas que fazem com que nós, professores, sejamos cooptados pelo sistema para trabalhar a favor do modo hegemônico e dominante. Ou, ao contrário, para que possamos permitir e incentivar a problematização das ditas verdades na procura de construir conhecimento com o aluno.

A rotina escolar, com todos os seus constituintes, está determinada pela distribuição diferencial de conhecimento e recompensas simbólicas entre diferentes grupos de pessoas, de forma que as desigualdades sociais são mantidas através da participação ou não desses membros. Além disso, as escolas produzem discursos, presas que estão na relação inseparável entre cultura, regimes de verdade e poder. Por tudo isso, a escola é, embora *locus* do cuidado, também lugar da violação de direitos, da manutenção de desigualdades sociais, da reprodução de preconceitos e intolerâncias por parte dos alunos, docentes, gestores e políticas públicas.

Com base em Silva (2010), podemos dizer que os Estudos Culturais, aplicados à educação, entendem que as escolas, através de práticas organizacionais, curriculares e pedagógicas, contribuem para definir as formas pelas quais o significado é produzido, pelas quais as identidades são constituídas e os valores ditos normais são contestados ou preservados. A Geografia, como componente curricular obrigatório no Ensino Fundamental, tem sua parcela de contribuição para esse processo, na medida em que atribui significados ao lidar diretamente com aspectos peculiares das sociedades, como elas se organizam, o que plantam, como tratam suas mulheres e suas crianças, como transformam o meio natural, etc. Esses significados, dados as coisas e as pessoas, podem estar a serviço da celebração da diferença e da desconstrução de discursos homogeneizantes ou, do contrário, podem ajudar a hierarquizar identidades e naturalizar silenciamentos.

Pesquisar o ensino e, principalmente, experimentar a prática docente em Geografia, considerando os pressupostos trazidos pelos Estudos Culturais, implica em, não somente escolhas curriculares afinadas com os temas que lhe são típicos, mas, especialmente, atentar-se com os significados e com as relações de poder embutidas em nossas práticas, na estrutura das nossas escolas, na política educacional das diferentes esferas, nos materiais e livros didáticos, na forma de avaliação e nas práticas disciplinares presentes nas instituições de ensino. Essa produção de significados, ou “produção semiótica” (SIMONN, 2013) constitui uma série de normalizações que acabam por regular formas particulares em que nós - professores e alunos, nesse caso - vemos o mundo e definimos nosso “senso comum”.

Esses modos de produção semiótica são estabelecidos pelas escolhas educacionais e políticas, na medida em que estas hierarquizam aquilo que é importante e verdadeiro na escola (seja no convício, no currículo, na metodologia, etc.) bem como aquilo que é desejável. Dessa forma, a escola, como local de (re) produção de significados, está irremediavelmente vinculada às relações entre cultura e poder que se estabelecem no tecido social. Essa “produção semiótica” passa, também, pela escolha dos recursos didáticos utilizados em sala de aula, por quais textos, vídeos, atividades serão utilizados pelo professor em sua prática docente, sendo o livro didático de grande relevância nesse sentido. Para explicar os livros didáticos em Geografia e seus discursos, Tonini (2002, p. 22) enfatizou o vínculo entre esse componente curricular e a Modernidade e como este está comprometido com os valores difundidos por ela (eurocentrismo, por exemplo) e, portanto, os países/regiões/pessoas que se enquadram nesse padrão estão inclusos em uma situação de superioridade. O uso de uma norma, seja para comparar países, seja para “etiquetar” pessoas, evidencia uma política cultural que, ainda segundo a autora, os posiciona numa escala hierárquica. Dessa forma, por detrás da neutralidade do estudo do relevo, do clima, da economia e da população da Eritréia, de Cuba ou dos Estados Unidos está presentes toda uma política cultural que (re) produz discursos hierarquizadores e normativos.

Portanto, o currículo, as práticas escolares, as regras disciplinares e as proposições curriculares acabam por estabelecer, como aquilo que Tonini (2002, p. 23) percebeu a respeito do tratamento dos países nos livros didáticos, “um padrão de comportamento que tem uma única forma válida, objetiva e universal, mas que também se dedicam a prescrever normas para todos os países (...)”, ou nesse caso, pessoas ou grupos sociais. Da mesma forma que os discursos do livro didático estabelecem rótulos aos lugares, também esse recurso didático e todas as outras formas de discurso presentes na escola, rotulam alunos, professores, países, lugares, comportamentos. Por analogia, essa binariedade (desenvolvimento x atraso, normal x anormal, etc.) e a escala hierárquica atribuída para os lugares também ocorre com grupos sociais, comunidades e identidades.

