

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Ângelo Tiago de Miranda

**ONDE O RIO ENCONTRA O OLHAR: PERCEPÇÕES, COTIDIANOS E
EDUCAÇÃO AMBIENTAL ÀS MARGENS DO SOROCABA**

Sorocaba/SP

2026

ÂNGELO TIAGO DE MIRANDA

**ONDE O RIO ENCONTRA O OLHAR: PERCEPÇÕES, COTIDIANOS E
EDUCAÇÃO AMBIENTAL ÀS MARGENS DO SOROCABA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Barchi

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

Sorocaba/SP

2026

Ficha Catalográfica

M64o Miranda, Ângelo Tiago de
Onde o rio encontra o olhar : percepções, cotidianos e educação ambiental às margens do rio Sorocaba / Ângelo Tiago de Miranda. – 2026.
184 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Barchi
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2026.

1. Geografia – Estudo e ensino. 2. Educação ambiental. 3. Percepção geográfica. 4. Cotidiano escolar. 5. Rio Sorocaba – Sorocaba (SP). I. Barchi, Rodrigo, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

ÂNGELO TIAGO DE MIRANDA

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-1266-2302>

**ONDE O RIO ENCONTRA O OLHAR: PERCEPÇÕES, COTIDIANOS E
EDUCAÇÃO AMBIENTAL ÀS MARGENS DO SOROCABA**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: 11/02/2026.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Rodrigo Barchi

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9198-1382>
Universidade de Sorocaba

Prof. Dr. Roger dos Santos

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3650-7113>
Universidade de Sorocaba

Prof. Dr. Soler Gonzalez

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2572-5449>
Universidade Federal do Espírito Santo

Aos meus pais, Maraiza e José Paulo (*in memoriam*), que, mesmo entre limites e esforços, nunca deixaram faltar livros em casa e fizeram da educação um horizonte possível. É a eles que devo o primeiro gesto de leitura e o desejo de seguir aprendendo.

À Denise e à Alice, por caminharem comigo durante todo este percurso, pela escuta, pela paciência e pelo apoio incondicional que deram sentido aos dias e sustentaram a travessia desta pesquisa, mesmo quando as águas se tornaram mais densas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte primeira da vida, por me conceder saúde, lucidez e força para atravessar mais uma etapa de um sonho que, aos poucos, se fez possível.

Ao professor Dr. Rafael Angelo Bunhi Pinto, coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, cuja atenção e entusiasmo, desde aquele primeiro e-mail enviado no fim de 2023, abriram uma porta decisiva. Naquele gesto simples — responder com cuidado e acolhimento a um candidato ainda desconhecido — germinou a confiança necessária para seguir adiante e ousar o ingresso no mestrado. Sou imensamente grato por esse encontro inaugural.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Rodrigo Barchi, um desses encontros inesperados que a vida, generosa, às vezes nos oferece. Curiosamente, no dia da prova de ingresso, realizei o exame na sala em que ele estava e fui imediatamente tocado pela forma sensível e rigorosa com que conduzia aquele momento. Não imaginava que, meses depois, seria ele o guia dessa travessia investigativa tão intensa. Agradeço a confiança depositada em mim, inclusive quando eu próprio vacilava. Suas palavras, seus incentivos e sua presença atenta foram decisivos nos momentos em que o caminho se estreitava. Pelo rigor acadêmico, pelo cuidado humano e pelo apoio constante ao longo de todo o processo, deixo aqui meu mais sincero reconhecimento. Sem sua orientação, essa caminhada teria sido infinitamente mais árdua.

Aos professores da banca de qualificação, Prof. Dr. Roger dos Santos e Prof. Dr. Soler Gonzalez, pela leitura atenta, pelas provocações fecundas e pelas contribuições generosas que ampliaram horizontes e fortaleceram esta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Sorocaba, meu profundo agradecimento. Que privilégio partilhar de aulas tão densas, de discussões potentes sobre a educação brasileira e de conversas que se estendiam para além da sala de aula. A vocês, mestres de tanta sabedoria, devo carinho e admiração. Em especial, registro minha gratidão aos professores com quem tive contato mais próximo: Prof.^a Dr.^a Ana Letícia Losano, Prof. Dr. Édison Trombeta de Oliveira, Prof. Dr. Guilherme Profeta, Prof. Dr. José Renato Polli, Prof.^a Dr.^a Maria Alzira de Almeida Pimenta, Prof.^a Dr.^a Maria Ogecia Drigo e Prof. Dr. Roger dos Santos.

Aos colegas do GEDECE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Democracia, Ecologias e Cotidianos Escolares), pelas leituras compartilhadas, pelas discussões sempre instigantes e pela troca de saberes que tantas vezes iluminou textos inicialmente obscuros. Um espaço de escuta, reflexão e construção coletiva, conduzido com sensibilidade pelo Prof. Dr. Rodrigo Barchi.

Aos colegas de mestrado Andressa, Beatriz, Francine, Helena, Patrícia, Renan, Áulus, Carla, Paulo e Wilson, por tornarem essa caminhada mais leve. Em especial, ao querido Vinícius Ferreira dos Santos, mais um desses encontros raros e decisivos que a vida oferece. Seu incentivo nos momentos de dúvida, quando o medo se aproximava e a vontade de parar se fazia presente, permanece de forma indelével em minha memória e em meu coração.

À minha esposa Denise e à minha filha Alice, pela compreensão paciente diante das ausências provocadas por leituras intermináveis, aulas, viagens a Sorocaba e longas noites de escrita. Mesmo quando eu estava em casa, muitas vezes me encontrava recolhido entre livros e anotações. O cuidado, a preocupação e o amor de vocês — especialmente nesse período — foram o verdadeiro combustível que me sustentou até aqui.

À minha mãe, ao meu irmão José Paulo e às minhas irmãs Gisely e Luciane, que, em cada encontro, demonstraram interesse pelo andamento da pesquisa e me ofereceram palavras de incentivo diante dos desafios que o ato de pesquisar impunha.

Ao rio Sorocaba, que me causou temor no primeiro encontro ainda na infância e que, muitos anos depois, voltei a encontrar para caminhar por suas margens. No contato mais íntimo com suas águas e seus silêncios, descobri aprendizados, perguntas e sentidos que atravessam esta pesquisa.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela bolsa de mestrado concedida no âmbito do Projeto Observatório de Desenvolvimento da Região Metropolitana de Sorocaba (processo nº 440869/2022-6), que tornou materialmente possível a realização desta pesquisa.

Eu acho engraçado que tem gente que aceita com naturalidade considerar um rio sagrado desde que ele esteja lá na Índia, e saiba de cor que ele se chama Ganges, enquanto ousa saquear o corpo do rio ao lado, cujo nome desconhece, para fazer resfriamento de ciclos industriais e outros absurdos.

(Ailton Krenak)

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado, inserida no campo da Educação e com forte diálogo com a Geografia da Percepção, investiga como as vivências e os vínculos afetivos de um professor com o rio Sorocaba podem ressignificar sua prática docente e contribuir para a construção de uma educação geográfica e ambiental mais crítica e sensível ao território. O estudo parte de uma experiência pessoal e afetiva do professor-pesquisador, um morador de Tatuí com memórias de infância marcadas pela inundação do rio Sorocaba. Essa memória sensível, contrastada com o leito retificado do trecho urbano, atua como fio condutor e problema de pesquisa, questionando: Quais outros sentidos do rio Sorocaba são construídos no encontro entre a Geografia da Percepção, as Educações Ambientais e os Estudos dos Cotidianos Escolares? O objetivo geral é compreender que múltiplos 'rios Sorocaba' podem ser criados, inventados e ressignificados por meio do entrelaçamento desses campos teóricos, investigando como essas percepções podem ser mobilizadas nos contextos escolares. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa de caráter teórico, apoiada em revisão bibliográfica e conceitual, estruturada pelo método fenomenológico e pela cartografia rizomática (Deleuze & Guattari). Os referenciais teóricos abrangem a Geografia Humanista (ênfase no vivido e simbólico), as Educações Ambientais e os Estudos do Cotidiano Escolar, integrando o sensível ao rigor analítico. A investigação demonstra que o rio Sorocaba se revela como um território de afetos, corpo vivo de memória e potência educativa, mas também como uma ferida aberta de degradação e esquecimento social. O estudo evidencia a distância entre a Geografia ensinada (abstrata e descolada) e a Geografia vivida (concreta e sensorial) pelo aluno. A principal contribuição reside na proposição de uma educação geográfica e ambiental que ensine com o rio — como elemento vivo da paisagem. Ao valorizar a percepção do professor como agente de leitura e intervenção no território, a dissertação estimula a reinvenção da prática docente, defendendo a construção de currículos mais vivos, situados e vinculados à realidade local da Região Metropolitana de Sorocaba (RMS). Ao final, o rio se torna um interlocutor, transformando o ato de pesquisar em um exercício de recompor vínculos e possibilitar outras formas de ensinar, aprender e habitar o mundo, incentivando outros docentes a realizar suas próprias andarilhagens e a se tornarem defensores desses corpos d'água.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Geografia da Percepção; Cotidianos Escolares; Rio Sorocaba.

ABSTRACT

This Master's dissertation, situated within the field of Education and in close dialogue with the Geography of Perception, investigates how a teacher's lived experiences and affective ties with the Sorocaba River can reshape his teaching practice and contribute to the development of a more critical and place-sensitive geographical and environmental education. The study emerges from the personal and affective experience of the teacher-researcher, a resident of Tatuí whose childhood memories are marked by the flooding of the Sorocaba River. This sensitive memory—contrasted with the rectified river channel observed in the urban stretch—functions as both a guiding thread and a research problem, prompting the central question: What other meanings of the Sorocaba River are constructed at the intersection of the Geography of Perception, Environmental Education, and Studies of Everyday School Life? The general objective is to understand the multiple 'Sorocaba Rivers' that can be created, imagined, and re-signified through the intertwining of these theoretical fields, examining how such perceptions can be mobilized within school contexts. The research adopts a qualitative and theoretically grounded approach, supported by bibliographic and conceptual review, and structured through the phenomenological method and rhizomatic cartography (Deleuze & Guattari). Its theoretical foundations draw from Humanistic Geography (with emphasis on lived and symbolic experience), Environmental Education, and Studies of Everyday School Life, integrating sensibility with analytical rigor. The investigation shows that the Sorocaba River emerges as a territory of affect, a living body of memory and educational potency, but also as an open wound of degradation and social neglect. The study highlights the gap between the Geography that is taught—abstract and detached—and the Geography that is lived—concrete and sensorial—by students. Its main contribution lies in proposing a geographical and environmental education that teaches *with* the river, understood as a living element of the landscape. By valuing the teacher's perception as an agent of territorial reading and intervention, the dissertation encourages the reinvention of teaching practice and advocates for curricula that are more vibrant, situated, and rooted in the local reality of the Metropolitan Region of Sorocaba (RMS). Ultimately, the river becomes an interlocutor, transforming the act of research into an exercise of reweaving bonds and enabling new ways of teaching, learning, and inhabiting the world. The study thus invites other teachers to undertake their own wanderings and to become defenders of these bodies of water.

Keywords: Environmental Education; Geography of Perception; Everyday School Life; Sorocaba River.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ponte Eng. Orlando Lisboa de Almeida na Rodovia Castelo.....	95
Figura 2 – Trecho do rio Sorocaba que passa debaixo da ponte Eng. Orlando Lisboa de Almeida.....	96
Figura 3 – Imagem de satélite de parte do bairro “Terras de São Francisco” em Boituva que fica à margem direita do rio Sorocaba.....	97
Figura 4 – Casas que se localizam na margem direita do rio Sorocaba no bairro “Terras de São Francisco” (Boituva – SP).....	106
Figura 5 – Os rios Tatuí e Sorocaba passam ao largo da macha urbana de Tatuí.....	147
Figura 6 – Ponte que liga o município de Tatuí a Boituva. No lado direito vê-se uma placa delimitando os municípios.....	154
Figura 7 – Desse o rio Sorocaba a pouco mais de 300 metros recebe as águas do rio Tatuí.....	156
Figura 8 – Usina Santa Adélia pertencia à Fábrica de Tecidos Santa Adélia, da Campos & Irmãos. Ela retornou as operações em 2014, quando passou a realizar de ações monitoramento da qualidade da água e controle da vazão do rio Sorocaba...	159
Figura 9 – Após a barragem, as águas do rio descem agitadas – pode-se ouvir o som apontando a sua câmera para a figura 10 - prosseguindo em direção à sua foz com o Rio Tietê. Essa confluência ocorre a uma distância aproximada, em linha reta, de 38,5 quilômetros.....	160
Figura 10 – As águas do rio descem agitadas.....	160
Figura 11 – Ponte na Rua Padre Madureira.....	163

Figura 12 – Na margem do rio próximo da Ponte Padre Madureira.....	163
Figura 13 - No início da trilha, numa das margens do rio Sorocaba, encontro uma garça imóvel, esguia, quase uma vírgula branca inscrita no espaço.....	164
Figura 14 - Um pescador urbano na margem direita do rio Sorocaba.....	166
Figura 15 - A grade, no fim das contas, era barreira só para mim — para o rio, não significava nada.....	168
Figura 16 - Um longo trecho do caminho por onde andrilhei já não oferecia acesso algum à margem do rio Sorocaba.....	169

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	UM RIO E A COSTURA DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS	21
2.1	O rio que caiu na minha cabeça	21
2.1.1	Algumas considerações sobre a fenomenologia	27
2.1.2	A cartografia como metodologia: paisagem e processo na compreensão do rio Sorocaba.....	30
2.1.3	Entre o ver e o sentir: encontros entre fenomenologia e cartografia na pesquisa qualitativa.....	35
2.1.4	Fui perceber o rio...: redução eidética da paisagem do rio Sorocaba a partir das andarilhanças por Tatuí e Sorocaba	37
2.1.5	Aplicando ao rio uma sugestão de proposta metodológica: um roteiro em camadas em que o método cartográfico e a redução se entrelaçam.....	41
3	Bases epistemológicas da Geografia da Percepção	45
3.1	Concepções fenomenológicas e a relação sujeito-espaço.....	46
3.2	A contribuição da topofilia.....	49
3.3	Dimensões da percepção e os processos educativos.....	51
3.4	Perspectivas contemporâneas da Geografia da Percepção no contexto brasileiro.....	54
3.5	Passagem de margem I.....	57
4	Cotidiano escolar como espaço de resignificação	60
4.1	As múltiplas dimensões das regras no espaço escolar.....	61
4.2	Ressignificações, resistências e estratégias de diálogo.....	63
4.3	O papel da cultura juvenil e as tensões geracionais.....	66
4.4	Perspectivas para práticas democráticas e transformação do cotidiano.....	68
4.5	Passagem de margem II.....	71
5	Educações ambientais	73
5.1	Relevância da educação ambiental e suas dimensões fundamentais.....	75
5.2	Desafios para o século XXI na educação ambiental.....	78

5.3 Pluralidade das educações ambientais.....	80
5.4 Educação ambiental e Geografia: fundamentos e articulações possíveis.....	83
5.5 Passagem de margem III.....	85
6 GEOGRAFIA-RIO: MEMÓRIA, TERRITÓRIO, PERCEPÇÃO.....	89
6.1 Um rio em mim, um “mim” no rio.....	89
6.2 Na escola, um rio.....	98
6.2.1 O rio do giz e o rio da vida: encontros e desencontros na docência.....	102
6.3 Geografia Crítica, Ciência Crítica	110
6.4 Geografia Maior, Geografia Menor? Ou Transgeografia?	119
6.4.1 Rios que escapam ao currículo: sentidos e silêncios nas margens da formação.....	121
6.5 Geógrafo, educador... Bancário, disciplinador?.....	125
7 ANDARILHAGENS-EDUCAÇÕES NAS/DAS/COM AS MARGENS DO RIO..	131
7.1 Geografia-rio... educação-rio.....	131
7.1.1 Tatuí: lugar ou um não-lugar/des-lugar? Lugar e espaço?.....	134
7.1.2 Rio Sorocaba: lugar ou um não-lugar/des-lugar?.....	142
7.1.3 O rio Sorocaba como o meu lugar do ponto de vista emocional e simbólico, mas e do ponto de vista real?.....	145
7.2 Quando o rio fala: percepções de um educador em andarilhagem.....	153
7.2.1 Primeira andarilhagem.....	154
7.2.2 Segunda andarilhagem.....	162
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	172
REFERÊNCIAS.....	176

1 INTRODUÇÃO

No fim de 2020, em meio à pandemia, vivenciei uma transição profunda. Minha família e eu deixamos São Paulo em busca de uma nova qualidade de vida, pautada em segurança, tempo cotidiano e uma nova relação com o território. Após avaliarmos diversas opções, escolhemos Tatuí, que, embora periférica em nossos planos iniciais, revelou-se rica em significados afetivos e históricos. Tatuí marca, de certo modo, o início da história da minha família; foi onde meus pais se casaram antes de migrarem para a capital.

Durante a infância, a cidade sempre foi presença recorrente nas visitas. Contudo, foi no verão de 1994, aos 11 anos, que uma imagem indelével se fixou: ao atravessar a ponte da Castelo Branco, presenciei uma inundação de grandes proporções. A cena impressionou meu olhar infantil: apenas o topo das casas e das árvores era visível, engolido pelas águas. Naquele instante, o rio se impôs pela primeira vez como uma força concreta na paisagem. Desde então, ao retornar a Tatuí ou Sorocaba, passei a observar suas águas com curiosidade e respeito. Sua potência ficou registrada em mim como uma memória sensível, contrastando com o leito, muitas vezes retificado e silencioso, no trecho urbano.

Essa vivência pessoal, inicialmente fragmentada e emocional, ganha sentido mais amplo quando refletida à luz da educação ambiental e da Geografia da Percepção. Ao longo desta pesquisa, foi possível reconhecer que essa relação com o rio Sorocaba — construída entre memórias, observações e deslocamentos — não é apenas individual, mas também coletiva. Ela revela modos de perceber, habitar e (re)significar o espaço vivido, especialmente quando esse espaço é mobilizado na prática docente como ponto de partida para reflexões ambientais, territoriais e pedagógicas.

O método fenomenológico serviu para suspender os julgamentos prévios sobre o rio e a paisagem, priorizando a experiência vivida, os afetos e as presenças que emergiam. Exercitada como um retorno ao fenômeno, a redução fenomenológica recolheu as impressões do educador-pesquisador. Paralelamente, a cartografia rizomática de Deleuze & Guattari ofereceu um modo de acompanhar os fluxos, conexões e linhas de fuga. Em vez de uma leitura linear ou causal, a cartografia permitiu construir mapas móveis, abertos à heterogeneidade das experiências e dos territórios percorridos nas andarilhagens. O rizoma, enquanto metáfora e operador

metodológico, possibilitou reconhecer que o rio se apresenta não como unidade, mas como multiplicidade de sentidos, paisagens e vivências.