Reside, assim, na própria evolução histórica do pensamento geográfico, a necessidade de, esta área do conhecimento, apropriar-se das demandas inerentes ao atual período histórico e a suas demandas. Desde sua constituição como ciência a Geografia foi utilizada para

transmitir o discurso determinado como a “verdade” e o aceitável pelo pensamento dominante. Desde a antiguidade, esteve incumbida da descrição e criação de uma imagem de mundo. Este imperativo buscou, através da revolução científica ocorrida entre os séculos XVI e XVIII, transformar-se em discurso científico verdadeiro, em única versão interpretativa da realidade, sendo esta branca, masculina e europeia (MIGNOLO, 2004). Esse discurso, afinado com o pensamento dominante, trouxe repercussões para a Geografia Escolar, na medida em que a própria Geografia, enquanto área do conhecimento, desenvolveu-se afinada com as condições históricas do momento (TONINI, 2006).

Assim, percebe-se que, não por coincidência, a evolução do pensamento geográfico está em acordo com diversos “sentidos comuns” estabelecidos ao longo das décadas para lugares e seus povos. O ensino de Geografia foi utilizado, por exemplo, para consolidar a identidade alemã e o colonialismo, no início do século passado e determinou, de acordo com uma perspectiva *ritteriana*, que o “desenvolvimento dos povos está circunscrito às próprias condições ambientais que os envolvem” (TONINI, 2006, p. 37), justificando assim a pobreza e a desigualdade na África, Ásia e América Latina) e estabelecendo um regime de verdade que servia como regulador do destino dos povos, onde era a natureza que fornecia o fator identitário. Dessa forma, ainda segundo Tonini (2006):

[a] Geografia Escolar, ao estabelecer que, para melhor governar era imprescindível conhecer melhor o quadro natural, direcionou seu discurso para descrever os povos via natureza, pois esta era o elemento de normatização, já que todas as relações de poder eram explicadas pela natureza (p. 39).

Ainda na Alemanha, segundo a mesma autora, o entendimento de Ratzel no início do século passado, de que o desenvolvimento econômico dependeria da capacidade humana de se relacionar com a natureza, dividindo o mundo em atrasados e desenvolvidos, estabeleceu um discurso que legitimou a expansividade territorial e o domínio de uns sobre os outros, na medida em que o regime de verdade dizia que isso era uma ocorrência natural entre os povos, sendo natural e aceitável.

Seguindo na busca pela relação entre a Geografia e os regimes de verdade das épocas, tivemos o possibilismo geográfico, onde, a partir de *La Blache*, se entendia que os grupos humanos são capazes de transformar a natureza, criando modos de vida que resultam em paisagens distintas, e que a diversidade das condições naturais determina a diversidade dos gêneros de vida. Esse regime de verdade se materializou por muito tempo na organização dos livros didáticos, onde o estudo do espaço geográfico se dá a partir das regiões e é estruturado de forma rigorosa em aspectos físico, seguido por aspectos humanos e finalmente em aspectos econômicos; sendo o somatório desses aspectos a caracterização da unidade regional (TONINI, 2006, p. 55).

A Nova Escola, a partir da metade do século passado, trouxe a matemática e a quantificação como autoridade para construir a “verdade”, onde, a partir de análises “neutras” e “exatas” se estabeleciam binarismos: normal/anormal, desenvolvido/subdesenvolvido, etc. Posteriormente, a Geografia Crítica, apresentou um direcionamento mais social às análises geográficas, por entender que a Geografia deveria preocupar-se com os problemas sociais e deveria examinar a relação entre sociedade e natureza como um processo onde os elementos naturais estariam a serviço da sociedade e seus modos de produção. Na Geografia Escolar e nos livros didáticos passou-se a se abordar as desigualdades e contradições do capitalismo, o espaço geográfico como espaço social construído através de lutas e conflitos, onde essas relações produzem sociedade e espaços desiguais.

Dessa forma, chegamos nós (e conosco a Geografia) na contemporaneidade, onde a cultura reapareceu de forma distinta à abordagem de *La Blache*, articulada ao processo de Globalização e suas tentativas de homogeneizar a paisagem natural, fazendo com que, ao

centralizar a cultura como explicação do espaço geográfico, demonstre a permanência da pluralidade cultural e da diferença (TONINI, 2006, p. 74). Assim, a paisagem passa a ser entendida como aquilo que contém significado simbólico, por conter marcas culturais que são típicas daquela determinada cultura. A Geografia Escolar, no entanto, ainda em sua maioria, trata a cultura como algo acessório e marginal. Portanto, o pensamento geográfico e suas implicações à Geografia Escolar, acompanham o período histórico a que está associado e os regimes de verdade e normatizações que os caracterizam, sendo, portanto, esperado que deem agora esse passo em relação às temáticas trazidas pelo atual período histórico, pela pós-modernidade, como o gênero, a sexualidade, as etnias, etc.

Dorren Massey (2011), que discute a Geografia frente à contemporaneidade, ao avanço da Globalização e à evolução do capitalismo, justifica a abordagem dos temas trazidos pelos Estudos Culturais aos estudos em Geografia e (por que não, embora não seja objeto de estudo da autora) aos currículos e livros didáticos dessa disciplina nas escolas. Em primeira (ou última) análise, a Geografia é a ciência do espaço. E esse espaço está constituído e constitui também identidades e diferenças, consolidações e violações de direitos, conforme podemos estabelecer através da abordagem da autora.

Para Massey (2011) o espaço é, primeiro, feito de “inter-relações, como sendo constituído através de interações, desde a imensidão global até o intimamente pequeno”. Em segundo, o espaço é “possibilidade de existência do multicultural” e, finalmente, o espaço seria algo sempre “em construção”. (p.29). A combinação desses pressupostos justifica (ainda que não se faça necessário) a preocupação que deveria ter a Geografia com a questão das chamadas minorias e dos *diferentes*, ainda mais quando aplicado à educação.

Pois, conforme defende Massey (2011), se o espaço é de inter-relações, inclusive de identidades e diferenças, estas não são prontas, não estão dadas, mas antes se constroem no interior dessas mesmas “relações”, compreendidas como “práticas encaixadas”, num entendimento relacional do tempo. Dessa forma, as nossas identidades e de nossos alunos e as diferenças que nos constituem estão em constante (in) definição também com e através da nossa relação/entendimento/interação com o espaço. E, é nessa possibilidade de perceber o entorno, o local x global e tantas outras demandas da Geografia Escolar, que se pode pautar o exercício de pensar os Estudos Culturais e temáticas dele convergentes, nas aulas de Geografia. Afinal, segundo a própria autora, a “espacialidade pode ser também, desde o princípio, integrante da constituição dessas próprias identidades” (p. 30).

Já o entendimento do espaço, segundo essa autora, como possibilidade de existência da multiplicidade, vem da ideia de que o reconhecimento da diferença e da heterogeneidade decorre desse mesmo reconhecimento em relação à espacialidade. É um distanciamento daquele entendimento do espaço como algo liso, uma superfície contínua, sendo antes uma esfera de coexistências de multiplicidades. Ou seja, a Geografia do mundo não pode ser elaborada a partir de um único protagonista (homem, branco, ocidental, etc.), mas sim através da coexistência de múltiplos protagonistas. Se, “não é a natureza específica das heterogeneidades, mas a realidade delas, que é intrínseca ao espaço” (2011, p. 33); então, não cabe discutir se as diferenças constituem espaço: isto está posto e dado. O que cabe é perceber como essas diferenças se apropriam desse espaço, quais diferenças/identidades prevalecem sua cultura e seu regime de verdade na constituição daquilo que é normal nesse espaço.

Finalmente, entender o espaço como algo aberto, de futuro ainda não determinado, como defende a autora (2011) possibilita superar a inexorabilidade das narrativas, admitindo haver campo para que se constituam os *diferentes* e as diferenças. “O espaço jamais poderá ser essa simultaneidade completa, na qual todas as interconexões já tenham sido estabelecidas e no qual todos os lugares já estão ligados a todos os outros” (p. 32) Assim, identidades, diferenças e espaço podem se (re) construir através das interações, das lutas, da interferência da mídia, da política, das leituras e, por que não, da Geografia Escolar.