Assim, esta dissertação parte de uma experiência afetiva com o território, usando o rio como fio condutor para investigar as percepções do professor (e pesquisador) sobre o cotidiano, a paisagem e a educação ambiental. Ao mobilizar a memória e a experiência como categorias analíticas, busca-se compreender como o rio pode assumir o papel de território educativo para práticas pedagógicas mais críticas e situadas.

A escolha de investigar o rio Sorocaba a partir do olhar de um professor se justifica por múltiplos fatores, que envolvem tanto dimensões pessoais quanto epistemológicas e sociais. Por um lado, trata-se de uma paisagem carregada de memória afetiva, que atravessa a trajetória do pesquisador como sujeito habitante, professor e observador do território. Por outro, essa paisagem também representa um espaço emblemático de transformação urbana e ambiental no interior paulista — marcado por processos de degradação, ressignificação e resistência.

A presente pesquisa integra um grande grupo de estudos desenvolvidos em vários programas de pós-graduação — mestrados e doutorados — da Universidade de Sorocaba (UNISO), formando o Observatório da Região Metropolitana de Sorocaba (RMS), cujo objetivo é contribuir para o desenvolvimento dos mais de vinte municípios que compõem a região, com foco na sustentabilidade socioambiental.

Compreender o rio Sorocaba para além de suas dimensões físico-naturais exige uma abordagem que integre diferentes campos do saber e que valorize o sensível, o vivido e o simbólico. Nesse sentido, a articulação entre a Geografia da Percepção, as Educações Ambientais, os Estudos do Cotidiano Escolar — somadas ao método fenomenológico e à cartografia rizomática — oferece um caminho fértil para a construção de olhares mais amplos, complexos e comprometidos com a reinvenção da relação entre os sujeitos e o território.

Essa integração permite reconhecer a existência de múltiplos ‘rios Sorocaba’: o da infância, o da margem canalizada, o da inundação, o da memória, o das andarilhagens. Ao valorizar essas dimensões, a pesquisa propõe uma abordagem transdisciplinar e sensível, que considera narrativas e gestos cotidianos como formas legítimas de conhecimento sobre o lugar. A principal contribuição reside em promover uma educação que ensine com o rio — como elemento vivo da paisagem, memória e presença que constitui as experiências urbanas e escolares.

Assim, a principal contribuição dessa integração está na possibilidade de promover uma educação geográfica e ambiental mais crítica, situada e afetiva. Uma educação que não apenas ensine sobre o rio, mas que ensine com o rio — como elemento vivo da paisagem, como memória, como presença que atravessa e constitui as experiências urbanas e escolares. Nesse sentido, estudar o rio Sorocaba por meio da Geografia da Percepção, das Educações Ambientais, dos Estudos do Cotidiano e dos princípios cartográficos deleuzianos é também um exercício de recompor vínculos, de escutar o que foi silenciado e de possibilitar outras formas de ensinar, aprender e habitar o mundo.

Que este exercício possa, de alguma forma, provocar reflexões entre o grande número de docentes de Geografia que trabalham nos municípios da Região Metropolitana de Sorocaba (RMS), incentivando a valorização das percepções que possuem em relação ao rio Sorocaba — nos casos em que ele atravessa seus territórios — ou em relação a outros rios presentes em seus contextos locais. A partir dessas percepções, espera-se que os professores possam se questionar: que rio é esse para mim? O que ele representa? O que representa para meus alunos? Como esse rio aparece — ou é silenciado — no cotidiano escolar? Quais são suas potencialidades para o ensino de Geografia e para as educações ambientais?

Enfim, a presente pesquisa busca oferecer uma contribuição relevante ao estimular o reconhecimento dos rios como parte do território vivido. Ao perceberem os rios que os atravessam, os professores — ou mesmo outros leitores — poderão, no limite, tornarem-se defensores desses corpos d'água frente às lógicas do capitalismo e de sua face neoliberal, que reduzem tudo, inclusive a natureza, à condição de mercadoria.

Diante do avanço da urbanização e da invisibilização dos rios nos espaços urbanos, torna-se urgente recuperar suas múltiplas dimensões: ecológica, histórica, cultural e educativa. Ao trazer a percepção como eixo analítico, esta pesquisa se insere no campo da Geografia Humanista e da educação ambiental crítica, compreendendo que os sujeitos constroem sentidos sobre o espaço a partir de suas experiências cotidianas e relações simbólicas com o ambiente (Tuan, 2012). A fenomenologia reforça essa ênfase no vivido, enquanto a cartografia rizomática amplia a atenção aos movimentos, conexões e fissuras que emergem no território.

Além disso, ao se apoiar na perspectiva do professor como agente de leitura e intervenção no território, este trabalho contribui para a valorização de práticas

pedagógicas situadas, que reconhecem a paisagem vivida — e não apenas aquela abstrata — como campo fértil para a formação de sujeitos ecológicos, críticos e sensíveis ao lugar em que vivem.

A partir dessas reflexões, formula-se a seguinte questão norteadora: Quais outros sentidos do rio Sorocaba são construídos no encontro entre a Geografia da Percepção, as Educações Ambientais e os Estudos dos Cotidianos Escolares?

O objetivo geral é compreender que outros 'rios' podem ser criados, inventados e ressignificados por meio do entrelaçamento desses campos, investigando como essas percepções podem ser mobilizadas nos contextos escolares.

Os objetivos específicos são:

- Compreender como a trajetória de vida e os vínculos afetivos com o território influenciam a percepção do rio por parte do educador.
- Descrever as percepções que emergem das andarilhagens, identificando como os fenômenos vividos constituem modos singulares de perceber o rio.
- Mapear, por meio da cartografia rizomática, os afetos, movimentos, intensidades e linhas de força que se produziram durante as caminhadas, evidenciando como essas experiências configuram diferentes modos de existir e significar o rio Sorocaba.
- Compreender de que maneira as percepções construídas podem dialogar com os referenciais teóricos, contribuindo para ampliar as leituras tradicionais sobre o rio.
- Investigar como as vivências de um professor de Geografia, deslocado de sua cidade de origem, mas afetado pelo rio enquanto memória de infância e adolescência, produzem ressignificações sobre o território e podem inspirar outras formas de ensinar e aprender Geografia.
- Identificar potencialidades pedagógicas das experiências vividas junto ao rio Sorocaba para os contextos escolares, refletindo sobre como essas percepções podem fomentar práticas educativas sensíveis ao território, às águas e às relações socioambientais.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa de caráter teórico, apoiada em revisão bibliográfica e conceitual, orientada pela fenomenologia (escuta sensível e retorno ao fenômeno) e pela cartografia rizomática (acompanhamento de percursos e conexões). O estudo toma como ponto de partida a trajetória de um educador

residente em Tatuí, privilegiando a escuta atenta e a percepção ampliada de todos os elementos sensoriais que constituem os espaços vividos.

Embora o foco recaia sobre a figura de um único educador, compreende-se que essa abordagem oferece caminhos interpretativos relevantes para a construção de saberes docentes territorializados.

Esta dissertação está organizada em três partes, além da introdução e das considerações finais:

- Parte 1 - 'Um rio e a costura dos referenciais teóricos'. Esta parte é composta de quatro capítulos que reúnem os fundamentos teóricos que sustentam a pesquisa. Nela, o leitor encontrará a apresentação do rio como experiência inaugural, seguida pela discussão da fenomenologia, da cartografia rizomática e de seus entrelaçamentos na compreensão da paisagem do rio Sorocaba. Em seguida, são exploradas as bases epistemológicas da Geografia da Percepção — suas concepções fenomenológicas, a topofilia e as dimensões educativas da percepção. A parte se completa com reflexões sobre o cotidiano escolar como espaço de ressignificação e com um panorama das educações ambientais, destacando seus desafios, pluralidades e articulações com a Geografia.

- Parte 2 – 'Geografia-rio: memória, território, percepção'. Esta parte é composta de cinco capítulos que exploram as relações entre memória, território e percepção a partir do rio como fio condutor. O leitor encontrará reflexões sobre o rio enquanto experiência pessoal e formativa, sua presença (ou ausência) na escola, e articulações com a Geografia Crítica. A seção também discute diferentes modos de pensar a Geografia — maior, menor ou transgeográfica — incluindo os saberes que escapam ao currículo. Por fim, aborda-se o papel do professor de Geografia e as tensões entre práticas bancárias e educativas no cotidiano escolar.

- Parte 3 – 'Andarilhagens-educações nas/das/com as margens do rio. Esta seção é dividida em dois capítulos em que são apresentados as andarilhagens realizadas às margens do rio como caminho de investigação e formação. O leitor encontrará reflexões sobre Tatuí e o rio Sorocaba enquanto lugares, não-lugares e des-lugares, articulando dimensão simbólica, afetiva e material do território. Também verá como essas caminhadas revelam modos de pensar a educação e a Geografia a partir da experiência direta com a paisagem. A parte se encerra com as percepções do educador em deslocamento, destacando o "falar do rio" como convite à escuta, à atenção e a novas formas de compreender o ensino.

Ao término de cada capítulo teórico, o leitor encontrará breves ‘janelas’ textuais, dispostas em caixas e denominadas ‘Passagem de margem’. Esses trechos não atuam como interrupções do percurso acadêmico, mas como momentos de transição e respiro, nos quais se cria uma conexão entre a construção teórica e a experiência perceptiva do pesquisador junto ao rio. Neles, o rio Sorocaba é tratado mais como vivência sensível e contextual do que como objeto de estudo, possibilitando que a teoria rigorosa interaja com a memória subjetiva e com a experiência direta no local.

O título ‘Passagens de margem’ resume bem esta proposta. ‘Passagem’ remete tanto ao texto que esclarece uma ideia quanto ao deslocamento geográfico vivido na pesquisa. A ‘margem’ representa o encontro entre o conceito e a realidade do rio. Assim, estes textos estabelecem um meio-termo entre a teoria e o olhar do pesquisador, reforçando que a compreensão do rio Sorocaba não é apenas abstrata, mas nasce da experiência prática.

A redação desta dissertação adota uma postura que é tanto vergada às sensibilidades quanto metodológica. Como escritor de narrativas ficcionais - com livros publicados, alguns deles resultantes de premiações em concursos literários -, minha relação com a linguagem literária influencia minha forma de pesquisar, observar e contar histórias sobre o mundo. Longe de compreender essa dimensão como um desvio a ser contido ou corrigido, escolho assumi-la como parte constitutiva do próprio gesto investigativo, reconhecendo a escrita não apenas como meio de comunicação do conhecimento, mas como modo de produzi-lo.

Nessa perspectiva, escrever é também um modo de pensar. A narrativa surge como espaço de tessitura entre conceitos, vivências e percepções, permitindo que o cotidiano pesquisado não seja apenas descrito, mas sentido e compartilhado. Aproximo-me, assim, da proposta de literaturalização da ciência (Ferraço; Soares; Alves, 2018) entendendo-a como um gesto que rompe com a rigidez da escrita acadêmica tradicional sem abdicar do rigor, ampliando as possibilidades de comunicar os achados da pesquisa. Ao narrar, busco tornar visíveis as redes de sentidos que me atravessam, assim como os lugares e as práticas que compõem o campo investigado, reconhecendo que o conhecimento se constrói no entrelaçamento entre teoria e vida, entre ciência e linguagem, entre o olhar do pesquisador e os mundos que ele habita e é habitado por eles.

2 UM RIO E A COSTURA DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS

2.1 O rio que caiu na minha cabeça

Enquanto estudante de Geografia, quase todo mês eu selecionava algumas defesas de mestrado e doutorado, tanto na Faculdade de Educação quanto no Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo (USP), para conhecer de perto os(as) docentes cujos artigos e capítulos de livros faziam parte da nossa formação. A maioria desses docentes era da própria instituição, e eu aproveitava essas oportunidades para me atualizar sobre suas pesquisas em nível de pós-graduação, além de começar a entender como funcionavam as defesas públicas dos trabalhos.

Foi durante essas sessões que despertou em mim o desejo de, após concluir a graduação, retornar à universidade para desenvolver uma pesquisa. No entanto, ao me formar, a necessidade de garantir uma renda razoável — suficiente não apenas para minha própria subsistência, mas também para a de minha esposa, em uma cidade cara como São Paulo — levou-me a trabalhar como professor em até quatro instituições de ensino simultaneamente. Essa rotina intensa tornou inviável a realização do mestrado naquele momento.

Em um período em que tinha mais disponibilidade para me dedicar ao mestrado, participei do processo seletivo para o Mestrado Profissional em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Cheguei até a terceira fase, que consistia na prova escrita, mas, infelizmente, não obtive a aprovação. Em seguida, tentei ingressar no mestrado em Geografia na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no campus de Sorocaba, mas fiquei a apenas 0,5 ponto de ser aprovado na fase de análise do projeto de pesquisa.

O Departamento de Geografia da USP não abriu vagas para a pós-graduação por um longo período, e na Faculdade de Educação não encontrei uma linha de pesquisa que se alinhasse aos meus interesses. Além disso, nas universidades particulares, o alto custo das mensalidades tornava inviável a possibilidade de cursar um mestrado com o meu salário de professor, especialmente sem a garantia de conseguir uma bolsa de estudos, seja institucional ou de algum órgão financiador do governo.

Há alguns anos, já havia visto o processo seletivo para o Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Sorocaba (UNISO), mas os valores da mensalidade eram um impeditivo. Passado um longo período, agora com o objetivo de conseguir uma bolsa de estudos em alguma universidade privada em troca de trabalho institucional, recebi a notícia da coordenação do programa da UNISO de que seu processo seletivo era diferenciado: eu poderia pleitear a bolsa antes de ingressar no programa, ao contrário de várias instituições em que é necessário pagar um semestre antes de solicitar a bolsa. Foi então que percebi a oportunidade de submeter o projeto de pesquisa no qual eu já trabalhava há alguns anos, com o objetivo de responder a um problema que eu havia identificado desde que comecei a lecionar, em agosto de 2008.

A minha intenção era pesquisar as representações sociais que os alunos da educação básica (anos finais do ensino fundamental e ensino médio) tinham em relação à Região Norte do Brasil. Desde que comecei a lecionar, percebia que muitos alunos, do 6º ano ao Ensino Médio, alimentavam ideias equivocadas sobre essa parte do país. Para eles, a região se resumia à presença de indígenas e à floresta amazônica. Isso me gerava um grande desconforto, pois, a todo momento, eu precisava desconstruir essas visões e conversar com os alunos sobre a história e as potencialidades da região.

Foi ao ler o livro “Geografia, escola e construção de conhecimentos”, da professora Lana de Souza Cavalcanti, que, oriundo de sua tese de doutorado em Geografia defendida na USP em 1996, tive meu primeiro contato com o suporte teórico das representações sociais por ela utilizado, afirmando que “a temática das representações sociais tem sido utilizada recentemente em diversos estudos na área das ciências humanas” (2001, p. 30).

A pesquisadora tomou alguns conceitos considerados por teóricos da área como abrangentes na análise geográfica - lugar, paisagem, natureza, sociedade, região, território - e presentes nos conteúdos de 5ª e 6ª séries do ensino fundamental¹, para pesquisar as representações sociais que os alunos tinham desses conceitos.

¹ A 5ª série passou a ser 6º ano com a mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 2006, que determinou a transição progressiva do sistema de 8 anos para 9 anos de Ensino Fundamental. A mudança foi concluída até 2010, quando as escolas tiveram um período de adaptação para implementar a nova estrutura, que dividiu o Ensino Fundamental em Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano).

Planejei utilizar o mesmo referencial teórico para investigar as representações sociais que os alunos tinham sobre a Região Norte do Brasil, com o objetivo de trazer contribuições significativas para a discussão sobre a elaboração de materiais didáticos, a formação de professores e as práticas de ensino de Geografia, especialmente no que diz respeito ao ensino das regiões brasileiras.

Com o projeto de pesquisa finalizado, conforme mencionado nos parágrafos anteriores, submeti-o a diversas universidades públicas para a seleção no mestrado, mas não obtive sucesso. Foi então que decidi me inscrever no processo seletivo para o mestrado em Educação da UNISO, na linha de pesquisa "Cotidiano escolar, práticas educativas e formação de professores", por perceber que essa área estava mais alinhada com meus objetivos de pesquisa.

Após a publicação do resultado do processo seletivo, soube que além da minha aprovação para o ingresso no mestrado, fui contemplado com uma das bolsas financiadas pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Num total de 20 bolsas de mestrado e de doutorado haviam sido disponibilizadas para a UNISO para o desenvolvimento de pesquisas que tinham como foco o Desenvolvimento da Região Metropolitana de Sorocaba, que reunia os quatro programas de pós-graduação da universidade em torno do Observatório da Região Metropolitana de Sorocaba (RMS).

Isso ocorreu porque a UNISO havia participado de uma seleção realizada pelo CNPq, em 2023, com o objetivo de selecionar projetos institucionais de fomento à pesquisa e à inovação tecnológica para a concessão de bolsas de mestrado e de doutorado e a universidade conseguiu ser contemplada com início dos trabalhos no primeiro semestre de 2024. Deu-se então a criação do Observatório da Região Metropolitana de Sorocaba (RMS), cujo mote é o desenvolvimento da Região Metropolitana de Sorocaba com contribuições para a sustentabilidade socioambiental dela. A RMS foi institucionalizada em 8 de maio de 2014 pela Lei Complementar Estadual nº 1.241. É composta por vinte e sete municípios².

O elemento aglutinador para a sinergia de programas de pós-graduação tão diferentes (Comunicação e Cultura, Educação, Ciências Farmacêuticas e Processos

² Alambari, Alumínio, Araçariguama, Araçoiaba da Serra, Boituva, Capela do Alto, Cerquilha, Cesário Lange, Ibiúna, Iperó, Itapetininga, Itu, Jumirim, Mairinque, Piedade, Pilar do Sul, Porto Feliz, Salto, Salto de Pirapora, São Miguel Arcanjo, São Roque, Sarapuá, Sorocaba (Sede), Tapiraí, Tatuí, Tietê e Votorantim.

Tecnológicos e Ambientais) foi o rio Sorocaba. As pesquisas desenvolvidas no âmbito do observatório visam contribuir para a elaboração de políticas públicas em Sorocaba e região.

Para que eu pudesse aproveitar a bolsa de estudos, precisei abandonar meu projeto de pesquisa sobre as representações sociais dos alunos da educação básica em relação à Região Norte do Brasil e assumir uma nova pesquisa que estivesse alinhada com os projetos aprovados pelo CNPq. Assim, aceitei o desafio de conduzir a pesquisa que inicialmente era intitulada “Os cotidianos escolares, as educações ambientais e midiáticas através de imagens e ‘andarilhanças’ no rio Sorocaba”. Para minha surpresa, eu ficaria responsável por investigar o rio Sorocaba, aquele mesmo curso d'água que havia despertado meu interesse há 30 anos.

Em resumo, a pesquisa buscava responder à seguinte questão: quais são as percepções dos alunos e professores de Geografia da educação básica de uma escola pública sobre o rio Sorocaba, e essas percepções estão alinhadas com as ações de educação ambiental realizadas no, pelo ou com o rio? Para isso, o estudo utilizaria, além do referencial teórico da Geografia da Percepção, também os conceitos relacionados ao cotidiano escolar e à educação ambiental.

Contudo, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, tornou-se necessário obter aprovações institucionais específicas — tanto da Prefeitura Municipal de Sorocaba, para a realização do estudo em algumas de suas unidades escolares, quanto do Comitê de Ética em Pesquisa, considerando a realização de entrevistas com docentes e discentes. O processo de obtenção dessas autorizações mostrou-se moroso, em razão das exigências dos órgãos envolvidos. Foi preciso elaborar diversos documentos, além de aguardar a aprovação expressa do Secretário Municipal da Educação, o que prolongou significativamente os trâmites. Estima-se que a liberação oficial para o acesso às escolas municipais tenha levado cerca de 90 dias.

Superada essa etapa, novas dificuldades emergiram. Como objetivo central, pretendíamos entrevistar docentes e discentes de escolas localizadas nas proximidades do rio Sorocaba, com a finalidade de realizar caminhadas exploratórias (andarilhagens) ao longo de suas margens. Tais atividades visavam captar, sob a ótica da Geografia da Percepção, as representações e significados atribuídos pelos sujeitos ao referido rio. Para tanto, selecionamos duas escolas que atendiam ao critério de localização geográfica. No entanto, ao estabelecer contato com as equipes gestoras dessas instituições, fomos informados de que ambas enfrentavam escassez

de professores de Geografia, o que dificultou a continuidade do trabalho conforme o planejado.

Considerando as dificuldades previamente identificadas, bem como minha recente mudança para o município de Tatuí, o que possibilitou um contato mais direto com a paisagem local — especialmente com o rio Sorocaba, presente tanto em Tatuí quanto em Sorocaba, cidade onde iniciei minha trajetória acadêmica —, concluiu-se que seria pertinente reorientar os rumos da pesquisa.

Foi então que o professor orientador sugeriu que eu próprio me tornasse o objeto da pesquisa, em consonância com os princípios do educador Paulo Freire. Segundo Freire (1996), a educação é um ato político, ético e transformador. Nessa perspectiva, investigar a si mesmo como sujeito — assumindo-se como objeto de estudo — não configura um gesto de egocentrismo, mas sim uma prática de autoconhecimento crítico.

Esta proposta busca refletir sobre o processo de autoinvestigação à luz da pedagogia freireana, compreendendo o sujeito como agente histórico e ativo na construção do saber. Ao me posicionar no centro da análise, assumo a responsabilidade de compreender minha trajetória, os contextos que me constituem e as contradições que atravessam minha formação.

Paulo Freire defende que ninguém educa ninguém, tampouco a si mesmo, mas que todos se educam em comunhão, mediados pela realidade (Freire, 2005). No entanto, essa mediação requer uma leitura crítica do mundo e de si mesmo como parte dele. Ao assumir-me como objeto de estudo, passo a compreender que minha formação não é apenas técnica ou acadêmica, mas também existencial e social.

A prática de refletir sobre minha própria história, minhas escolhas e os espaços que ocupo, torna-se uma leitura do mundo. Como preconiza Freire (1996), educar-se é um processo de tornar-se consciente do próprio inacabamento — e, portanto, de sua capacidade de transformação. Reconhecer a mim mesmo como ser em construção me permite deslocar a lógica bancária da educação e substituí-la por uma pedagogia da escuta, da vivência e da criticidade.

Assumir a mim mesmo como objeto da própria pesquisa teve como propósito investigar minha relação com o rio e refletir criticamente sobre minha práxis enquanto professor estrangeiro — isto é, alguém que chegava a uma nova cidade para nela residir e trabalhar. Nessa condição de deslocamento, o rio, antes ausente de minha

vivência cotidiana, passaria a se configurar como um elemento cada vez mais presente, carregado de significados, memórias e práticas locais.

A aproximação com esse território fluvial, no entanto, não se dá de forma imediata ou naturalizada. Inicialmente percebido como um não lugar — um espaço ainda sem significação pessoal ou vínculo afetivo —, o rio vai se constituindo como lugar simbólico e pedagógico à medida que a convivência cotidiana permite a produção de sentidos e experiências compartilhadas. Nesse sentido, retomo Michel de Certeau (1994), para quem o espaço só se transforma em lugar quando é “inventado”, apropriado pelas práticas e narrativas daqueles que o habitam.

Portanto, ao investigar minha própria experiência de inserção nesse novo contexto geográfico e cultural, busco compreender como o rio, enquanto elemento territorial e simbólico, atravessa meu trabalho docente³, ressignificando minha presença na cidade e minha forma de produzir conhecimento a partir da vivência situada. Essa autoinvestigação, inspirada na pedagogia freireana, revela-se um exercício de reconstrução crítica da própria trajetória, mas também de reconhecimento do território como espaço vivo de aprendizagem.

Ferraço (2003, p. 160), ao comentar seu retorno como pesquisador à escola pública onde havia trabalhado como professor, após dezessete anos, afirma que

Ao nos assumirmos como nosso próprio objeto de estudo, se coloca para nós a impossibilidade de se pesquisar ou de se falar ‘sobre’ o cotidiano das escolas. Se estamos incluídos, mergulhados, em nosso objeto, chegando, às vezes, a nos confundir com ele, no lugar dos estudos ‘sobre’, de fato, acontecem os estudos ‘com’ os cotidianos. Somos no final pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação. Então, em nossos estudos ‘com’ os cotidianos das escolas, no lugar de perguntas como *que significa essa atitude? Que quer dizer esse cartaz? Que significa esse texto? Qual o sentido dessa fala?*, devemos perguntar *que leituras ‘eu’ faço dessa atitude, cartaz, texto ou fala?* (...) Assim, em nossos estudos ‘com’ os cotidianos das escolas há sempre uma busca por nós mesmos.

Em relação a esta pesquisa, podemos substituir a expressão “o estudo com os cotidianos” por “estudos com o rio Sorocaba”. Nessa modalidade, em vez de se falar

³ Em junho de 2025, após quase 17 anos de trabalho em colégios particulares na cidade de São Paulo, fui convocado para assumir o cargo de Professor PEB II na Prefeitura de Tatuí, em decorrência do concurso público realizado em 2022. A partir do segundo semestre daquele ano, passei a lecionar em uma escola da rede municipal, o que me possibilitou — ainda que em um curto intervalo de tempo — observar o cotidiano escolar sob a ótica da presença dos rios Sorocaba e Tatuí e de como eles se manifestam nas práticas e percepções dos diferentes agentes que compõem esse ambiente. Além disso, minha prática docente vem sendo atravessada pela pesquisa que atualmente desenvolvo, enriquecendo tanto meu olhar quanto meu trabalho pedagógico.

sobre, passa-se a falar *com*, o que altera os tipos de perguntas formuladas na investigação. Então, em nossos estudos “com” o rio Sorocaba devemos perguntar *Que rio Sorocaba é esse que se revela a partir das minhas andarilhagens por suas margens, percursos e paisagens? Seria o mesmo rio inscrito nas cartografias oficiais e nos livros didáticos? Ou trata-se de outro rio — um rio experienciado, sentido, narrado e (re)significado a partir do entrelaçamento entre minha trajetória como professor de Geografia, as vivências cotidianas e os diálogos com a Educação Ambiental e a Geografia da Percepção?*

A proposta aqui não é apenas observar o rio como objeto externo ou cenário natural, mas percebê-lo com profundidade: acolher suas formas, sons, ausências e presenças, suas marcas no território e em mim. Tal movimento não configura apenas uma revisita, mas sim a construção de um novo rio — ou, ao menos, de um novo modo de conhecê-lo. Surge, então, uma questão central: *que rio era esse antes da minha aproximação afetiva e pedagógica? E que rio é esse agora, depois de percorrê-lo com o olhar atento, com a escuta sensível e com a intencionalidade educativa?*

Em diálogo com o professor orientador, definimos que as andarilhagens seriam realizadas às margens do rio Sorocaba, nos municípios de Tatuí e Sorocaba, em duas visitas distintas: a primeira, em um trecho do rio que atravessa a área urbana de Sorocaba, e a segunda, em um segmento localizado na cidade de Tatuí.

A presente pesquisa possui um caráter teórico, fundamentado em revisão bibliográfica e conceitual. Considerando as características do estudo, sua pergunta, objetivos, referencial teórico e os resultados esperados, optamos pela utilização de dois métodos de investigação: a cartografia e a fenomenologia, esta última articulada por meio da Geografia da Percepção.

2.1.1 Algumas considerações sobre a fenomenologia

A fenomenologia, estabelecida por Edmund Husserl (1859–1938) na Alemanha, no fim do século XIX e início do XX, fundamenta a abordagem perceptiva utilizada neste estudo. A palavra “fenomenologia” vem do grego, onde *phainomenon* significa “aquilo que se mostra por si mesmo” e “logos” se refere ao estudo ou ciência do que aparece (Moreira, 2004). Husserl (2008) enfatiza que a fenomenologia procura uma abordagem específica para o estudo dos fenômenos, concentrando-se em elucidar e entender os significados das experiências, utilizando métodos próprios.

Husserl teve um impacto significativo em vários pensadores, como Heidegger, Sartre e Merleau-Ponty. Embora esses pensadores tenham se baseado em sua obra, cada um seguiu uma trajetória distinta na interpretação da fenomenologia (Giorgi, 2008). Além disso, ao optarmos por trabalhar com a Geografia da Percepção nesta pesquisa, também utilizaremos as ideias de Merleau-Ponty como base.

A “redução fenomenológica” é um conceito fundamental para Husserl. Essa redução consiste em “colocar entre parênteses” a existência concreta das coisas, concentrando-se apenas na maneira como elas se apresentam à consciência, ou seja, na experiência subjetiva dos fenômenos (Chauí, 2005). Com a suspensão do real, torna-se possível acessar as “essências”, que são as características fundamentais e puras dos fenômenos (Husserl, 2006). Esse processo é dividido em duas etapas: a redução eidética, que busca identificar os significados essenciais das experiências para os sujeitos; e a redução transcendental, que se concentra na consciência enquanto produtora desses significados. Ou seja, o foco não está na existência objetiva dos fenômenos, mas na maneira como eles se manifestam para quem os percebe (Husserl, 2008).

Ademais, a fenomenologia enriquece a compreensão da subjetividade ao explorar as experiências internas do sujeito — percepção, pensamento, memória e imaginação — a fim de desvendar os significados que ele confere a essas vivências (Bello, 2004). Ferraz (2004) enfatiza que a fenomenologia não busca restringir a racionalidade, mas expandir seu alcance, tocando suas origens sensíveis. Assim sendo, o “mundo da vida”, conceito husserliano, refere-se ao espaço onde crenças, valores e atitudes se entrelaçam e conferem diferentes significados conforme o contexto (Coltro, 2000; Husserl, 2006).

A “intencionalidade” é outro conceito essencial: a consciência está constantemente voltada para algo, o que dá significado aos atos mentais (Bello, 2004). Husserl (2006) descreve que toda experiência consciente é um fluxo constante de intenções direcionadas a objetos, e a consciência é exatamente essa ligação intencional que une o sujeito ao mundo.

Essa ligação pode ser vista como um espaço intermediário, um “entre”, no qual homem e mundo, sujeito e objeto, interioridade e exterioridade coexistem de forma inseparável. Consciência e objeto não existem de forma isolada; nessa relação essencial, eles se definem reciprocamente, tornando impossível conceber um sem o outro (Dartigues, 1992). Desse modo, a consciência atua como um elo que conecta o

indivíduo ao seu ambiente, criando uma conexão de interdependência que define sua natureza intencional.

A fenomenologia sugere uma perspectiva do conhecimento que enfatiza a participação ativa do indivíduo no mundo. Esse engajamento não só é um requisito, mas também a própria oportunidade de gerar conhecimento, desafiando o conceito de neutralidade, particularmente nas ciências sociais e humanas. Amatuzzi (2010) corrobora essa noção ao declarar que todo estudo é sempre contextualizado, refletindo a conexão pessoal e histórica do pesquisador com o objeto de estudo.

Assim, o ato de conhecer é uma experiência imersa em um universo de emoções, processos e significados que se manifestam em contextos particulares. Husserl também afirma que a percepção não fornece o significado completo, mas a prepara para isso, e que as ideias podem ser lembradas e recriadas mesmo sem a presença imediata do objeto (Husserl, 2005).

Moreira (2002) enfatiza que, apesar de a fenomenologia ter raízes filosóficas, ela pode ser utilizada como um método eficiente em estudos qualitativos, principalmente ao se procurar compreender a dimensão subjetiva das vivências humanas.

Nesse contexto, a fenomenologia orienta o pesquisador a deixar de lado julgamentos anteriores e a se abrir para o fenômeno em sua forma mais genuína. O objetivo é descrever minuciosamente a maneira única como o fenômeno se apresenta, levando em conta o contexto que permite sua interpretação.

Nesta pesquisa, utilizaremos os procedimentos propostos por Giorgi (2008), os quais são muito eficazes para lidar com o "mundo vivido" dos indivíduos. Isso significa descrever com precisão as vivências reais dos participantes (e não somente suas opiniões), realizar algum tipo de redução para chegar ao essencial e criar estruturas que conferem sentido científico às descrições. Carvalho e Vergara (2002) destacam que a fenomenologia não se baseia em hipóteses prévias, mas possibilita que os significados surjam diretamente dos depoimentos dos indivíduos.

Desse modo, a fenomenologia configura-se mais como um método de descrição e compreensão do que de explicação no sentido clássico do termo. Ao rejeitar explicações totalizantes ou causalistas, a fenomenologia afasta-se das metanarrativas que pretendem enquadrar a experiência em modelos prévios, universais e fechados. Quando se afirma que a fenomenologia não busca explicar, isso não significa uma recusa ao rigor teórico, mas sim uma crítica às explicações que

se sobrepõem ao fenômeno, substituindo a experiência vivida por esquemas interpretativos externos. Nesse sentido, explicar, tal como entendido pelas ciências positivistas, implica frequentemente reduzir o vivido a categorias abstratas, fragmentadas e descontextualizadas.

A fenomenologia, ao contrário, prioriza o contato direto com a experiência tal como ela se manifesta, reconhecendo que sujeito e mundo se constituem mutuamente no ato da percepção e da vivência. Assim, o conhecimento não é produzido pela separação entre observador e objeto observado, mas emerge da relação, do encontro e da implicação recíproca entre ambos. Ao questionar o pensamento fragmentado e classificatório, característico do modelo científico contemporâneo, a fenomenologia não busca verdades absolutas, mas compreensões situadas, abertas e sensíveis às singularidades do fenômeno.

Em conclusão, a fenomenologia, enquanto metodologia, exige do pesquisador uma atitude de suspensão de julgamentos e de abertura radical ao fenômeno, permitindo que ele se revele em sua complexidade própria. Essa postura implica reconhecer que a compreensão ocorre sempre em um horizonte temporal e hermenêutico, no qual sujeito, objeto e ambiente se entrelaçam. Desse modo, o conhecimento fenomenológico não se apresenta como uma metanarrativa explicativa, mas como um movimento contínuo de compreensão, atento às condições concretas e históricas da experiência vivida.

Nesse sentido, a cartografia como método de pesquisa também adota uma postura de abertura e sensibilidade, o que se reflete em diversas direções que orientam os trabalhos baseados nessa abordagem.

2.1.2 A cartografia como metodologia: paisagem e processo na compreensão do rio Sorocaba

A Bacia Hidrográfica do rio Sorocaba constitui um território complexo, marcado por intensas transformações socioambientais, que tem sido objeto de rigorosas investigações acadêmicas focadas em sua dimensão física e paisagística. Estudos prévios, como os de Favero (2007) e Giacon Junior (2022), dedicaram-se a analisar a bacia por meio de metodologias que privilegiam a quantificação e o mapeamento de suas características geográficas, como a suscetibilidade a inundações e a organização de suas unidades de paisagem. Essas abordagens fornecem diagnósticos essenciais sobre a estrutura física do rio e seus riscos associados,

fundamentando ações de planejamento e gestão territorial (Giacon Junior, 2022; Favero, 2007).

Nessa perspectiva técnica, a cartografia tradicional é empregada como ferramenta de representação da realidade existente, utilizando sensoriamento remoto, imagens NDVI (*Normalized Difference Vegetation Index*) e Modelos de Elevação Digital (DEM) para classificar o uso da terra e a cobertura vegetal (Kawakubo *et al.*, 2008). O objetivo desses mapeamentos é frequentemente pragmático, como no caso do levantamento detalhado das margens do rio, identificando "mata", "campo/pastagem", "uso residencial" ou "uso industrial", para subsidiar projetos de engenharia, como o desassoreamento (Kawakubo *et al.*, 2008).

A utilidade desses diagnósticos é inegável, especialmente na identificação de áreas de risco, como as planícies fluviais sujeitas a alagamentos, e na análise dos impactos de obras de retificação do canal (Giacon Junior, 2022; Kawakubo *et al.*, 2008). Todavia, para uma pesquisa no campo da Educação, que busca compreender o rio Sorocaba não apenas como um objeto físico a ser gerenciado, mas como um território de experiências, saberes e processos pedagógicos, a cartografia enquanto representação estática da paisagem revela-se insuficiente, pois captura o fenômeno, mas não o processo vivido (Oliveira, Paraíso, 2012).

Diante dessa limitação, emerge a necessidade de explorar a cartografia em sua outra acepção: como uma metodologia de pesquisa fundamentada no pensamento filosófico de Gilles Deleuze e Félix Guattari (Oliveira, Paraíso, 2012; Richter, Oliveira, 2017). Esta abordagem metodológica diferencia-se radicalmente da cartografia geográfica tradicional, pois seu objetivo não é produzir um "decalque" ou uma cópia fiel de uma realidade pronta, mas sim construir um mapa, que é sempre aberto, conectável, reversível e suscetível a modificações constantes (Oliveira, Paraíso, 2012).

Enquanto os mapeamentos técnicos do rio Sorocaba (Giacon Junior, 2022; Kawakubo *et al.*, 2008) partem de dados consolidados para gerar uma representação, a cartografia como método de pesquisa em educação assume-se como um ato de criação e invenção (Oliveira, Paraíso, 2012). Ela se interessa menos pelos pontos fixos e mais pelas linhas que constituem o território; menos pelas "unidades de paisagem" (Favero, 2007) e mais pelas multiplicidades que as atravessam e as desestabilizam (Richter, Oliveira, 2017).

A postura do pesquisador, nesse contexto, é radicalmente alterada. O cartógrafo-pesquisador não é um observador externo que analisa dados de satélite (Kawakubo *et al.*, 2008), mas um agente que se insere no território, que se deixa afetar por ele e que se percebe como parte integrante da própria pesquisa (Richter, Oliveira, 2017). Como destacam Richter e Oliveira (2017), o pesquisador precisa estar presente em sua totalidade, pois o método cartográfico propõe que se trabalhe com o *entre*, com o que se vivencia na relação entre o pesquisador e o território investigado.