Retornando a questão sobre as temáticas contemporâneas e constituidoras de espaço, a Geografia Escolar ainda não leva em conta esses temas ou a cultura enquanto produtora de identidade/diferenças, nas suas práticas metodológicas e orientações curriculares. Mesmo na Academia, a Geografia (enquanto área do conhecimento ou em pesquisas envolvendo o ensino) não traz, de modo substancial, esses assuntos, percebendo-se que não foram incorporados como objetos de estudo entre os pesquisadores e menos ainda nas salas de aula, através de orientações curriculares ou de livros didáticos. Bem, o fato de ter pouca bibliografia sobre o assunto, não quer dizer que os temas não são importantes, pelo contrário. Essa ausência serve de convite para que nós professores/pesquisadores busquemos, em nossas práticas, contemplar a contemporaneidade onde estamos mergulhados: nós e nossos/as alunos/as. Procurar, nas aulas de Geografia, desnaturalizar discursos, na medida em que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo” (FISCHER, 2001, p. 133).

De forma simplificada, a Geografia cumpre, na escola, o objetivo de propiciar o pensar e refletir o espaço geográfico nas suas diversas escalas, relacionando natureza e sociedades humanas, compreendendo relações regionais, locais e globais com a ajuda de imagens, leituras, fotos, vídeos e pesquisas. Ou ainda, pode-se dizer que cabe à Geografia desenvolver um olhar crítico e questionador a respeito do espaço geográfico, permitindo que o aluno perceba que seu bairro, seu país, sua comunidade, etc., constituem-se na inter-relação entre o meio físico e as atividades humanas (com suas intencionalidades, especificidades e características econômicas, sociais e culturais) e que se modificam ao longo do tempo.

As aulas de Geografia devem oportunizar aos alunos a tomada de consciência das práticas sócio-espaciais suas e dos variados agrupamentos humanos, bem como a maneira como se espacializam coisas e fenômenos. Ou ainda como bem define Filizola (2009) para quem a Geografia deve lidar com a espacialização, frisando aspectos como:

-Onde? /-Por que aqui e não em outro lugar? -Como é esse lugar? /-Por que esse lugar é assim? /-Por que os espaços geográficos se dispõem dessa maneira no espaço?/-Qual o significado e o sentido desse ordenamento espacial? /-Quais os impactos gerados pelas localizações e pelos ordenamentos espaciais na vida das pessoas e dos lugares? (p. 21).

Kaercher (2014) destaca que a Geografia precisa dialogar com o mundo real, extrapolar o objetivo ingênuo de abastecer mentes com informações para utilização futura. Enfatiza a necessidade de uma geografia para a vida. O que seria mais real do que os estigmas, os preconceitos e as violações que afetam esses alunos de escolas públicas? Essa pesquisa buscou, como dito pelo autor, alfabetizar para a desnaturalização das desigualdades:

Estar alfabetizado em geografia significa relacionar espaço com natureza, espaço com sociedade, isto é, perceber os aspectos econômicos, políticos e culturais, entre outros, do mundo em que vivemos. [...] Que assuma um posicionamento crítico com relação às desigualdades sócio-espaciais (p. 81).

Frente a uma consciência contraditória, a Geografia Escolar pode estar a serviço de uma pedagogia e de um currículo alternativo. Embora não vá mudar as estruturas que determinam a maneira como vivem os alunos, como constituem suas identidades, pode, modestamente, fazer alguma diferença na vida desses jovens, desestabilizando algumas de suas certezas e verdades, mobilizando novas considerações sobre si mesmos e seus pares, contribuindo para a desconstrução de hierarquias identitárias que desqualificam e silenciam pessoas. Assim, se pensarmos em como encaixar a diferença nas aulas de Geografia, podemos tomar de empréstimo as palavras de Tonini e Kaercher (2015, p. 59):

Para nós da Geografia, o tema da diversidade, muito facilmente se encontra com esta disciplina, pelo menos por razões bem imediatas. A Geografia sempre falou de ‘população’ (dos países, dos continentes, das distintas regiões, desses países e continentes). Mas falava de uma forma muito abstrata, um número (taxas, médias) como se as pessoas, por serem brasileiras (ou portuguesas), ou lisboetas, ou paulistas, fossem iguais entre si. Não havia distinção de classe, etnia, religião, sexualidade, geração, etc. Do alto, tão do alto, não havia árvores, apenas uma floresta homogênea. Por trás do bem intencionado ‘todos somos iguais porque somos humanos’ perdíamos a capacidade de ver e analisar os fatos e populações de forma mais detalhada e complexa.