Dessa forma, a metodologia cartográfica não oferece passos predeterminados ou um caminho seguro a ser seguido, mas sugere pistas (Richter, Oliveira, 2017). Ela rejeita a imagem do método como uma linha reta que sabe previamente aonde vai (Oliveira, Paraíso, 2012). Ao contrário, a pesquisa cartográfica é compreendida como uma "coreografia do desassossego" (Oliveira, Paraíso, 2012, p. 168), valorizando o imprevisto, o risco e a experimentação, permitindo que o pesquisador se perca para encontrar novas conexões.

A potência desta metodologia reside na sua capacidade de "fazer gerar multiplicidades" (Oliveira, Paraíso, 2012, p. 161). No estudo do rio Sorocaba, isso implica ir além da classificação de suas margens em categorias funcionais, como "Uso Industrial" ou "Agricultura" (Kawakubo *et al.*, 2008, p. 96). Implica, antes, mapear os processos de (des)territorialização que ali ocorrem, as conexões entre fluxos heterogêneos de vida, de narrativas, de memórias e de sensações que o rio agencia (Oliveira, Paraíso, 2012; Richter, Oliveira, 2017).

O elemento fundamental para essa prática é o "encontro", definido como algo da ordem do inusitado, que não acontece em linha reta (Richter, Oliveira, 2017). O pesquisador-cartógrafo, ao estudar o rio Sorocaba, está atento não apenas aos dados empíricos, mas às "sensações diretas" e "rugosidades" do terreno (Oliveira, Paraíso, 2012, p. 171). Coisas aparentemente insignificantes podem se revelar extremamente potentes para a investigação (Richter, Oliveira, 2017).

Nessa perspectiva, a pesquisa se concentra no traçado das linhas que compõem o território (Oliveira, Paraíso, 2012). O rio Sorocaba é atravessado por linhas de segmentaridade dura, como as obras de engenharia (Kawakubo *et al.*, 2008) ou as delimitações legais das áreas de proteção (Favero, 2007). Contudo, o cartógrafo busca principalmente as linhas de fuga, "pelas quais um pensamento foge sem parar" (Oliveira, Paraíso, 2012, p. 167), mapeando os usos inesperados, as resistências e as novas formas de vida que emergem nas brechas do planejamento.

A cartografia, portanto, converte o método em problema e torna-se metodologicamente inventiva (Oliveira, Paraíso, 2012). O método não é visto como um caminho neutro, mas como um modo de pensamento que se adapta aos acidentes do terreno.

Para nós, a palavra "método" não designa exatamente essa disciplina. Um método não é um caminho para saber sobre as coisas do mundo, mas um modo de pensamento que se desdobra acerca delas e que as toma como testemunhos de uma questão: a potência do pensamento. A cartografia é uma figura sinuosa, que se adapta aos acidentes do terreno, uma figura do desvio, do rodeio, da divagação, da extravagância, da exploração (Oliveira, Paraíso, 2012, p. 163).

Essa abordagem sinuosa permite ao pesquisador em Educação utilizar os mapeamentos técnicos (Giacon Junior, 2022; Favero, 2007; Kawakubo *et al.*, 2008) não como a verdade final sobre o rio, mas como "testemunhos" (Oliveira, Paraíso, 2012, p. 163). Eles se tornam parte da paisagem a ser cartografada, acidentes do terreno que a pesquisa deve percorrer.

O foco da investigação se amplia para uma "cartografia das sensações" (Richter, Oliveira, 2017, p. 73). No caso do rio Sorocaba, isso significaria mapear as sensações temporais, as atmosferas, os afetos e perceptos que emergem do encontro com o rio (Oliveira, Paraíso, 2012; Richter, Oliveira, 2017). É um método que busca "cunhar matéria de expressão e criar sentido" (Richter, Oliveira, 2017, p. 73).

A pesquisa cartográfica, portanto, não se limita a ferramentas tecnológicas como o SIG (Sistema de Informação Geográfica) (Giacon Junior, 2022). Seus instrumentos de registro são diversos, incluindo "mapas, dança, desenhos" (Oliveira, Paraíso, 2012, p. 166). A própria escrita dessa dissertação se torna um ato cartográfico, uma "linha bailarina" que tenta dar consistência e materialidade aos mundos que pinta (Oliveira, Paraíso, 2012, p. 174).

A compreensão do rio Sorocaba através desta metodologia se distancia de uma análise meramente diagnóstica de sua paisagem (Favero, 2007). A cartografia se interessa pelo que o rio pode, pelo seu poder de afetar e ser afetado (Oliveira, Paraíso, 2012). É uma pesquisa que pergunta quais novas formas de existência e quais novos agenciamentos podem surgir da relação entre a educação e o rio (Richter, Oliveira, 2017).

Este método também redefine o que é o "dado" de pesquisa. O cartógrafo não coleta dados, mas "pinta um quadro" (Oliveira, Paraíso, 2012, p. 172). O pesquisador

fabula, borda mundos que, embora não sejam a realidade factual, não deixam de existir como possibilidade. O rio torna-se um plano de imanência onde o pensar e o ser são a mesma coisa (Oliveira, Paraíso, 2012).

A potencialidade deste método para a presente pesquisa reside na sua capacidade de integrar as dimensões objetivas e subjetivas. Os dados sobre inundações (Giacon Junior, 2022) ou uso do solo (Kawakubo *et al.*, 2008) não são ignorados, mas são "outformações" (Oliveira, Paraíso, 2012, p. 171), elementos que movimentam agenciamentos e que são postos em relação com outras linhas, como as narrativas orais, as memórias e as sensações (Richter, Oliveira, 2017).

O pesquisador-cartógrafo trabalha como um artista, no sentido de que seleciona e compõe elementos heterogêneos para criar sentido, como define Suely Rolnik na obra referenciada por Richter e Oliveira (2017):

A cartografia é um "desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo em que os movimentos de transformação da paisagem [...] descobrir que matérias de expressão, misturadas a quais outras, que composições de linguagem favorecem a passagem das intensidades que percorrem seu corpo no encontro com os corpos que pretende entender (Rolnik, 1989, p. 15, *apud* Richter, Oliveira, 2017, p. 73).

Essa postura permite que o estudo do rio Sorocaba escape da armadilha de apenas diagnosticar sua degradação, como frequentemente ocorre em estudos ambientais (Favero, 2007; Kawakubo *et al.*, 2008). A cartografia busca as linhas de vida, a potência que insiste mesmo nos territórios mais degradados (Oliveira, Paraíso, 2012).

Em vez de buscar um "Plano de Bacia" (Giacon Junior, 2022, p. 77) que ordene o território, a cartografia como método de pesquisa em Educação busca criar um plano de composição que potencialize a vida. É um método que "inspira e logo conspira por outras composições", mapeando as linhas de um território para agenciar novas linhas (Oliveira, Paraíso, 2012, p. 176).

Conclui-se, assim, que a adoção da cartografia como metodologia permite uma compreensão do rio Sorocaba que transcende a análise de sua paisagem física (Favero, 2007) ou de seus riscos hidrológicos (Giacon Junior, 2022). Esta abordagem permite à pesquisa em Educação atualizar a "potência de uma vida" (Oliveira, Paraíso, 2012, p. 175), mapeando o rio não como um recurso a ser gerenciado, mas como um devir, um agenciamento complexo de fluxos materiais, sociais e sensíveis.

2.1.3 Entre o ver e o sentir: encontros entre fenomenologia e cartografia na pesquisa qualitativa

Apesar de a fenomenologia e o método da cartografia terem algumas diferenças em como conduzem a pesquisa, ambas compartilham uma visão semelhante sobre o conhecimento. Essas abordagens sugerem um método de pesquisa que desafia os modelos científicos convencionais e se fundamenta em princípios semelhantes.

Para compreender essa afinidade, é necessário reconhecer que ambas se colocam em oposição ao modelo científico dominante, o qual prevaleceu em diversas áreas do saber. Esse modelo atribui validade apenas ao conhecimento sustentado por fenômenos observáveis, mensuráveis, controláveis e reproduzíveis, desconsiderando o papel do sujeito com sua história, emoções e experiências — na busca, segundo De Souza e Francisco (2019), por um “sujeito pura razão”.

Embora os termos “fenomenologia” ou “cartografia” não sejam explicitamente mobilizados, as reflexões de Ilya Prigogine e Isabelle Stengers (1997, *apud* Reigota, 2010) aproximam-se significativamente dessas abordagens. Na obra “A Nova Aliança: A Metamorfose da Ciência”, os autores defendem a superação dos limites da ciência tradicional, criticando a pretensão de objetividade absoluta e a concepção de uma observação dissociada do sujeito cognoscente.

Essa perspectiva inaugura, conseqüentemente, uma reconfiguração na relação entre pesquisador e natureza. Segundo Prigogine e Stengers (1997, *apud* Reigota, 2010), o antigo “monólogo científico” — orientado à descoberta de leis universais — cede lugar a um diálogo. Nesse cenário, a natureza passa a ser compreendida como um sistema dinâmico, complexo e heterogêneo, cuja riqueza é irreduzível a leis rígidas impostas pelo observador externo.

Nessa direção, a obra promove uma inflexão filosófica no pensamento científico moderno ao sugerir uma implicação profunda entre sujeito e mundo. Conforme sistematizado por Reigota (2010), ao citar os autores, o ato de conhecer deixa de ser uma mera explicação técnica para envolver interação, sensibilidade e uma abertura ética à complexidade do real.

Ao substituir o monólogo pelo diálogo, compreende-se que a natureza fornece respostas às perguntas formuladas pelo cientista, restando a este a tarefa de interpretá-las — ciente de que sua leitura é apenas uma entre múltiplas interpretações

possíveis. Assim, a ciência contemporânea relativiza o saber e desafia o caráter absoluto das "verdades" científicas. Prigogine (1997, *apud* Reigota, 2010) introduz, ainda, o conceito de uma "escuta poética" da natureza; tal proposta rompe com o conservadorismo acadêmico que, por vezes, segrega a poesia no campo da subjetividade, em oposição à racionalidade científica.

A fenomenologia e a cartografia buscam compreender os fenômenos humanos em toda a sua complexidade e integralidade. Essas abordagens procuram captar a maneira de existir e interagir com o mundo sem tentar submetê-lo a um controle estritamente racional, diferentemente do que propõe a ciência tradicional. O ser humano, por essência, é instável, efêmero e imprevisível. Nesse cenário, um rio vai além de sua dimensão física: ele possui cor, textura, movimento e cheiro, além de despertar lembranças, emoções e significados. No universo humano, nada se limita a uma função prática; tudo, inclusive as pessoas, carrega consigo experiências, histórias e aspectos culturais.

Em ambas as abordagens, a realidade não é vista como algo estático ou finalizado. Não há "coisas em si" nem "sujeitos em si"; o ser humano e o mundo, o interior e o exterior, se formam reciprocamente, exercendo influência constante um sobre o outro. Essa perspectiva questiona a ideia de neutralidade, altamente apreciada pela ciência convencional.

Dessa maneira, a produção do conhecimento implica necessariamente a adoção de uma perspectiva. Nenhuma ciência é absolutamente neutra, pois toda investigação nasce de inquietações humanas inseridas em determinado tempo e espaço. Assim, o saber produzido sempre expressa o ponto de vista de quem o elabora. A forma como o pesquisador percebe a realidade orienta aquilo que ele reconhece como relevante em um fenômeno.

Segundo Critelli (1996), a pesquisa fundamentada na fenomenologia não se define apenas pela seleção de técnicas ou métodos, mas, sobretudo, por uma atitude de olhar. De acordo com Souza e Francisco (2019, p. 110), "O olhar, a atenção são fundamentais para a fenomenologia e a para a cartografia porque expressam o grau de abertura aos acontecimentos e aos movimentos processuais por ele engendrados". Assim, o aspecto fundamental na abordagem de pesquisa sugerida por essas perspectivas é cultivar uma mente aberta, permitir-se ser guiado pelos processos em curso e transformar a prática investigativa em uma experiência singular e inigualável.

2.1.4 Fui perceber o rio...: redução eidética da paisagem do rio Sorocaba a partir das andarilhanças por Tatuí e Sorocaba

Para a observação do rio Sorocaba nos trechos que atravessam os municípios de Tatuí e Sorocaba, utilizo a abordagem fenomenológica da paisagem fluvial, com base na técnica da redução eidética proposta por Edmund Husserl. Essa perspectiva será enriquecida pelos princípios da fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty, associados à prática da andarilhância como metodologia sensível de investigação do espaço. Essa combinação de abordagens pode contribuir para uma compreensão mais sensível e profunda do rio Sorocaba, tanto como paisagem quanto como experiência vivida.

A caminhada, como prática sensorial, política e epistemológica, tem sido defendida por autores como Francesco Careri (2013) e Rebecca Solnit (2016) como forma legítima de produção de conhecimento. Ao caminhar com atenção, o corpo se torna instrumento de leitura do espaço, ativando uma escuta ampliada do território. A andarilhância se aproxima da “antropologia dos sentidos” de David Holwes (Castro, 2021) e da “geografia das emoções” (Tuan, 2015), permitindo acessar camadas da paisagem não visíveis nos mapas ou imagens de satélite.

Vale destacar que o termo andarilhagem é aqui mobilizado a partir do pensamento do educador Paulo Freire. Andarilho, andarilhar e andarilhagem constituem palavras-conceito que atravessam sua vida e sua obra, revelando não apenas um modo de deslocamento físico, mas, sobretudo, uma postura ética e epistemológica diante do mundo. Ao revisitarmos esse termo em diferentes escritos, encontramos, de maneira particularmente sensível, sua explicitação na entrevista-diálogo de Nita Freire, sua viúva, publicada na Revista Café Paulo Freire (Borges, Avelar e Costa, 2022), na qual se evidencia o caráter humilde, curioso e aberto com que Freire se colocava frente à realidade.

Já para Carlos Rodrigues Brandão, no verbete ‘Andarilhagem’ do Dicionário Paulo Freire (Streck; Redin; Zitkoski, 2010), o autor amplia o sentido do caminhar ao situá-lo como condição fundante da própria experiência humana. Para ele, “somos humanos porque aprendemos a andar”, não apenas no sentido físico, mas existencial: tornamo-nos humanos na medida em que habitamos esse movimento contínuo entre um “estar aqui” e um permanente “partir”, um constante “ir para”.

Nesse horizonte, a andarilhagem deixa de ser apenas deslocamento e passa a expressar uma ontologia do movimento, marcada por diferentes intencionalidades. Brandão destaca que, entre aqueles que caminham, viajam ou vagam, há múltiplas motivações: há os que se deslocam por desejo, os que caminham movidos pela crença, os que seguem por necessidade e aqueles que o fazem por dever. Assim, o ato de andar revela não apenas trajetórias, mas sentidos, escolhas e condições de existência, inscrevendo no próprio movimento as marcas do humano.

A redução eidética é um dos procedimentos fundamentais da fenomenologia, especialmente conforme formulado por Edmund Husserl, sendo central na investigação das essências dos fenômenos. Trata-se de um método de abstração que busca suspender o aspecto empírico e acidental da experiência para atingir sua estrutura essencial. Ao realizar a redução eidética, o pesquisador se abstém de considerar a existência real do objeto em observação, concentrando-se em suas qualidades invariantes, ou seja, aquilo que faz com que esse objeto seja o que é, independentemente de suas manifestações particulares (Serpa, 2023).

Por meio da redução eidética, o fenômeno é analisado através da "imaginação livre", uma variação imaginativa sistemática das características do objeto, com o intuito de identificar quais traços são essenciais e quais são contingentes. Isso permite ao pesquisador alcançar uma compreensão mais profunda e universal do objeto, ultrapassando a experiência empírica individual (Serpa, 2023).

Aplicaremos a redução eidética na observação fenomenológica do rio Sorocaba. Ao adotar uma postura fenomenológica, devo suspender meus juízos sobre a existência física do rio enquanto corpo d'água, bem como quaisquer associações históricas, culturais ou ambientais. O foco desloca-se para a experiência vivida do rio enquanto fenômeno (Merleau-Ponty, 1999).

Ao realizar a variação imaginativa, posso considerar diferentes aspectos do rio — seu fluxo, o som da água, o reflexo da luz na superfície, sua presença na paisagem urbana ou rural, sua cor, seu cheiro — variando cada um desses elementos e identificando o que pode ser alterado sem que o fenômeno deixe de ser reconhecido como 'rio Sorocaba'. Por exemplo, ainda que se imagine o rio mais largo, mais estreito, mais limpo ou mais poluído, ele continua sendo identificado como tal. No entanto, se se eliminar a ideia de fluxo, ou de continuidade espacial, o objeto já não poderia mais ser considerado um rio.

Essa análise permite alcançar a essência do rio Sorocaba enquanto fenômeno vivido: um curso d'água com continuidade espacial e temporal, que se apresenta como elemento estruturante da paisagem e da experiência sensível dos habitantes da cidade. A redução eidética, nesse contexto, revela não apenas a estrutura do fenômeno 'rio', mas também sua significação na vivência intersubjetiva dos sujeitos que com ele interagem.

A fenomenologia da percepção, desenvolvida por Maurice Merleau-Ponty, representa uma abordagem filosófica que enfatiza o corpo e a experiência sensorial como mediadores fundamentais da relação entre o sujeito e o mundo. Em sua obra *Fenomenologia da Percepção* (1999), Merleau-Ponty critica as concepções tradicionalmente dualistas e racionalistas da consciência, propondo que a percepção é um processo primário, pré-reflexivo e encarnado, no qual o corpo não é apenas um objeto entre outros, mas o meio pelo qual o mundo é vivido e significado.

Segundo Merleau-Ponty, a percepção não é uma simples recepção passiva de dados sensoriais, mas uma experiência intencional, na qual o sujeito está sempre já imerso em um mundo de sentidos, significados e relações. A percepção é, portanto, uma "abertura" do corpo para o mundo, uma intercorporeidade na qual o espaço, o tempo e os objetos são experienciados em sua concretude viva. O corpo é descrito como o "sujeito percebente" — não um mero receptor, mas um agente ativo que estrutura a experiência (Merleau-Ponty, 1999).

A noção de intencionalidade em Merleau-Ponty se diferencia da concepção tradicional da fenomenologia husserliana, pois não se limita à consciência transcendental, mas enfatiza a relação corpórea com o mundo. O corpo é o meio geral do ser no mundo, implicando que a percepção não pode ser separada da existência corpórea situada no espaço e no tempo (Merleau-Ponty, 1999). Essa corporeidade implica uma percepção que é sempre parcial e contextual, carregada de história e de significados culturais.

Além disso, a fenomenologia de Merleau-Ponty destaca o conceito de mundo vivido que se refere ao espaço vivido e experimentado antes de qualquer análise objetiva ou científica (Serpa, 2023). O mundo vivido é aquele no qual o sujeito está incorporado, e onde os fenômenos adquirem sentido em sua imediata presença.

Ao aplicar os conceitos da fenomenologia da percepção na observação do rio Sorocaba, propõe-se uma análise que valorize a minha experiência vivida em contato direto com o ambiente fluvial. O rio, nesse contexto, deixa de ser apenas um objeto

físico ou um recurso natural, e passa a ser percebido como um fenômeno encarnado, cujas qualidades sensoriais (o som da água corrente, a textura das pedras, a cor da água, o aroma da vegetação ribeirinha) são percebidas de modo integrado e significativo pelo meu corpo.

Essa abordagem fenomenológica destaca a importância da corporeidade no processo perceptivo, ressaltando que a percepção do rio é indissociável da minha presença corpórea, que interage com o ambiente de maneira situada e histórica. Por exemplo, o movimento do fluxo do rio pode ser sentido através da visão em movimento, da sensação de frescor no ar e do som, criando uma experiência multissensorial que define o rio não apenas como espaço físico, mas como ambiente vivido.

Adicionalmente, a fenomenologia enfatiza a intercorporeidade, conceito pelo qual o corpo do sujeito está em relação com outros corpos e com o ambiente, estabelecendo uma rede de significados e afetos (Serpa, 2023). No caso do rio Sorocaba, essa intercorporeidade manifesta-se nas relações sociais, culturais e ambientais que permeiam a vivência do rio: os habitantes que o utilizam, as memórias associadas a ele, as transformações ambientais que impactam sua aparência e função.

A fenomenologia da percepção também permite compreender como o rio Sorocaba participa da construção do espaço vivido da comunidade local, sendo um elemento fundamental na experiência social e cultural da região. O rio não é simplesmente um dado geográfico, mas um fenômeno relacional, que adquire significado através das práticas, memórias e afetos dos sujeitos que o percebem e nele vivem.

Ao considerar o rio como fenômeno vivido, a fenomenologia abre espaço para reflexões sobre a sustentabilidade e a ética ambiental, pois a percepção encarnada sensibiliza para a interdependência entre o ser humano e a natureza, convidando a um cuidado mais atento e responsável com o meio ambiente. No entanto, essa discussão não será desenvolvida neste trabalho, uma vez que foge ao seu foco principal.

2.1.5 Aplicando ao rio uma sugestão de proposta metodológica: um roteiro em camadas em que o método cartográfico e a redução se entrelaçam

Nos parágrafos anteriores, apresentei as principais características dos métodos fenomenológico e cartográfico, destacando sua relevância para a condução desta pesquisa, especialmente no que diz respeito ao seu objeto central: o rio Sorocaba.

Neste subcapítulo, proponho um roteiro estruturado em quatro camadas ou etapas, que será aplicado durante as andarilhagens ao longo das margens do rio.

O professor Ângelo Serpa, docente titular de Geografia Humana da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e responsável pela disciplina “Fenomenologia da Paisagem” no Programa de Pós-Graduação em Geografia (Posgeo/UFBA), desenvolveu, em 2013, um exercício de fenomenologia da paisagem com 12 estudantes de pós-graduação, entre mestrandos e doutorandos. Os discentes foram organizados em duplas, com o propósito de aprofundar a experiência da paisagem enquanto fenômeno e mediação. Segundo Serpa (2023, p. 42), a proposta visava:

(...) a busca de compreensão sobre os princípios da redução fenomenológica, focando na abordagem do ‘absolutamente dado das coisas’ (aqui, ‘coisas’ no sentido dos ‘elementos da paisagem’) e do ‘intentar/intuir puro’ da consciência dos sujeitos observadores em situação.

A atividade foi realizada no Morro do Cristo, localizado na orla do bairro da Barra, em Salvador (BA), onde os estudantes se posicionaram em pontos previamente definidos para a observação da paisagem. A partir desse posicionamento, foi aplicado um roteiro estruturado em diferentes momentos, com o intuito de orientar os participantes na condução do exercício e facilitar a vivência da redução fenomenológica.

Essa proposta de prática se insere no escopo da fenomenologia enquanto método e filosofia fundada por Edmund Husserl, especialmente em sua noção de *epoché*, ou suspensão do juízo, que permite ao sujeito colocar entre parênteses o mundo natural e suas pressuposições, de modo a apreender os fenômenos como se apresentam à consciência. No contexto da Geografia, a aplicação da redução fenomenológica permite acessar a dimensão pré-reflexiva da experiência do espaço,

focalizando a paisagem não como mera representação visual, mas como vivência existencial e afetiva.

Ao propor que os estudantes atentem ao “absolutamente dado das coisas”, Serpa alinha-se também às contribuições de Maurice Merleau-Ponty (1999), para quem a percepção é o fundamento da experiência, sendo o corpo o mediador primordial do mundo. Nesse sentido, a observação da paisagem não se reduz a uma contemplação distanciada, mas emerge da imersão sensível e encarnada do sujeito no espaço vivido.

A proposta ainda dialoga com a tradição da Geografia Humanista, notadamente com autores como Yi-Fu Tuan e Eric Dardel, que enfatizam o papel da experiência subjetiva e da relação simbólica e existencial com os lugares. Para Tuan, o espaço se torna lugar à medida que é vivido, percebido e carregado de significado; para Dardel, a paisagem é uma mediação essencial entre o homem e o mundo, sendo revelada na sensibilidade e na imaginação do sujeito.

Portanto, o exercício conduzido por Serpa evidencia uma abordagem fenomenológica aplicada à prática pedagógica e investigativa na Geografia, em que a paisagem é compreendida como fenômeno que se manifesta à consciência de maneira situada, temporal e corporal. A atividade propõe, assim, uma experiência de desvelamento do mundo vivido, aproximando a formação acadêmica de uma epistemologia sensível e experiencial e é esse exercício que tenho por objetivo reproduzir de forma adaptada.

Com base no roteiro proposto pelo professor Serpa aos estudantes (Serpa, 2023), elaborei uma adaptação adequada ao meu contexto de pesquisa, estruturada em quatro momentos distintos onde a cartografia rizomática e a redução fenomenológica se entrelaçam:

Quadro 1 – Etapas do roteiro proposto para as visitas ao rio Sorocaba

<p style="text-align: center;">Etapa 1</p> <p>Preparação sensível e suspensão do juízo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Visitar o rio sem o objetivo de explicá-lo cientificamente; - Praticar a <i>epóché</i>: suspender tudo que sabe sobre o rio (Geografia, Biologia, Ecologia); - Concentrar nas vivências diretas: o som da água, o cheiro, as texturas, o tempo que passa.
--	---

<p style="text-align: center;">Etapa 2 Cartografar os afetos e encontros</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Registrar experiências sensíveis e subjetivas: sentimentos, memórias evocadas, pensamentos que surgem; - Incluir os encontros: com pessoas, animais, resíduos, histórias do entorno; - Pensar no rio como um acontecimento em fluxo e não como um “objeto” delimitado; - Neste ponto entra a cartografia rizomática: criar um mapa vivo, não-linear, feito de fragmentos, imagens, palavras, sons, marcas corporais.
<p style="text-align: center;">Etapa 3 Descrever fenomenologicamente o fenômeno</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Retomar os registros e descrever, com linguagem sensível, como o rio se dá à consciência; - Evitar explicações técnicas, mantendo o foco no modo como o rio aparece na experiência vivida; - Perguntar-se: que sentido o rio tem para mim, no agora? O que surge quando me abro à sua presença?
<p style="text-align: center;">Etapa 4 Conexões rizomáticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre os múltiplos sentidos do rio: como território, como memória, como tempo, como corpo; - Permitir que as experiências se conectem de forma não-linear: uma memória da infância pode se conectar a uma narrativa indígena ou a uma imagem da mídia.

Fonte: Adaptado de SERPA, A. **Por uma geografia dos espaços vividos: geografia e fenomenologia**. São Paulo: Contexto, 2023.

O rio se torna um rizoma de sentidos, não algo que eu defino, mas com o qual eu me conecto.

O resultado esperado da aplicação do método cartográfico-rizomático na redução fenomenológica do rio Sorocaba é a não definição dele, mas uma composição sensível que atravessa a experiência, as imagens, os afetos e os sentidos vividos. Essa é uma forma de conhecer poeticamente, afetivamente, existencialmente – uma redução que revela o fenômeno rio como fluxo de sentido.

Cabe destacar que, embora o roteiro esteja organizado em quatro etapas distintas para fins de sistematização metodológica, tais momentos não devem ser compreendidos como fases rígidas ou estanques. No contexto da experiência em

campo, especialmente diante da abertura sensível proposta pela cartografia rizomática e pela redução fenomenológica, essas etapas tendem a se entrelaçar, sobrepor-se e, por vezes, inverter sua ordem. Assim, a preparação sensível pode emergir novamente durante a descrição fenomenológica, assim como os afetos e conexões rizomáticas podem atravessar todo o percurso investigativo. Trata-se, portanto, de um movimento dinâmico e processual, no qual a própria vivência com o rio tensiona e reconfigura continuamente o percurso metodológico inicialmente delineado.

Nas próximas páginas, apresento a fundamentação teórica que sustenta esta pesquisa, articulando três eixos centrais: a Geografia da Percepção, o cotidiano escolar e a educação ambiental. Ao integrar esses referenciais, busco compreender como nós, enquanto sujeitos construímos significados, representações e práticas relacionadas ao espaço em que vivemos. Nesse contexto, tomo o rio Sorocaba como elemento central de análise, não apenas como componente físico da paisagem, mas como parte do vivido, do simbólico e do educativo. Assim, esta fundamentação oferece o suporte necessário para que eu compreenda as relações entre percepção, experiências e vivências, situando o rio Sorocaba como território de aprendizagem e reflexão.

3 Bases epistemológicas da Geografia da Percepção

Ao longo da construção desta pesquisa, optei por adotar a Geografia da Percepção como eixo teórico-metodológico para compreender o rio Sorocaba a partir de uma perspectiva que valoriza os sentidos, os afetos, as subjetividades e as experiências vividas. Esta escolha não foi casual, mas se deu pela necessidade de ultrapassar as abordagens objetivistas e distanciadas, frequentemente presentes nos estudos geográficos mais tradicionais, que tendem a reduzir o rio a um mero elemento físico-natural, separado das práticas e significados que lhe são atribuídos pelas pessoas que o vivenciam cotidianamente.

A opção pela Geografia da Percepção não se trata apenas de uma escolha teórica, mas também de uma postura ética e metodológica, que reconhece a complexidade do vivido e aposta na sensibilidade como ferramenta para compreender o mundo. É a partir dela que busco investigar como outros ‘rios Sorocaba’ são criados, sentidos e significados — e de que maneira essas percepções podem ser mobilizadas como parte das práticas educativas no cotidiano escolar.

A compreensão do espaço a partir de vivências individuais – com ênfase nas dimensões subjetivas que cada sujeito imprime às paisagens que o circundam – tem se consolidado como uma vertente essencial na Geografia Humanista, encontrando respaldo em estudos que privilegiam a experiência sensorial, as emoções e as percepções pessoais (Pereira; Correia; Oliveira, 2010). Desse modo, a chamada Geografia da Percepção abrange campos diversos, desde os processos formativos de identidade territorial até a análise das representações socioambientais, aportando reflexões que superam a leitura meramente objetiva do espaço (Batista *et al.*, 2017). Como defendem alguns autores, essa abordagem insiste na ideia de que o lugar não é apenas uma porção física da superfície terrestre, mas um constructo relacional que envolve lembranças, afetos e significados (Tuan, 2012).

No campo brasileiro, debates que envolvem o estudo do “espaço vivido” tornam-se frequentes, sobretudo ao se considerar o papel das vivências cotidianas na formação de um território mental coletivo ou individual (Cerqueira-Neto, 2021). Nesse sentido, pesquisas recentes salientam que a percepção do meio – seja urbano ou rural – revela camadas de valores e atitudes que não se fazem explícitas apenas pela análise geográfica quantitativa (Guerra; Meira; Silva, 2018). Esse conjunto de olhares fenomenológicos e psicossociais ressoa as ideias propostas por Merleau-Ponty

(1999), ao sugerir que a consciência e o mundo são indissociáveis; o espaço, assim, se funda na experiência encarnada de quem o habita, permitindo que elementos como intencionalidade e corporeidade sejam percebidos de forma única (Merleau-Ponty, 1999).

A proposta de se explorar tais fundamentos teóricos ganha corpo ao alinharmos reflexões de diferentes autores – de Yi-Fu Tuan (2012) a Pereira, Correia e Oliveira (2010) – que evidenciam o potencial de se ler a realidade geográfica a partir dos mapas mentais, dos apegos afetivos e das impressões subjetivas que o sujeito constrói de seu entorno. Essa perspectiva conflui, por exemplo, com estudos que vinculam a educação ambiental à compreensão das múltiplas percepções (Guerra, 2021), possibilitando leituras mais complexas das relações espaço-sociedade e inspirando metodologias que levam em conta as narrativas dos próprios agentes sociais (Richter, 2020).

3.1 Concepções fenomenológicas e a relação sujeito-espaço

A dimensão fenomenológica, frequentemente associada ao pensamento de Merleau-Ponty (1999), sustenta que a realidade espacial não se reduz a um conjunto de objetos independentes do observador; pelo contrário, passa a ser compreendida como resultado de uma interdependência contínua entre o ser e o mundo. Merleau-Ponty (1999) argumenta que percepção e consciência surgem em meio a um entrelaçamento corporal com o meio ambiente, o que significa que a forma de apreender o espaço depende das experiências sensoriais, afetivas e culturais de cada indivíduo (Pereira; Correia; Oliveira, 2010).

Desse modo, o estudo do espaço como “espaço vivido” se torna um ponto de partida relevante para a Geografia da Percepção (Rocha, 2002/2003). Ainda que algumas leituras tradicionais atribuam primazia aos aspectos objetivos (como dados estatísticos, cartografias convencionais ou indicadores socioeconômicos), a fenomenologia propõe que o sentido do lugar emerge sobretudo de vivências concretas, repletas de intencionalidade e emoção (Merleau-Ponty, 1999). Isso implica que representações do território não podem ser desvinculadas dos sujeitos que o habitam (Richter, 2020).

Vale lembrar, contudo, que esse posicionamento fenomenológico não exclui análises quantitativas ou objetivas; o que se propõe é a complementação dos

enfoques, atentando para o fato de que a percepção delinea os modos de interação com o espaço (Pereira; Correia; Oliveira, 2010). Em um bairro periférico, por exemplo, a insegurança relatada pelos moradores pode ser interpretada não apenas pelos índices de violência, mas também pelo sentimento difuso de medo, construído na convivência diária (Guerra; Meira; Silva, 2018). Tais percepções, ao serem estudadas, ampliam o entendimento acerca da relação sujeito-espaço.

Nesse percurso, a obra de Rocha (2002/2003) explica que a fenomenologia impulsiona a Geografia a considerar o conjunto de signos e significações atribuídos aos objetos e paisagens, mobilizando a semiótica⁴ como recurso de interpretação. Em paralelo, a semiótica se integra à fenomenologia ao admitir que a leitura de um equipamento urbano – como uma praça ou um edifício histórico – varia de acordo com as experiências anteriores e as referências culturais do observador (Rocha, 2002/2003). Assim, cada sujeito constrói significados singulares, que não se esgotam em uma visão homogênea.

Por conseguinte, autores como Tuan (2012) já postulavam que a relação afetiva com o espaço – topofilia – pressupõe diferentes intensidades de laços que se estabelecem entre a pessoa e o lugar. Na tradição fenomenológica, esses laços não devem ser vistos como meros anexos emocionais; são, na realidade, parte constitutiva do modo como o espaço se revela à consciência (Tuan, 2012). Nesse sentido, a percepção, para além de uma atividade intelectual, envolve dimensões corpóreas e sensíveis, algo que Merleau-Ponty (1999) considera fundamental para compreender o ambiente vivido.

À luz de Rocha (2002/2003), o campo perceptivo é igualmente atravessado por fatores culturais e simbólicos, conferindo ao espaço um caráter polissêmico, pois ele se ressignifica conforme o grupo social e o momento histórico. Esse princípio dialoga com as reflexões de Garrido e Meirelles (2014), que ao analisarem a percepção ambiental em alunos de séries iniciais, notaram quão limitadas podem ser as

⁴ Vale salientar que a fenomenologia, especialmente a partir de Edmund Husserl, Heidegger e depois Merleau-Ponty, não utiliza uma semiótica no sentido técnico de uma teoria dos signos como encontramos em Saussure, Peirce ou Barthes. No entanto, há relações importantes entre fenomenologia e semiótica — e alguns autores desenvolvem uma semiótica fenomenológica. A semiótica utilizada (ou implícita) na fenomenologia é uma semiótica fenomenológica que: parte da experiência vivida do sentido (não de um sistema formal de signos); entende o signo como expressão intencional e encarnada do sentido; encontra maior afinidade com a semiótica de Peirce do que com a estruturalista (de Saussure); e, em autores como Merleau-Ponty, transforma-se numa semiótica da percepção e do corpo.

concepções de meio ambiente quando falta uma discussão crítica e contextualizada na escola. Isso sugere que a fenomenologia aplicada à Geografia incentiva uma pedagogia que leve em conta a vivência do discente no processo de construção do saber espacial (Guerra, 2021).

Outro exemplo está nas pesquisas que investigam mapas mentais (Batista *et al.*, 2017), nas quais se percebe – pelo próprio desenho e pela forma de representar o ambiente – a presença de elementos subjetivos que superam informações puramente técnicas ou cartográficas. Na perspectiva fenomenológica, o mapa mental seria, então, uma expressão tangível das experiências vividas, indicando que a percepção se consolida em representação simbólica do mundo (Batista *et al.*, 2017). Esse tipo de representação reforça a ideia de que cada sujeito carrega um território mental específico, diretamente moldado pelos seus percursos diários (Cerqueira-Neto, 2021).

Da mesma forma, a relação sujeito-espço aborda aspectos de pertencimento e identidade territorial, problematizando conceitos como lugar e não-lugar (Gomes, 2022). Na medida em que o indivíduo se encontra imerso em uma ambiência dotada de significados – seja por memórias de infância, por laços comunitários ou por vínculos afetivos – constrói-se uma experiência fenomenológica integrada à leitura da paisagem (Tuan, 2012). Esse processo é dinâmico, pois as percepções se alteram com o passar do tempo, sob a influência de transformações socioespaciais (Richter, 2020).

À medida que tais transformações ocorrem, as pesquisas de Pereira, Correia e Oliveira (2010) indicam que a inserção da fenomenologia na Geografia auxilia na aproximação entre teoria e prática, favorecendo uma análise em que o sujeito não é um espectador inerte, mas coautor de significados. Por isso, as correntes humanísticas alertam que a percepção envolve não apenas a captação passiva do ambiente, mas uma atitude ativa de elaboração de sentidos (Merleau-Ponty, 1999).