Pontuschka et al (2009), ao discutir o ensino de Geografia, destaca que é esse tratamento da informação, dado pelo professor, que o transforma em conhecimento. Nesse caso, a seleção do que será trabalhado e das formas como ocorrerão às aulas estão pensadas de forma a dar “voz” aos alunos, fugindo da simples memorização e cópia ainda presentes nas aulas de Geografia. Assim, o

[...] professor tem um papel importante nesse processo, como mediador entre o aluno e a informação recebida, promovendo o “pensar sobre” e desenvolvendo a capacidade do aluno de contextualizar, estabelecer relações e conferir significados às informações. (p. 262).

Frente a isso, como explicita Kaercher (2014)

(...) devemos repensar nossas aulas: como se ensina; como se aprende? Os conteúdos continuarão os clássicos, os do livro didático? Isso não é defeito algum. Podemos, no entanto, adicionar um tempero a esses conteúdos: o que eu quero ensinar quando ensino, por exemplo, urbanização, “geografia agrária”, “aspectos da natureza”, “globalização”, etc.? Que valores éticos, estéticos e políticos eu adiciono aos conteúdos? (p. 82).

Respondendo brevemente essas questões: podemos temperar o ensino da Geografia trazendo as minorias, os em desacordo com a norma, os que fogem da heteronormatividade, os não-brancos, os não-homens para as aulas de Geografia, de modo a dar-lhes visibilidade. Pensando ainda na Geografia Escolar para a diferenças, foram problematizadas questões levantadas por Cavalcanti (2012) ao tratar sobre o que ensina a Geografia, articulando a escrita da autora com comentários envolvendo a temática desse trabalho. Para a autora,

[o] processo de conhecimento é uma aproximação do sujeito à realidade, com base em uma perspectiva e em mediadores (conteúdos). A geografia, como uma dessas aproximações, é um conjunto de conhecimentos construídos da perspectiva da espacialidade (p. 136).

Sobre isso, fenômenos são espacializados em Geografia. Se são possíveis espacializar mudanças climáticas, distribuições de vegetações determinadas, atividades econômicas, não seria possível espacializar deslocamentos de refugiados, tratamento dado aos gays nos diferentes pontos do planeta, a violência contra a mulher no Brasil, por exemplo?

A mesma autora também argumenta que “a Geografia é um conhecimento da espacialidade. Seu papel é explicitar a espacialidade das práticas sociais” (2012, p.150). Ao que, com mais razão, as identidades/diferenças e as hierarquias que são socialmente estabelecidas para elas são assunto da Geografia Escolar, pois não somente as práticas na construção de cidades, manufaturas, atividades econômicas, fronteiras e territórios podem ser

trabalhadas por esse componente curricular, mas também as leis, os direitos, as relações interpessoais podem ser discutidas. Pode tratar da mulher que habita essas cidades e seus desafios, do gay que embora desenvolva atividades econômicas e tenha muitas outras identidades é reconhecido e discriminado pela identidade da sua sexualidade; do refugiado que procura romper com fronteiras e precisa se reencontrar e reconstituir nas territorialidades que encontra no local de destino.

Cavalcanti (2012, p. 115) segue tratando sobre o que ensina a Geografia:

As práticas sociais cotidianas são práticas socioespaciais, pois se materializam em um espaço, estão condicionados pela espacialidade já construída, têm um componente espacial. Pelos estudos geográficos, é possível compreender a espacialidade das práticas sociais.

Ser mulher na periferia de Porto Alegre, no interior do Rio Grande do Sul e na Finlândia é a mesma coisa? Que discursos interferem nos papéis assumidos por ela nesses diferentes lugares? Um gay no Brasil, no Irã ou na Europa enfrenta os mesmos desafios? Se ele é pobre ou rico essas diferenças persistem? A identidade do negro na construção civil é a mesma do negro na indústria de ponta? No quê os discursos podem ser explicação para tal fenômeno?

Cavalcanti (2013), ainda agrega contribuição, quando fala do objeto de estudo da Geografia Escolar, ao dizer que o ambiente:

é construído no jogo de poderes, interesses e práticas da sociedade com a natureza e com os objetos materiais, em que, de um lado, estão aqueles dominantes, principalmente os econômicos e, de outro, aqueles que se expressam no cotidiano como resistência ou como reprodução de uma determinada ordem, mas sempre expressando valores, hábitos, comportamentos individuais e coletivos (p. 57).

O ambiente físico, a preservação ambiental, as práticas sociais, por exemplo, são fruto desse jogo de poderes e os discursos vinculados. São constituídos por aqueles que, no mundo real, constroem os espaços estudados pela Geografia, por aqueles que, sentados nos bancos escolares, estudam esses conhecimentos e por aqueles que selecionam quais conhecimentos são pertinentes de serem estudados. Todos esses sujeitos exercem poder e resistência e são constituídos por discursos. O uso que fazem das e nas diferentes configurações espaciais, o que valorizam e dizem sobre elas também são atravessadas por essas relações.