Em suma – evitando, porém, finalizar o tema de modo conclusivo – a abordagem fenomenológica tem se mostrado fértil no estudo do espaço vivido e no entendimento de como as subjetividades são constitutivas da experiência geográfica (Rocha, 2002/2003). Assim, ao relacionar a concepção de corpo, consciência e lugar, Merleau-Ponty (1999) abre caminhos para compreender que o sujeito percebe o meio não só pelos sentidos fisiológicos, mas também pelos valores, tradições e histórias que compõem sua existência. Isso confirma a relevância de considerar as múltiplas

percepções como chaves para desvendar a complexidade de cada território (Pereira; Correia; Oliveira, 2010).

3.2 A contribuição da topofilia

A topofilia, introduzida por Yi-Fu Tuan (2012), define-se como o laço afetivo entre pessoa e lugar; essa noção combina tanto dimensões perceptivas quanto emocionais e mostra como uma paisagem pode despertar fascínio, tranquilidade ou mesmo estranhamento no observador. Segundo Tuan (2012), topofilia não se limita a uma idealização romântica do espaço, mas abrange elementos concretos do dia a dia que estimulam a ligação subjetiva com o meio. Nesse sentido, a paisagem urbana ou rural é impregnada de simbolismos que ajudam a moldar a identidade espacial (Gomes, 2022).

No âmbito brasileiro, estudos que se fundamentam em Tuan (2012) vêm adotando a topofilia como chave interpretativa para entender como comunidades expressam apego a determinados territórios, mesmo quando subsistem problemas socioambientais (Guerra; Meira; Silva, 2018). Em uma periferia urbana, por exemplo, ainda que existam carências estruturais, o sentimento de pertencer àquele lugar permanece forte (Cerqueira-Neto, 2021). Essa contradição aparente reflete a complexidade da percepção humana: o espaço pode ser percebido simultaneamente como hostil e como lar, o que coincide com a ideia de que a relação afetiva não se configura apenas em aspectos estéticos, mas também em convivências e interações cotidianas (Guerra, 2021).

Por essa razão, a noção de topofilia conecta-se à fenomenologia de Merleau-Ponty (1999), pois ambas enfatizam que corpo e lugar se entrelaçam e geram significados subjetivos. A maneira como alguém percebe a paisagem – identificando sua beleza ou sua precariedade – decorre das experiências pessoais e do contato direto com o meio (Rocha, 2002/2003). Dessa forma, mesmo um espaço considerado ‘desvalorizado’ sob a ótica econômica, pode adquirir alto valor simbólico quando se reconhece a história que as pessoas constroem ali (Tuan, 2012).

A ligação afetiva com o lugar também aparece de maneira notável em investigações sobre educação ambiental, onde os alunos desenvolvem ou reforçam vínculos com o bairro, a escola ou determinadas áreas naturais (Guerra, 2021). Nesse ponto, Garrido e Meirelles (2014) alertam que a percepção do meio ambiente não se

reduz a uma noção meramente conservacionista; ela é influenciada por fatores culturais, escolares e familiares, possibilitando que a topofilia emergja de representações variadas, em geral marcadas pela proximidade sensorial e emocional com o lugar (Garrido; Meirelles, 2014). Assim, a experiência de cuidar de uma horta escolar ou de conhecer um rio próximo pode despertar topofilia em crianças, ao passo que integra o conteúdo geográfico com vivências formadoras.

Sob outra perspectiva, Batista *et al.* (2017) analisaram como ingressantes em um curso de Geografia desenhavam mapas mentais e, a partir desses desenhos, observaram a presença de elementos afetivos: além de rotas e lugares habitualmente frequentados, muitos alunos destacavam áreas com valor sentimental – praças em que se reuniam com amigos, por exemplo. Essa descoberta sugere que a topofilia, enquanto vínculo com o espaço, se manifesta nas representações que os sujeitos produzem, mesmo que de modo espontâneo (Batista *et al.*, 2017). Na prática, implica dizer que a abordagem perceptiva detecta nuances que uma Geografia puramente objetiva não captaria.

Em diálogo com Tuan (2012), Gomes (2022) reforça que a paisagem, nesse contexto, ultrapassa o conceito de algo visível e passa a ser interpretada como palco de significados intersubjetivos. O sentimento de familiaridade, a ‘atmosfera’ de determinado lugar ou a sensação de acolhimento emergem como qualidades que não se medem apenas por indicadores físicos (Richter, 2020). A paisagem, portanto, não é um cenário neutro, mas uma realidade repleta de ressonâncias afetivas, como defendido também por Pereira, Correia e Oliveira (2010), ao ressaltarem que o espaço vivido converge com a bagagem cultural do indivíduo.

Essa dimensão afetiva do território é igualmente abordada por Cerqueira-Neto (2021), quando fala do território mental que cada sujeito carrega: na medida em que alguém se reconhece num lugar, cria rotas mentais que o levam a sentir-se parte de um todo (Cerqueira-Neto, 2021). Esse território mental, atravessado por emoções e lembranças, revela que a topofilia pode se materializar em gestos simbólicos de apropriação (colocar um jardim na frente da casa, grafitar muros com referências culturais etc.) (Guerra; Meira; Silva, 2018). Tudo isso confirma que o espaço não é uma folha em branco, mas um repositório de significados que se acumulam ao longo do tempo (Rocha, 2002/2003).

Há, contudo, casos em que o oposto se manifesta: o que Tuan (2012) chama de topofobia, ou seja, quando o lugar desperta sensações de desconforto ou aversão.

Em bairros degradados ambientalmente, os moradores podem ter uma percepção de perigo ou de falta de pertencimento, ainda que conservem laços de vizinhança e memórias compartilhadas (Guerra; Meira; Silva, 2018). Assim, a análise da topofilia não significa ignorar a existência de conflitos, mas reconhecer que a percepção e os afetos – positivos ou negativos – se imbricam na forma de viver e valorizar o ambiente (Tuan, 2012).

Em ambientes escolares, Guerra (2021) exemplifica que projetos de educação ambiental podem ajudar a transformar uma percepção negativa (topofobia) em algo mais integrador, ao incentivar a participação ativa dos estudantes na melhoria do entorno. Os mapas mentais, mais uma vez, aparecem como instrumentos que revelam onde o sujeito percebe carências e potencialidades (Batista *et al.*, 2017). Assim, a topofilia pode ser cultivada ou fortalecida, desde que exista um contato vivencial consistente que realce as qualidades do espaço e favoreça intervenções efetivas (Garrido; Meirelles, 2014).

Desse modo, a contribuição de Tuan (2012) transcende uma definição conceitual de afeto e inclui uma análise crítica das relações pessoa-lugar. Em última instância, topofilia se alinha ao pilar fenomenológico ao recusar a separação rígida entre sujeito e objeto: o lugar é construído na experiência, e a experiência é, por sua vez, moldada pelas características materiais do lugar (Merleau-Ponty, 1999). O elo afetivo, portanto, consolida-se na medida em que as pessoas se identificam com o ambiente, projetando nele suas histórias, valores e esperanças (Gomes, 2022).

3.3 Dimensões da percepção e os processos educativos

A inserção das dimensões perceptivas nos processos educativos se evidencia em trabalhos que apontam a importância de compreender como os discentes – desde as séries iniciais até o Ensino Superior – percebem o espaço ao seu redor (Garrido; Meirelles, 2014). Essa linha de investigação demonstra que a apreensão de conceitos geográficos passa não apenas pela transmissão de informações teóricas, mas também pela valorização das experiências sensíveis, algo que deriva do pressuposto fenomenológico de que o conhecimento começa na vivência concreta (Merleau-Ponty, 1999).

Sob esse enfoque, Guerra (2021) sublinha a relevância de aliar a Geografia da Percepção à educação ambiental, propondo práticas educativas que estimulem a

observação crítica do entorno. Atividades que envolvem exploração do bairro ou elaboração de mapas mentais – na perspectiva de Batista *et al.* (2017) – servem para revelar os significados atribuídos pelos alunos aos lugares que frequentam cotidianamente. Em geral, essas ações reforçam a ideia de que a percepção ambiental é parte integrante do aprendizado, pois contribui para que os estudantes desenvolvam senso de responsabilidade e pertencimento (Guerra, 2021).

Também se observa, segundo Garrido e Meirelles (2014), que as crianças das séries iniciais costumam apresentar uma percepção de meio ambiente atrelada somente a aspectos naturais do espaço negligenciando a dimensão sociocultural do espaço, como fatores humanos como a poluição ou a ocupação desordenada. O esforço de incluir a Geografia da Percepção no ensino de Geografia reside em ampliar essa compreensão, mostrando que o meio envolve tanto aspectos físicos quanto simbólicos e sociais (Rocha, 2002/2003).

Em outro patamar, Richter (2020) analisou jovens do Ensino Médio, constatando que suas práticas cotidianas – o trajeto casa-escola, por exemplo – moldam a forma como veem a cidade. Para esses estudantes, calçadas malcuidadas ou ambientes inseguros tendem a reforçar uma percepção negativa do espaço, ao passo que pontos de encontro e praças bem estruturadas podem significar acolhimento (Richter, 2020). O caráter subjetivo dessa leitura urbana revela-se, portanto, fundamental para formular políticas públicas que dialoguem com as necessidades reais dos usuários (Guerra; Meira; Silva, 2018).

A articulação entre percepção e prática educativa prossegue em trabalhos como o de Pereira, Correia e Oliveira (2010), que abordam a Geografia Fenomenológica como uma forma de aproximar aluno e conteúdo, permitindo que a experiência concreta sirva de alicerce para a reflexão conceitual. Nesse sentido, a sala de aula deixa de ser vista como um espaço meramente transmissor de informações, transformando-se em um lugar de trocas e construção coletiva, mediado pela percepção dos sujeitos (Pereira; Correia; Oliveira, 2010). Tal dinâmica, segundo Merleau-Ponty (1999), favorece a aprendizagem porque leva em conta a corporeidade e a intencionalidade do discente.

É notável, inclusive, que a introdução desses métodos facilite a criação de vínculos afetivos com o conteúdo ensinado. Ao investigar a percepção espacial dos alunos, Batista *et al.* (2017) indicam que o maior envolvimento com o estudo de mapas, paisagens e dinâmicas territoriais acontece quando os sujeitos sentem que

suas vivências são reconhecidas no processo de aprendizagem. De certo modo, o fortalecimento da topofilia em torno do espaço escolar – ou de outras localidades significativas – colabora para a formação de cidadania e para o engajamento com questões socioambientais (Tuan, 2012).

Essas percepções, segundo Guerra (2021), direcionam o debate para a ecopedagogia, que privilegia a compreensão dos vínculos entre sociedade e natureza, sem ignorar a subjetividade. Em diálogo com a fenomenologia de Merleau-Ponty (1999), uma educação ambiental comprometida com a Geografia da Percepção parte do princípio de que as atitudes socioambientais dependem tanto de conteúdos cognitivos quanto de elementos afetivos e simbólicos (Guerra, 2021). Nesse sentido, a discussão de Garrido e Meirelles (2014) sobre a formação de uma visão ampliada de meio ambiente pode ser associada às práticas que promovem um olhar mais crítico e integrado da realidade.

Longe de se restringir à educação formal, a percepção espacial também se reflete em processos educativos comunitários (Guerra; Meira; Silva, 2018). Quando moradores de um bairro periférico são instigados a refletir sobre sua relação com o entorno, mapeando dificuldades e potências, dessa ação podem emergir dados para o planejamento de futuras intervenções urbanas. Esse movimento, na perspectiva de Cerqueira-Neto (2021), integra a compreensão de território mental com uma proposta de participação popular, valorizando os saberes locais e as subjetividades que muitas vezes permanecem invisíveis em diagnósticos puramente técnicos.

Por conseguinte, Rocha (2002/2003) realça que a presença da fenomenologia e da semiótica oferece subsídios para compreender como os sentidos se constituem e são comunicados, algo imprescindível na formação de alunos que precisem ler criticamente o espaço. No entanto, essa leitura não se restringe à simples identificação de símbolos ou objetos presentes na paisagem. À luz da semiótica de Peirce, é fundamental considerar o processo relacional entre signo, objeto e interpretante, no qual o sentido emerge das interações e trocas que se estabelecem na experiência. Desse modo, interpretar o espaço implica reconhecer não apenas o que ele representa, mas como é significado pelos sujeitos em contextos específicos. Em um mundo marcado por intensas transformações urbanas, essa leitura crítica propiciada pela Geografia da Percepção pode servir de base para questionar valores e promover mudanças (Rocha, 2002/2003). Assim, a escola, ou qualquer outro espaço

educativo, torna-se um ponto de partida para a emancipação no que diz respeito à compreensão do meio.

Desse modo, a proposição de atividades voltadas à percepção espacial em contextos de ensino – como a elaboração de diários de campo, registros fotográficos ou entrevistas com moradores – ratifica a relevância de se adotar uma abordagem humanística (Richter, 2020). Nessa vertente, o professor desempenha o papel de mediador que incentiva o aluno a pensar sobre si mesmo como parte integrante de um local, ampliando sua consciência ambiental e social (Batista *et al.*, 2017). Tudo isso reforça a convicção de que a educação geográfica, ao se abrir à fenomenologia, encontra caminhos para um diálogo mais profundo com a realidade dos sujeitos.

3.4 Perspectivas contemporâneas da Geografia da Percepção no contexto brasileiro

A Geografia da Percepção, no panorama contemporâneo do Brasil, tem-se expandido por meio de estudos que abordam tanto as grandes metrópoles quanto os espaços rurais, investigando de que forma a subjetividade das pessoas repercute no uso e na representação do território (Gomes, 2022). As atuais dinâmicas urbanas, marcadas pela aceleração de processos de verticalização, pela complexidade do transporte público e por transformações tecnológicas, tornam ainda mais pertinentes as reflexões sobre como os indivíduos leem e sentem a cidade (Richter, 2020). Em muitos casos, a experiência cotidiana se contrasta com as políticas de planejamento urbano, evidenciando a distância entre a percepção popular e os projetos oficiais (Guerra; Meira; Silva, 2018).

No meio acadêmico, Pereira, Correia e Oliveira (2010) ressaltam que a fenomenologia continua influenciando abordagens qualitativas em Geografia, sobretudo quando se trata de compreender o papel da percepção na formação de identidades espaciais. Não se ignora a importância de variáveis socioeconômicas objetivas, mas se reconhece que essas variáveis só ganham sentido completo quando interpretadas à luz das experiências individuais e coletivas (Rocha, 2002/2003). Sob essa ótica, a Geografia Comportamental, ao enfatizar valores e atitudes, reforça a necessidade de métodos que captem as motivações e os significados atribuídos ao espaço (Cerqueira-Neto, 2021).

Autoras como Garrido e Meirelles (2014) destacam o papel das instituições de ensino na reconfiguração das percepções ambientais, visando promover uma consciência mais ampla que considere dimensões sociais e culturais. Essa linha de investigação tem se mostrado útil em debates atuais sobre sustentabilidade, justiça ambiental e participação cidadã (Guerra, 2021). Quando comunidades escolares e bairros se engajam para interpretar criticamente o lugar onde vivem, a Geografia da Percepção opera como instrumento de mudança, pois revela contradições e potencialidades que passam despercebidas nos levantamentos quantitativos (Batista *et al.*, 2017).

Em se tratando de pesquisas urbanas, Gomes (2022) enfatiza a relevância de entender como as metamorfoses da paisagem são lidas pelos moradores, que muitas vezes têm dificuldade de acompanhar a velocidade das obras e das reconfigurações territoriais. A percepção dessas transformações – se positiva ou negativa – pode impactar políticas públicas, na medida em que a voz dos habitantes sinaliza necessidades pontuais (Guerra; Meira; Silva, 2018). Ao mesmo tempo, o olhar fenomenológico sugere que tais mudanças devem abarcar as dimensões simbólicas e afetivas (Tuan, 2012).

Há, também, uma crescente preocupação com a percepção ambiental em locais de turismo e conservação, o que envolve a análise de como visitantes e populações tradicionais interagem com parques naturais, unidades de conservação e áreas de patrimônio cultural (Rocha, 2002/2003). Tais estudos, embora específicos, corroboram a tese de que as formas de perceber a natureza refletem diretamente na forma de cuidar, preservar ou mesmo explorar esses ambientes (Garrido; Meirelles, 2014). Isso recoloca a importância de Merleau-Ponty (1999) ao reforçar que toda percepção se dá em um contexto corporal, histórico e cultural, não sendo possível dissecá-la de modo neutro.

Em escala menor, Cerqueira-Neto (2021) mostra como os territórios mentais variam até mesmo entre pessoas que partilham o mesmo espaço físico, gerando conflitos ou aproximações de acordo com a visão que cada grupo desenvolve. Um centro histórico pode ser percebido como ponto turístico por uns, enquanto para outros é o lugar da memória ancestral de suas famílias (Rocha, 2002/2003). Essa contradição faz parte do estudo da Geografia da Percepção, pois demonstra que a construção do sentido do lugar não é homogênea; varia conforme a bagagem cultural, a faixa etária e a condição socioeconômica (Richter, 2020).

Guerra (2021) acrescenta a essa discussão o campo da educação ambiental, evidenciando que a conscientização sobre problemas socioambientais precisa dialogar com a maneira como cada pessoa ou comunidade percebe e vivencia esses problemas. A introdução de metodologias participativas – baseadas em entrevistas, rodas de conversa e registros fotográficos – tem revelado um potencial inovador para acolher múltiplas percepções, contribuindo para diagnósticos mais fiéis e propostas de intervenção mais efetivas (Guerra; Meira; Silva, 2018). Dessa forma, a contemporaneidade da Geografia da Percepção se reforça ao se aliar ao debate sobre ecologia política, cidadania e planejamento participativo (Batista *et al.*, 2017).

Em outro aspecto, pesquisas de Richter (2020) e Gomes (2022) sugerem que as tecnologias digitais, cada vez mais presentes na vida urbana, reconfiguram percepções e representações do espaço, pois aplicativos de mapas e redes sociais não apenas informam caminhos, como também influenciam a forma de experimentar o território. As interações virtuais podem diluir ou intensificar o sentimento de lugar (Tuan, 2012). Para alguns, o contato digital expande a topofilia, ao permitir trocas afetivas em tempo real; para outros, pode dificultar a imersão sensorial que a fenomenologia considera essencial para apreender plenamente o ambiente (Merleau-Ponty, 1999).

Nessa trajetória, Tuan (2012) e Merleau-Ponty (1999) seguem como referências teóricas de primeira grandeza, pois suas ideias acerca do vínculo afetivo com o lugar e da experiência encarnada ainda reverberam nos debates brasileiros (Pereira; Correia; Oliveira, 2010). Em conjunto com outros estudos brasileiros – como os de Batista *et al.* (2017), Garrido e Meirelles (2014) e Cerqueira-Neto (2021) –, consolida-se a importância de reconhecer que a subjetividade não é mero apêndice, mas componente estrutural da análise geográfica (Gomes, 2022). Nesse sentido, o diálogo entre diferentes metodologias e disciplinas surge como desafio e oportunidade para a Geografia da Percepção no Brasil contemporâneo (Rocha, 2002/2003).