## **Considerações finais**

Acredito que o papel político do professor deve ser um dos eixos principais da sua formação. Além do domínio dos conteúdos e das práticas pedagógicas, o professor deve buscar ter uma atuação, no ambiente escolar, afinado com um entendimento de mundo articulado com questões multiculturais. O professor, a escola e a comunidade escolar devem defender um projeto de educação onde a sociedade esteja direcionada para relações mais justas. Todos devem estar envolvidos, tendo em vista a transformação da sociedade, rumo a novos caminhos, a novos propósitos. Por isso, devemos fazer a vigilância constante da nossa prática, daquilo que é realizado na rotina escolar e visto como “coisas pequenas”, sem importância: a escolha dos conteúdos, a seleção daquilo que é dito, de como é dito e daquilo que é silenciado. Das coisas e pessoas que são vistas ou tornam-se invisíveis no cotidiano da sala de aula.

Todos somos, em um só tempo, parte e totalidade. Trazemos dentro de nós, alunos/as e professores/as, todas as contradições da sociedade. Nós, professores e professoras, somos constituídos por interações sociais, crenças, ideologias, vivências e leituras. Dessa forma, o/a docente não deve ser visto apenas como um técnico em questões de ensino, mas como pessoa em processo de construir mudanças em sua própria identidade e no sentido de si. A constituição pessoal e profissional do/a professor/a decorre de um processo complexo, que é tecido conforme esse/a professor/a se posiciona em relação a múltiplas e, por vezes, contraditórias situações. Para tanto, contribuem, a essa constituição, diferentes pontos de vista, valores morais, crenças, discursos elaborados por vários interlocutores, em variados contextos sociais, nos vários campos científicos, nas legislações, nas experiências sindicais, etc.

Cabe a nós, professores/as, não perder de vista que a universalização do ensino, nas últimas décadas, expôs a escola a um grupo de alunos que, antes, eram excluídos do ambiente formal de ensino: os deficientes, os miseráveis, os não brancos e não cristãos, ou seja, todos os que fogem dos padrões predominantes, até então. Esses novos contingentes de estudantes, trouxeram à tona, para as discussões educacionais, a questão das pessoas que sempre foram excluídas do direito à educação e dos demais direitos. Essa exposição tensionou e modificou as relações no ambiente educativo e trouxe a nós, professores/as, novos desafios que fogem muito da preocupação somente com os conteúdos. Vale nos questionarmos: nossa atuação docente contribui para uma sociedade mais justa ou para perpetuar o sofrimento e a segregação de um grupo? Somos, como professores/as, parte do problema ou da solução? São essas perguntas que me desacomodam, pois as “perguntas que nos conduzem desafiadoramente estão intrinsecamente vinculadas a formas particulares de ver, compreender e atribuir sentido ao mundo” (COSTA, 2005, p. 201).

Cotidianamente, vários segmentos da população estão submetidos a uma série de violações de direitos na forma de agressões e abusos, através do não acesso àquilo que é garantido em lei ou na forma da negligência do Estado e suas instituições. Contemplar as diferenças nos currículos e nas práticas escolares é uma forma de desnaturalizar essas violências, desenvolver uma visão crítica da realidade e levar os estudantes a questionarem vários preconceitos e ideias pré-concebidas sobre assuntos que estão sendo postos para a sociedade.

Frequentemente, a mídia apresenta e as redes sociais disseminam ideias discriminatórias e injustas a respeito de negros, mulheres, menores de idade, imigrantes, gays. Questões como a maioria penal, política de cotas, linchamentos, emancipação feminina, direitos civis aos homossexuais, vinda de haitianos para o Brasil ou liberdade de credo suscitam opiniões, muitas vezes, baseadas somente no “senso comum”, em conceitos preconceituosos resultantes da intolerância e da falta de conhecimento sobre as problemáticas relacionadas aos grupos sociais. Assim, a temática desse artigo se encontra contaminada pelo momento histórico vivido, como nos mostra ser necessário Costa:

a pedagogia como entendemos hoje surge inextricavelmente imbricada no projeto moderno de mundo, este declaradamente violado à construção de uma sociedade que seria melhor, mais evoluída, mas esclarecida, e cujas bases se assentariam sobre a ordem e a civilidade (2005, p. 202).

Pensar essas questões, em aula, aproxima o componente curricular da vida dos estudantes, melhora a interação entre eles e com os professores e principalmente, cumpre na escola o papel de incentivar a cidadania, a busca por melhores condições de vida e a criticidade. Vale enfatizar, no entanto, que ao trabalhar questões referentes à igualdade,

liberdade e cidadania, que são de importância social inquestionável, é preciso manter-se atento as conexões com pressupostos teóricos, curriculares e metodológicos dos componentes curriculares presentes na escola. Assim, não é necessário abrir mão das habilidades e competências que podem ser desenvolvidas, pelos alunos, através da Geografia Escolar. É preciso conciliar a discussão das questões sociais com o uso da Cartografia, com a análise da espacialização de fenômenos, com o estudo da distribuição das desigualdades socioeconômicas no espaço, com a consideração da interferência das questões culturais e religiosas no modo de vida das populações, entre outros temas previstos pela disciplina. Acredito que privar o/a aluno/a, principalmente do ensino público, de áreas de vulnerabilidade social, daquilo que a Geografia (ou de qualquer outro componente curricular) pode acrescentar em seu desenvolvimento, é contribuir para a permanência dele/a em uma situação de carência e desigualdade, em relação a outros/as jovens estudantes que terão melhores oportunidades. Assim, a escola deve ter o papel de acolhimento, de desenvolvimento da cidadania e da reflexão social, mesmo que tenha como objetivo inicial, sobretudo, a aprendizagem formal dos/as alunos/as. Não se apropriar dessa função é contribuir para que se perpetuem condições de desvantagem da maioria da população em relação a uma minoria privilegiada.

Esses ditos também se encontram na imprensa, nas conversas familiares e entre amigos. Essas opiniões despreziosas e sem compromisso com referências ou estudos mais aprofundados, esse “falar sobre o outro” que estamos tão acostumados, determina, em grande parte, as violências e discriminações para com aqueles que estão “com os pés e as mãos para fora”, retomando o mito de Procusto. São esses ditos que legitimam a violência contra os mais pobres, os negros, as mulheres “sem marido”, os refugiados. São esses discursos que sobrepõem a cor da pele, o gênero ou a orientação sexual à competência ou a excelência acadêmica de uma pessoa. São esses modos de pensar e esses ditos que condicionam a escolha de governantes, as postagens de apoio ou ódio nas redes sociais, a audiência dos programas de rádio e televisão e o engajamento às causas e manifestações públicas. Dessa forma, problematizar esses “sensos comuns” nas aulas de Geografia pressupõe (re) mexer com uma série de valores e discursos familiares e comunitários. Essa é, também, uma função da escola: contribuir para o processo civilizatório, extrapolar “achismos” e posições pré-concebidas, privilegiar o pluralismo de ideias, exercitar a argumentação embasada sobre fatos e versões desses fatos.

## Referências Bibliográficas

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC/SEF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 02 jan. 2016.

BORGES, R. **Nem só de mapas de faz a Geografia: os diferentes nas aulas de Geo**. 2017. 172 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade

Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/164639>

CAVALCANTI, L. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

COSTA, M. **Velhos temas, novos problemas - a arte de perguntar em tempos pós-modernos**. Caminhos Investigativos III – riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 199-214.

COSTA, M.; SILVEIRA, R.; SOMMER, L. **Estudos Culturais, educação e pedagogia**. Revista Brasileira de Educação. n. 23, maio-ago. 2003.

ECO, Umberto. **O nome da Rosa**. Rio de Janeiro: O Globo, 2003.

FILIZOLA, Roberto. **Didática da geografia: proposições metodológicas e conteúdos entrelaçados com a avaliação**. Curitiba: Base Editorial, 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2001, n. 114, pp. 197-223. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009>>.

\_\_\_\_\_. **Desafios de Foucault a teoria crítica em educação**. Educação crítica: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

FOUCAULT, Michel. Diálogo sobre o poder. In: \_\_\_\_\_. **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005

KAERCHER, Nestor. Das coisas sem rosa uma delas é a pessoa: as geografias do Manoel e do Nestor na busca do bom professor. In: TONINI, Ivaine et al (Orgs.). **O Ensino de Geografia e suas composições curriculares: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. 312 p.

\_\_\_\_\_. Os esplendores e as misérias da ‘ciência’: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-709.