Por fim, a literatura recente corrobora que a Geografia da Percepção, ao integrar aspectos fenomenológicos, comportamentais e simbólicos, apresenta-se como um caminho profícuo para refletir criticamente acerca das relações espaço-sociedade (Rocha, 2002/2003). Essa reflexão extrapola o mero interesse acadêmico, posicionando-se como relevante para educadores, gestores públicos e movimentos sociais (Garrido; Meirelles, 2014). Afinal, compreender como as pessoas percebem e sentem o ambiente onde vivem guarda o potencial para a construção de políticas mais

inclusivas, para a formação de cidadãos conscientes e para o desenvolvimento sustentável (Guerra, 2021).

3.5 Passagem de margem I

A rede municipal de ensino de Sorocaba aderiu há alguns anos ao Currículo Paulista, o conjunto de orientações e diretrizes educacionais da rede estadual de São Paulo para a Educação Básica. Em outubro de 2025, a adesão a este currículo já alcançava 621 (93,3%) dos 645 municípios paulistas.⁵

Verificamos que o Currículo Paulista oferece oportunidades para o trabalho com a Geografia da Percepção, especialmente na escala local, no lugar de vivência do estudante. Essa abordagem é particularmente relevante no 6º ano, onde se exploram conceitos centrais da Geografia Escolar, como lugar, paisagem, território, região e natureza.

No 7º ano, com foco na Geografia do Brasil, é possível estabelecer um paralelo significativo entre a escala regional e a local. Já no 8º e 9º anos, embora o eixo temático seja a Geografia Geral, o contexto atual da globalização evidencia um conjunto de acontecimentos globais cuja repercussão se materializa no lugar. O lugar, como argumenta Santos (2003), é o depositário final desses eventos.

O rio Sorocaba, ao atravessar a cidade, constitui um recurso pedagógico de grande potencial para o trabalho com a Geografia da Percepção nas aulas de Geografia. Sua presença marcante na paisagem urbana, a importância histórica e ambiental, e as diversas formas de interação que a população estabelece com ele, oferecem múltiplas possibilidades para que os professores desenvolvam atividades que valorizem o olhar subjetivo, a experiência cotidiana e a construção individual e coletiva de significados sobre o espaço.

Trabalhar a Geografia da Percepção implica reconhecer que os estudantes não são apenas receptores passivos de informações, mas sujeitos que percebem, sentem e atribuem sentidos ao lugar onde vivem. Nesse sentido, o rio Sorocaba pode ser o ponto de partida para despertar memórias, representações, sensações e interpretações construídas nas vivências do ambiente urbano. A circulação diária por suas margens, bem como o contato com narrativas sobre enchentes, revitalizações

⁵ <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/adesao/>

ou problemas ambientais, constituem um material riquíssimo para ser explorado em sala de aula.

Uma das possibilidades mais ricas de trabalho é a realização de atividades de campo nas margens do rio Sorocaba — como eu mesmo desenvolvi, e cujos relatos apresento mais adiante — especialmente nos parques lineares e áreas revitalizadas ao longo do seu curso. Esses espaços, por combinarem elementos naturais e urbanos, oferecem um ambiente propício para a observação sensível da paisagem. Neles, o professor pode incentivar os estudantes a registrar aquilo que veem, ouvem e sentem, estimulando um processo de atenção e presença que ultrapassa a simples descrição objetiva do lugar.

Os registros produzidos pelos alunos podem assumir diferentes formatos, tais como diários de campo perceptivos, mapas mentais, fotografias comentadas ou desenhos interpretativos, que posteriormente são analisados de forma coletiva. Essa diversidade metodológica contribui para captar nuances das percepções individuais, ao mesmo tempo em que permite comparar caminhos interpretativos distintos entre os participantes.

A partir dessa prática, torna-se possível identificar como cada estudante percebe o rio: para alguns, ele se revela como espaço de lazer e convivência; para outros, como um elemento natural ameaçado pela urbanização; há ainda aqueles que o associam a memórias familiares, ou mesmo o compreendem como um limite físico que organiza seus deslocamentos cotidianos. A troca e a socialização dessas percepções tornam evidente a pluralidade de olhares que coexistem sobre um mesmo espaço, revelando como a subjetividade influencia diretamente a maneira como cada indivíduo se apropria, entende e atribui significado ao território.

Além disso, as narrativas e memórias da comunidade representam um caminho enriquecedor. Incentivar os estudantes a entrevistar familiares, moradores antigos e trabalhadores do entorno ajuda a reconstruir a memória coletiva sobre o rio, revelando mudanças na paisagem, no uso das margens e na relação afetiva. O uso de mapas e fotografias históricas complementa essa abordagem, permitindo aos alunos comparar a percepção atual com a de outras épocas e compreender o rio como um elemento vivo, que carrega história, cultura e identidade.

A cartografia da percepção é uma ferramenta poderosa. Por meio dela, os estudantes podem elaborar mapas mentais que representem o rio, os lugares que consideram seguros/inseguros, bonitos/degradados ou acessíveis/distantes. Essa

atividade, orientada pelo professor, identifica os valores atribuídos ao espaço e permite análises críticas sobre desigualdades socioespaciais, já que a experiência com o rio pode variar significativamente entre diferentes grupos sociais de Sorocaba.

Portanto, o rio Sorocaba oferece aos professores de Geografia do município e de outros por onde ele atravessa, um campo vasto e diversificado para o desenvolvimento da Geografia da Percepção. Ao articular experiência, memória, sensibilidade e análise crítica, o professor promove uma aprendizagem significativa, aproximando o conteúdo escolar da realidade vivida pelos alunos. Dessa forma, a análise do rio — mais do que um estudo físico — transforma-se em um processo de compreensão do espaço vivido, do cotidiano e da relação entre sociedade e natureza, fortalecendo vínculos e estimulando uma consciência socioambiental mais profunda.

4 Cotidiano escolar como espaço de ressignificação

Assim que se pensa na dinâmica cotidiana que permeia as instituições de ensino, emergem inúmeras práticas que – embora sejam estabelecidas de maneira verticalizada ou apoiadas em fundamentos legais – acabam sendo alvo de interpretações diferenciadas por parte dos sujeitos escolares (Alves, 2003; Ferreira, 2003). Nesse contexto, os estudantes apropriam-se de regras e normas para atribuir-lhes significados pessoais, reelaborando-as conforme suas necessidades, valores e interesses (Gertrudes, 2016; Aquino, 2011). Portanto, a escola não se configura apenas como transmissora de determinações hierárquicas; surge, antes, como cenário onde essas imposições são tensionadas e atualizadas, impulsionando trocas de saberes que extrapolam a simples obediência normativa (Certeau, 1994; Heller, 2016).

À luz dessas reflexões, torna-se imprescindível compreender que cada ação exercida por professores, alunos ou funcionários – ainda que aparentemente trivial – é capaz de revelar negociações e transformações que enriquecem o fazer pedagógico (Ferreira, 2003; Moraes, 2004). Isso significa que o cotidiano escolar, observado de perto, evidencia táticas criativas pelas quais os atores resistem ou reconfiguram as prescrições que lhes chegam de fora (Certeau, 1994; Gallo, 2007). Por esse viés, a heterogeneidade das práticas diárias não pode ser vista como mero acúmulo de detalhes dispersos; ao contrário, ela se constitui em fonte de inovação, de ruptura com padrões cristalizados e de (re)construção de identidades individuais e coletivas (Candau, 2016; Alves, 2003).

Nesse cenário, as pesquisas enfocam tanto a face opressiva das regras – que buscam uniformizar comportamentos e subjetividades – quanto as brechas que se abrem para a agência dos sujeitos, levando a processos de ressignificação (Moraes, 2004; Gertrudes, 2016). Os estudos de Gallo (2007) e Heller (2016) dialogam com essa compreensão ao enfatizar a criatividade humana em meio às estruturas aparentemente imutáveis, sugerindo que a escola pode tornar-se um ambiente dialógico, onde normas são compreendidas e transformadas no exercício ativo da convivência (Aquino, 2011; Santos e Nunes, 2006). Dessa forma, o que se pretende ao longo das próximas seções – apoiando-se em investigações empíricas e reflexões teóricas – é aprofundar a percepção de que o cotidiano escolar não se restringe a uma mera reprodução de regras externas, pois abriga incontáveis modos de resistência,

adequação e recriação que viabilizam novos horizontes para a prática educativa (Ferreira, 2003; Stecanela, 2018).

4.1 As múltiplas dimensões das regras no espaço escolar

Entretanto, a discussão acerca do cotidiano escolar – no que tange à normativas impostas de maneira vertical – exige um olhar detido sobre como tais regras se manifestam nas relações entre todos os sujeitos (Gertrudes, 2016; Candau, 2016). De acordo com Gertrudes (2016), a imposição de normas frequentemente revela traços de autoritarismo que acabam conflitando com as culturas e dinâmicas locais, sem considerar as especificidades de cada comunidade escolar (Santos e Nunes, 2006; Parra *et al.*, 2018). Ademais, Certeau (1994) propõe que, mesmo diante de estruturas aparentemente intransponíveis, os sujeitos ordinários desenvolvem “artes de fazer”, reelaborando esses regramentos por meio de ações nem sempre previsíveis (Alves, 2003; Heller, 2016).

Nessa perspectiva, o cotidiano escolar não se reduz a uma cópia passiva dos discursos oficiais, pois há espaço para recriação e resistência (Moraes, 2004; Gallo, 2007). Assim, as regras institucionais, embora formem o alicerce do sistema disciplinar, são lidas e apropriadas de modos plurais pelos estudantes, que elaboram respostas individuais e coletivas conforme suas realidades e aspirações (Gertrudes, 2016; Caiado e Rossetti, 2007). Essa multiplicidade de interpretações, por sua vez, pode acarretar tensões com o corpo docente, que procura zelar pela manutenção dos padrões e valores propostos pela escola, mas acaba se deparando com táticas diversas de questionamento ou subversão (Aquino, 2011; Candau, 2016).

Nesse íterim, Ferreira (2003) observa que o cotidiano escolar é historicamente “fabricado” pelas relações entre sociedade, política, vida e saberes, enfatizando que as normas oficiais muitas vezes distanciam-se das necessidades concretas dos sujeitos que compõem a escola (Dayrell, 2007; Parra *et al.*, 2018). Isso indica que os adultos em posição de poder – professores, gestores e demais funcionários – também exercitam práticas de ressignificação, adaptando as orientações formais segundo as carências e possibilidades do ambiente (Ferreira, 2003; Alves, 2003). Tal exercício, aliás, tende a se manifestar em pequenos gestos, como a flexibilização de punições, a negociação de prazos ou a elaboração de estratégias não previstas oficialmente (Certeau, 1994; Aquino, 2011).

Ainda conforme Alves (2003), a cultura e o cotidiano escolar se constituem em um permanente processo de criação e recriação, sugerindo que, ao mesmo tempo em que normas são impostas, emergem práticas que as reapropriam, ajustando-as a realidades particulares (Gertrudes, 2016; Santos e Nunes, 2006). Essa ambivalência revela que o dia a dia escolar não pode ser entendido como palco de mera reprodução normativa; em vez disso, evidencia-se a capacidade de agenciamento dos envolvidos, que transfiguram limitações em oportunidades de diálogo ou confronto (Gallo, 2007; Moraes, 2004).

Além disso, Certeau (1994) adverte para as táticas cotidianas, revelando que as pessoas comuns não se limitam a obedecer: reinventam, reformulam e, às vezes, silenciosamente subvertem o que lhes é imposto (Ferreira, 2003; Parra *et al.*, 2018). Assim, quando os alunos discordam de regras que consideram desconexas e autoritárias – fenômeno relatado por Gertrudes (2016) em seu estudo de caso – eles costumam desenvolver formas simbólicas de resistência, expressas em atos de indisciplina ou em negociações veladas no interior da escola (Aquino, 2011; Santos e Nunes, 2006).

Em contrapartida, Moraes (2004) apresenta a face opressiva das regras escolares, detalhando como práticas de vigilância e registros em livros de ocorrências são mobilizadas para a construção do “comportamento moral” desejado pela instituição (Stecanela, 2018; Caiado e Rossetti, 2007). Nesse sentido, alunos e professores sofrem uma espécie de categorização, sujeitando-se a processos de controle que buscam docilizar corpos e mentalidades (Heller, 2016; Gallo, 2007). Contudo, essa tentativa de homogeneização não esgota as possibilidades de agência dos sujeitos, que respondem com estratégias pessoais, adaptando-se ou resistindo às exigências (Ferreira, 2003; Alves, 2003).

Cumprir perceber, portanto, que as regras escolares podem tanto oprimir quanto suscitar criatividade – elementos já indicados nos trabalhos de Candau (2016) e Stecanela (2018), nos quais o cotidiano se apresenta como campo de negociação constante (Certeau, 1994; Santos e Nunes, 2006). Sob essa ótica, a “coisificação da relação pedagógica” (Stecanela, 2018) emerge quando se trata as normas como comandos inflexíveis; porém, ao abrir espaços dialógicos, a escola pode reverter tal quadro, implicando alunos e docentes na construção compartilhada de um *ethos* comum (Caiado e Rossetti, 2007; Parra *et al.*, 2018).

Ademais, Dayrell (2007) ressalta que as juventudes contemporâneas trazem novos hábitos, valores e ritmos para dentro da escola, o que frequentemente entra em choque com a lógica estabelecida nos regimentos internos (Gertrudes, 2016; Moraes, 2004). Dessa forma, a presença desses jovens com múltiplas vivências – como destaca Dayrell (2007) – exige que as regras não sejam simplesmente impostas sem debate, mas que incorporem as transformações que atravessam as experiências juvenis (Candau, 2016; Santos e Nunes, 2006).

Em vista disso, Gallo (2007) propõe uma postura libertária, em que os próprios discentes participam ativa e criticamente da definição das normas, o que reduz a tensão entre imposição e compreensão (Heller, 2016; Aquino, 2011). A ideia de Gallo (2007) converge com as propostas de Caiado e Rossetti (2007), que defendem a promoção da autonomia estudantil, ressaltando que, quando existe reciprocidade, a disciplina deixa de ser vista como opressão e passa a ser experienciada como acordo construído coletivamente (Parra *et al.*, 2018; Alves, 2003).

Desse modo, cada regra deixa de ser mera formalidade e passa a funcionar como resultado de reflexões conjuntas, nutrindo relações mais respeitadas e democráticas (Candau, 2016; Santos e Nunes, 2006). O cotidiano escolar, ao ser aberto à participação de todos, ganha em vitalidade e significado, pois deixa de ser um simples instrumento de controle para se tornar um espaço de corresponsabilização (Gertrudes, 2016; Ferreira, 2003).

4.2 Resignificações, resistências e estratégias de diálogo

Iniciando o debate sobre as formas de resistência que emergem no cotidiano escolar, Aquino (2011) discute a “contra-normatividade” dos comportamentos estudantis, apontando que a indisciplina pode ser um sinal de contestação às normas percebidas como distantes ou injustas (Parra *et al.*, 2018; Stecanela, 2018). Com base em Certeau (1994), observa-se que esses gestos de insubordinação não surgem aleatoriamente; ao contrário, expressam um modo de “fazer” que, por vezes, inverte a lógica disciplinar e revela a tentativa do sujeito de reapropriar-se de seu espaço (Gertrudes, 2016; Heller, 2016).

Por conseguinte, Gallo (2007) enfatiza que a liberdade e a autonomia escolares pressupõem a discussão coletiva das regras, evitando que elas sejam vistas como meros mandamentos impostos por uma autoridade incontestável (Caiado e Rossetti,

2007; Santos e Nunes, 2006). Isso significa que a escola, ao criar espaços para o diálogo, abre oportunidades de reelaboração das normas, de modo que estudantes e professores possam encontrar formas mais justas e significativas de convivência (Candau, 2016; Dayrell, 2007). Em tal conjuntura, Moraes (2004) pondera que o registro disciplinar – como o livro de ocorrências – não precisa ser entendido apenas como instrumento punitivo, mas pode converter-se em recurso de mediação, se empregado em parceria com práticas reflexivas (Ferreira, 2003; Parra *et al.*, 2018).

Dessa maneira, Gertrudes (2016) descreve como certos alunos reagem às determinações escolares que consideram autoritárias, reinterpretando-as no bojo de suas histórias pessoais e contextos socioculturais (Aquino, 2011; Alves, 2003). Tais processos de ressignificação podem ocorrer no nível micro – como quando um estudante questiona a validade de determinada punição e busca negociar alternativas junto à coordenação – mas também no coletivo, quando há mobilização estudantil (Candau, 2016; Gallo, 2007). De acordo com Santos e Nunes (2006), a indisciplina, nessas circunstâncias, não deveria ser a única lente para interpretar os conflitos, pois muitas situações derivam da ausência de escuta e da falta de inclusão dos alunos na formulação das regras (Stecanela, 2018; Heller, 2016).

Em paralelo, Ferreira (2003) esclarece que também os professores, em seu cotidiano, constroem “táticas” de superação das imposições vindas das secretarias de educação ou dos documentos oficiais, ajustando a prática pedagógica à realidade local (Certeau, 1994; Alves, 2003). Nesse sentido, quando regras curriculares ou burocracias administrativas não dialogam com a vivência escolar, surgem estratégias alternativas de implementação, por vezes não formalizadas, mas suficientemente eficazes para dar conta das demandas concretas (Candau, 2016; Gallo, 2007). Tal dinâmica, segundo Dayrell (2007), reflete o embate entre as estruturas rígidas e a vitalidade das culturas juvenis, que exigem ações mais flexíveis e abertas às transformações sociais (Aquino, 2011; Santos e Nunes, 2006).

Além disso, a perspectiva de Caiado e Rossetti (2007) complementa esse panorama ao enfatizar a importância de promover a autonomia moral dos estudantes no dia a dia da escola, defendendo que a real disciplina não deriva de castigos externos, mas da compreensão das razões subjacentes às normas (Heller, 2016; Parra *et al.*, 2018). Logo, quanto mais participativa for a elaboração das regras, menor tende a ser a resistência de alunos e professores, pois a norma passa a ser percebida

como fruto de acordos coletivos, e não como imposição opaca (Gallo, 2007; Alves, 2003).

Seguindo essa linha, Candau (2016) aborda a dimensão intercultural do cotidiano escolar, destacando que as regras não podem ignorar a pluralidade de tradições, valores e crenças que atravessam as comunidades escolares (Gertrudes, 2016; Ferreira, 2003). Quando há abertura para a diversidade, a escola reinterpreta seus códigos de convivência de modo a contemplar vivências multiculturais, incentivando o respeito mútuo e a promoção de um ambiente dialógico (Santos e Nunes, 2006; Dayrell, 2007). Essa ampliação de horizontes, segundo Stecanela (2018), rompe a “coisificação” dos vínculos pedagógicos, lançando luz sobre as demandas de cada sujeito e acolhendo as diferentes maneiras de ser e de aprender (Moraes, 2004; Aquino, 2011).