MORAES, Marta Corrêa de. Currículo e violências: interfaces com a escola. In: LEITE, Amanda Maurício Pereira; ROSA, Rogério Machado (Orgs.). **Educação, Escola e Violências**. Florianópolis: Nuvic-CED-UFSC, 2011.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**, v. 2, 2003.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence (Orgs.). Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na Sala de Aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

PINHEIRO, Antonio Carlos. Inclusões sociais no currículo da geografia: a produção acadêmica na área. In: TONINI, Ivaine Maria et al. **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 215-226.

PONTUSCHKA, Nídia; PAGANELLI, Tomoko; CACETE, Núria. **Para ensinar e aprender geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RIOS, Roger. **O direito da antidiscriminação e a tensão entre os direitos à diferença e o direito geral de igualdade**. Direitos Fundamentais e Justiça. jan-mar. 2012.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às Teorias de Currículo. 3. ed. São Paulo: Autêntica. 2010.

HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SIMON, Roger. A pedagogia como tecnologia cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na Sala de Aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

TONINI, Ivaine. **Identidades capturadas**: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de geografia. 2002. 151 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Porto Alegre, 2002. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/3191>>. Acesso em: 23 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Geografia escolar**: uma história sobre seus discursos pedagógicos. 2. ed. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2006.

TONINI, Ivaine; KAERCHER, Nestor André. A diferença como possibilidade de discutir a desigualdade e combater o preconceito: A geografia que faz diferença. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Movimentos no ensinar geografia**: rompendo rotações. Porto Alegre: Evangraf, 2015. p. 55-71.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2007.

ZAPELINI, Cristiane Antunes Espindola *et al* (Org.). **Violências, rede de proteção e sistema de garantia de direitos**. Florianópolis: Nuvic-CED-UFSC, 2010.

## **THE THEME OF IDENTITY / DIFFERENCE AS POSSIBILITY IN SCHOOL GEOGRAPHY**

### **Abstract**

This article aims at problematizing the issue of identities and valuing differences in geography classes, in order to seek alternatives to the homogenizing practices of the school, celebrating the "difference" and denaturalizing discourses about socially disadvantaged minorities and / or groups, the deconstruction of stereotypes present in "common sense". In order to do so, the aim was to establish the role of the school in maintaining the devaluation and invigilation of identities that escape "normality" and how the action or omission of school geography contribute to the non-overcoming of these stereotypes. Next, the historical constitution of geography as a science and the different discourses it assumed over the last century, in addition to the presuppositions of contemporary school geography, was used to justify the insertion of these minorities and of these different calls into their methodological and curricular practices. In order to account for the objectives of this writing, among other authors, works of Stuart Hall and Tomaz Tadeu da Silva were used, with respect to difference and identity. Geography and School Geography were discussed through Ivaine Tonini, Doreen Massey, Nestor Kaercher and Lana Cavalcanti, mainly.

**Keywords:** Geography Teaching, identity/difference, minorities, Cultural Studies.

## **LA TEMÁTICA DE LA IDENTIDAD / DIFERENCIA COMO POSIBILIDAD EN GEOGRAFÍA ESCOLAR**

### **Resumen**

Este artículo apunta a problematizar la temática de las identidades y de la valorización de las diferencias en las clases de Geografía, para buscar alternativas a las prácticas homogeneizadoras de la escuela, celebrando la "diferencia" y desnaturalizando discursos sobre las minorías y / o grupos socialmente desfavorecidos, oportunizando la deconstrucción de estereotipos presentes en el sentido común. Para ello, se buscó establecer el papel de la escuela en el mantenimiento de la devaluación e invisibilización de identidades que huyen de dicha "normalidad" y cómo la acción u omisión de la geografía escolar contribuye a la no superación de esos estereotipos. En seguida se utilizó la constitución histórica de la geografía como ciencia y los diferentes discursos que asumió en el transcurso del siglo pasado, además de los presupuestos de la geografía escolar contemporánea, para justificar la inserción de esas minorías y de esos llamados diferentes en sus prácticas metodológicas y curriculares. Para dar cuenta de los objetivos de esa escritura, entre otros autores, se utilizó de obras de Stuart Hall y Tomaz Tadeu da Silva, en lo que se refiere a la diferencia e identidad. La Geografía y la Geografía Escolar fueron debatidas a través de Ivaine Tonini, Doreen Massey, Nestor Kaercher y Lana Cavalcanti, principalmente.

**Palabras claves:** Enseñanza de Geografía, identidad / diferencia, minorías, Estudios Culturales.