Nesse processo, Heller (2016) sublinha que o cotidiano não é passivo; ao contrário, nele se manifesta a capacidade humana de transformar o que parece trivial em experiências repletas de significados éticos e históricos (Certeau, 1994; Gallo, 2007). Ao aplicar tal entendimento à escola, compreende-se que cada tensão em torno de regras, cada conflito disciplinar e cada ato de resistência são também arenas de experimentação coletiva, onde sujeitos negociam e constroem acordos de convivência (Caiado e Rossetti, 2007; Candau, 2016). Com isso, a aparente banalidade do dia a dia revela sua potência criadora, possibilitando o surgimento de vínculos mais orgânicos e conscientes (Gertrudes, 2016; Santos e Nunes, 2006).

No entanto, Moraes (2004) alerta para o fato de que as estratégias de controle escolar – fundamentadas em vigilância e registros escritos – podem se tornar cada vez mais sofisticadas, produzindo categorias de comparação e individualização dos alunos (Aquino, 2011; Ferreira, 2003). Essa visão foucaultiana da disciplina chama atenção para os riscos de se reforçar a estigmatização de comportamentos que fogem ao padrão, convertendo divergências em evidências de desvios (Stecanela, 2018; Candau, 2016). A resignificação, portanto, caminha em paralelo às tentativas de aperfeiçoar mecanismos de dominação, criando um jogo permanente entre poder e resistência (Certeau, 1994; Dayrell, 2007).

Contudo, Gertrudes (2016) mostra que os estudantes, mesmo submetidos a mecanismos de controle, não costumam ficar inertes; ao contrário, articulam modos de questionar, contornar ou reinterpretar as normas, exercendo sua agência no cotidiano (Santos e Nunes, 2006; Gallo, 2007). Assim, longe de se verem como meros

receptores de disciplina, encontram brechas para estabelecer conexões com suas realidades de vida, impulsionando processos de luta simbólica e de afirmação identitária (Heller, 2016; Alves, 2003). Esse embate cotidiano não deve ser encarado como problema a ser extirpado, mas como oportunidade de inovação pedagógica e social (Candau, 2016; Caiado e Rossetti, 2007).

4.3 O papel da cultura juvenil e as tensões geracionais

Seguindo a trilha aberta por Dayrell (2007), as transformações vivenciadas pelos jovens contemporâneos repercutem intensamente no cotidiano escolar, sobretudo quando a escola conserva regras moldadas por contextos anteriores (Gertrudes, 2016; Santos e Nunes, 2006). Tais normas, muitas vezes, colidem com estilos e valores que a juventude experimenta fora dos muros institucionais, gerando hiatos entre o que a instituição propõe e o que os estudantes de fato reconhecem como legítimo (Certeau, 1994; Parra *et al.*, 2018). Nesse cenário, a ressignificação, em diversos casos, assume o formato de práticas de resistência veladas, como a indisciplina ou a reclamação, enquanto se aguarda que a escola ofereça abertura ao diálogo (Stecanela, 2018; Moraes, 2004).

Todavia, Alves (2003) lembra que o cotidiano escolar é habitado também pelos professores e funcionários – adultos que, igualmente, possuem suas formas de reapropriar regras e rotinas (Ferreira, 2003; Aquino, 2011). As tensões geracionais, portanto, não se restringem ao confronto entre o universo juvenil e o adulto; atravessam as próprias perspectivas desses profissionais, por vezes marcados por formações conservadoras, mas igualmente pressionados por exigências burocráticas e administrativas (Candau, 2016; Heller, 2016). Assim, a escola se mostra um espaço pluridimensional, no qual circulam valores tradicionais e impulsos de renovação, resultando em negociações complexas no que diz respeito às normas de convivência (Gallo, 2007; Santos e Nunes, 2006).

No estudo de Parra *et al.* (2018), constatou-se que os alunos, ao não compreenderem o sentido de determinadas regras, tendem a ignorá-las ou questioná-las, o que alimenta conflitos e desentendimentos (Gertrudes, 2016; Aquino, 2011). Nesse processo, a ausência de canais de participação reforça a sensação de imposição unilateral, inviabilizando a construção de consensos ou pactos legítimos (Caiado e Rossetti, 2007; Dayrell, 2007). Como resultado, as regras passam a ser

vistas como entraves, em vez de instrumentos de organização da vida escolar, gerando um distanciamento que bloqueia a possibilidade de diálogo produtivo (Candau, 2016; Ferreira, 2003).

Por sua vez, Gallo (2007) sinaliza que a pedagogia libertária implica um repensar crítico das normas, enxergando a participação ativa dos jovens na definição de rumos coletivos (Heller, 2016; Alves, 2003). Não se trata, segundo Gallo (2007), de eliminar regras, mas de aproximá-las das realidades e anseios das juventudes, promovendo ambientes educativos marcados por responsabilidade compartilhada (Certeau, 1994; Candau, 2016). A dimensão anarquista apontada por Gallo (2007) ressoa em Aquino (2011) ao dar ênfase ao papel político que a indisciplina pode assumir – permitindo ao aluno questionar as relações de poder que ordenam o cotidiano (Moraes, 2004; Stecanela, 2018).

Além disso, Candau (2016) amplia o olhar para a interculturalidade, indicando que as juventudes contemporâneas têm perfis distintos, fruto de diferentes contextos étnicos, culturais e socioeconômicos (Dayrell, 2007; Ferreira, 2003). Assim, quando a escola busca padronizar comportamentos sem dialogar com essa pluralidade, tende a sufocar os modos de existência que emergem das periferias, das minorias étnicas ou das diversidades de gênero e sexualidade (Alves, 2003; Santos e Nunes, 2006). Conseqüentemente, surge a necessidade de conceber práticas escolares inclusivas, nas quais as normas reflitam o reconhecimento da alteridade, favorecendo a construção de laços de respeito (Aquino, 2011; Gertrudes, 2016).

Nesse contexto, retoma-se a contribuição de Stecanela (2018) acerca da “coisificação” das relações pedagógicas, entendida como o processo pelo qual professores e alunos passam a ocupar o lugar de meros cumpridores de obrigações, esvaziando-se as dimensões afetivas e cognitivas do processo educativo (Moraes, 2004; Candau, 2016). Tal cenário se intensifica quando os jovens percebem que suas vozes não são efetivamente consideradas, uma vez que as regras lhes aparecem como externas e impostas, ancoradas em uma lógica adultocêntrica (Certeau, 1994; Gallo, 2007). Em contrapartida, a adoção de uma postura dialógica pode tensionar essa dinâmica, ao favorecer a participação dos estudantes na construção das normas e ao fortalecer sentidos de pertencimento e de corresponsabilidade no coletivo (Heller, 2016; Parra *et al.*, 2018).

Ao analisar esses processos, Heller (2016) remete à compreensão de que o cotidiano é o grande palco das vivências humanas; portanto, nada mais relevante do

que atentar para as práticas escolares do dia a dia como possibilidades de transformação e emancipação (Gertrudes, 2016; Dayrell, 2007). De igual modo, Certeau (1994) argumenta que é nas brechas e sutilezas do cotidiano que surgem as inovações culturais, impulsionando rearranjos que podem subverter lógicas aparentemente consolidadas (Ferreira, 2003; Aquino, 2011).

Outro aspecto fundamental se revela na análise de Caiado e Rossetti (2007), os quais sublinham a importância do desenvolvimento moral e da autonomia, ressaltando que o amadurecimento ético dos jovens depende também de um engajamento ativo com as regras, compreendendo-as e reelaborando-as quando necessário (Gallo, 2007; Santos e Nunes, 2006). Quando se institucionaliza o debate sobre as normas, os estudantes passam a refletir sobre a consequência de seus atos, discernindo entre posturas que visam apenas o cumprimento de obrigações externas e aquelas que se inserem num pacto social livremente aceito (Candau, 2016; Alves, 2003).

Faz-se mister destacar que Santos e Nunes (2006) afirmam que a indisciplina no cotidiano escolar não deve ser analisada isoladamente, como se fosse um problema individual, mas entendida no bojo de um contexto amplo em que a juventude, ao vivenciar novos valores, questiona formatos escolares tradicionais (Stecanela, 2018; Parra *et al.*, 2018). Nessa conjuntura, a ressignificação das regras – elaborada coletivamente – emerge como via para atenuar conflitos, possibilitando a criação de ambientes mais dialógicos, abertos e sensíveis aos anseios de todos que ali convivem (Ferreira, 2003; Dayrell, 2007).

4.4 Perspectivas para práticas democráticas e transformação do cotidiano

Diante do exposto, Candau (2016) propõe o investimento em práticas interculturais que aproximem a escola das realidades diversas, contemplando as experiências culturais dos alunos para que as normas não sejam simples imposições, mas reflexos de um mosaico plural (Heller, 2016; Aquino, 2011). Essa abordagem torna-se especialmente relevante em contextos marcados pela diversidade étnica e social, pois a ausência de representatividade na formulação de regras tende a reforçar exclusões e desigualdades (Parra *et al.*, 2018; Gallo, 2007).

Seguindo essa trilha, Caiado e Rossetti (2007) defendem a construção de um ambiente cooperativo, em que o princípio da reciprocidade seja a pedra angular das

relações escolares (Alves, 2003; Santos e Nunes, 2006). Nesse modelo, as regras deixam de ser meramente repressivas, assumindo caráter educativo, pois estimulam o desenvolvimento da autonomia ao mostrar que cada participante precisa ser ouvido e levado em consideração (Stecanela, 2018; Gertrudes, 2016). O ideal não consiste em abolir a disciplina, mas sim em criar mecanismos de regulação compartilhada, nos quais a coletividade discute e aceita conscientemente os compromissos (Certeau, 1994; Candau, 2016).

Além disso, Gallo (2007) sugere que o espírito libertário na educação não implica anarquia desordenada, mas, ao contrário, requer alta dose de engajamento responsável de todos os envolvidos (Heller, 2016; Moraes, 2004). A existência de regras torna-se necessária para manter a convivência segura; porém, quando as normas emergem da interação democrática, as tensões geradas por imposições verticais são minimizadas (Aquino, 2011; Dayrell, 2007). Nesse sentido, a proposição de Gallo (2007) enfatiza a primazia da escuta, da reflexão partilhada e do aprendizado mútuo, capazes de converter divergências em negociações legítimas (Candau, 2016; Ferreira, 2003).

Por outro lado, a análise de Gertrudes (2016) expõe que muitas escolas ainda operam com estruturas autoritárias, pouco abertas à participação discente (Parra *et al.*, 2018; Santos e Nunes, 2006). Sob esse prisma, a resignificação das regras ocorre mais como reação ou resistência, em vez de se constituir um projeto coletivo de construção de sentido (Stecanela, 2018; Alves, 2003). São frequentes os relatos de conflitos decorrentes de normas vistas como incoerentes, alimentando o ciclo de reclamações mútuas, no qual professores se julgam desrespeitados e alunos consideram a escola desinteressante (Moraes, 2004; Aquino, 2011).

Todavia, Stecanela (2018) acredita que a superação da “coisificação” das relações pedagógicas passa pelo fortalecimento do diálogo, observando que a falta de compreensão sobre o sentido das regras reforça a desconexão entre os sujeitos (Candau, 2016; Gallo, 2007). A adoção de conselhos de classe participativos, assembleias estudantis e outros fóruns de decisão conjunta tende a promover maior identificação com os acordos estabelecidos, pois cada segmento da comunidade escolar se reconhece naquilo que é definido (Heller, 2016; Ferreira, 2003).

Ainda segundo Santos e Nunes (2006), a abordagem preventiva e compartilhada da disciplina, ao contrário da simples lógica punitiva, requalifica o cotidiano escolar e incentiva a corresponsabilização de todos (Alves, 2003; Dayrell,

2007). Esse engajamento, quando bem conduzido, diminui a sensação de arbitrariedade e abre caminho para a reciprocidade mencionada por Caiado e Rossetti (2007), na qual as regras se tornam expressões concretas de justiça e respeito mútuo (Aquino, 2011; Parra *et al.*, 2018).

Por sua vez, Ferreira (2003) e Certeau (1994) apontam que as táticas de resignificação só conseguem florescer se houver algum grau de flexibilidade institucional, pois, em regimes extremamente centralizados, as brechas para a criatividade e a negociação tendem a ser limitadas (Candau, 2016; Heller, 2016). Mesmo assim, os sujeitos costumam encontrar formas de subverter a rigidez, seja pela adoção de práticas solidárias 'por baixo dos panos', seja pela reivindicação aberta de mudanças na rotina escolar (Gertrudes, 2016; Santos e Nunes, 2006).

Por conseguinte, Dayrell (2007) reforça que o protagonismo juvenil pode ser estimulado por meio de ações pedagógicas que valorizem a cultura dos estudantes, convidando-os a participar na formulação de projetos, atividades e normas de convivência (Moraes, 2004; Candau, 2016). Dessa forma, a escola deixa de ser apenas um espaço de socialização hierárquica e se torna um território de aprendizagem cooperativa, em que as diferenças são reconhecidas e incluídas na agenda institucional (Gallo, 2007; Caiado e Rossetti, 2007).

Nesse ponto, Alves (2003) destaca a potencialidade criativa do cotidiano escolar, interpretando cada ato ou fala como parte de uma trama cultural multifacetada, que se constrói pela interação constante entre adultos e jovens (Aquino, 2011; Ferreira, 2003). Assim, as regras ganham contornos mais fluidos, pois são entendidas não como textos prontos e acabados, mas como construções dinâmicas, passíveis de revisão e aprimoramento contínuo (Heller, 2016; Parra *et al.*, 2018). Essa perspectiva rompe com a ideia de que cabe somente à gestão ou ao governo estabelecer as normas, revelando que a participação cotidiana dos sujeitos é essencial para a legitimidade do que se pratica (Certeau, 1994; Stecanela, 2018).

Por último, a proposta de Gallo (2007) acerca da pedagogia libertária convida a refletir sobre a potência política do cotidiano, pois aponta para a necessidade de inserir valores como solidariedade, autonomia e criticidade na interação diária (Candau, 2016; Santos e Nunes, 2006). Quando as regras escolares são estabelecidas em conjunto, os indivíduos tendem a apropriar-se delas com maior engajamento, pois percebem que estão participando de algo que os valoriza e reconhece enquanto sujeitos ativos (Aquino, 2011; Dayrell, 2007). Assim, a escola

assume, de fato, a condição de espaço de resignificação e transformação, onde cada gesto, por menor que pareça, contribui para a formação de uma comunidade mais democrática (Heller, 2016; Moraes, 2004).

4.5 Passagem de margem II

Certa vez, em um dos encontros virtuais do grupo de estudos GEDECE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Democracia, Ecologias e Cotidianos Escolares), do qual faço parte, recebemos a professora Nilda Alves para uma conversa. Em determinado momento, ela disse algo que me marcou profundamente — e creio que também a todos os presentes, dada a força e a ressonância de suas palavras. Mesmo após o encerramento da reunião, seguimos lembrando de sua fala incisiva: “o cotidiano é indomável”.

A afirmação da professora Nilda Alves — “o cotidiano é indomável” — oferece um ponto de partida potente para pensar a escola em diálogo com o rio Sorocaba. Lembro-me que a escola não funciona como uma máquina em que tudo pode ser previsto, organizado e controlado. O cotidiano é vivo, cheio de acontecimentos que surgem sem pedir licença: conversas inesperadas, situações que mudam os planos, descobertas que aparecem no meio da aula, emoções que transbordam, acontecimentos da comunidade que atravessam o dia escolar. Mesmo com horários, regras e planejamentos, a vida dentro da escola segue seu próprio ritmo, sempre cheio de surpresas.

Ao relacionar essa ideia com o rio Sorocaba, fica ainda mais fácil perceber como o cotidiano realmente não se deixa dominar. O rio, que corta a cidade e faz parte da história de quem vive aqui, também segue seus fluxos. Ele sobe, desce, ganha força nas chuvas, fica mais calmo em outros períodos, recebe influências da cidade, muda o cenário ao seu redor e afeta diretamente a vida das pessoas. Mesmo com obras, canalizações e cuidados, o rio nunca é completamente controlável — ele sempre encontra um jeito de se movimentar.

E, de certo modo, a escola funciona exatamente assim. Por mais que a gente tente organizar as aulas, os conteúdos e as atividades, a vida cotidiana sempre escapa desses moldes. Quando os estudantes chegam falando sobre a enchente na rua, sobre o lixo que encontraram perto do rio, sobre um peixe que viram ou sobre uma lembrança que têm das margens do Sorocaba, eles estão trazendo para dentro

da escola aquilo que faz sentido para eles. Esse tipo de conhecimento não está no livro, mas faz parte de sua experiência de mundo. E isso é muito valioso.

Olhar para o rio Sorocaba a partir dessa perspectiva do “cotidiano indomável” ajuda a escola a perceber que ensinar sobre ele não se resume trabalhar conteúdos sobre ecossistemas, geografia ou história local. Trata-se de reconhecer sua inserção na realidade dos estudantes, de suas famílias e da cidade. Essa presença atravessa conversas, memórias, preocupações, aflições e encantamentos, constituindo-se, assim, não apenas como paisagem, mas como experiência viva e, portanto, como conhecimento.

Quando a escola se abre para essa dimensão mais viva do rio e do cotidiano, ela passa a aprender com o território. Ao invés de tentar ‘domar’ o que acontece no dia a dia, a escola pode navegar por esses acontecimentos, entendendo os movimentos, acolhendo o imprevisível e transformando essas situações em possibilidades de aprendizagem. Assim como o rio, o cotidiano escolar tem curvas, desvios, turbulências e trechos tranquilos — e é justamente nesse fluxo que emergem os maiores aprendizados.

Pensar dessa forma amplia nossa visão sobre o próprio trabalho de educar. Em vez de imaginar que o conhecimento deve ser algo fechado e controlado, começamos a enxergá-lo como algo que se constrói no movimento, no encontro, na troca. O rio Sorocaba, então, deixa de ser apenas um tema de estudo e passa a ser um parceiro da escola, um elemento vivo que ajuda a entender que aprender é um processo cheio de vida, mudanças e descobertas — exatamente como o cotidiano que nos atravessa todos os dias.

5 Educações ambientais

As discussões em torno da educação ambiental, segundo Reigota (2009), configuram-se como um caminho complexo para repensar as relações entre ser humano e natureza; essa proposta abrange diferentes correntes que se articulam em contextos sociopolíticos plurais, o que justifica a adoção do termo “educações ambientais” em vez de uma concepção única (Layrargues; Lima, 2014). Nesse sentido, pode-se afirmar que as práticas de ensino voltadas ao cuidado ambiental não se limitam à conscientização ecológica pontual, mas incluem dimensões políticas, culturais e éticas que atravessam tanto os espaços formais de aprendizagem – como a escola – quanto as vivências comunitárias (Nobre; Gomes, 2023). Essa multiplicidade de enfoques nasce do reconhecimento de que a crise ambiental contemporânea não decorre apenas de fatores naturais, mas também de processos históricos e sociais, demandando um conjunto diverso de abordagens para enfrentar a devastação de ecossistemas e a desigualdade social (Jacobi, 2003).

Em âmbito brasileiro, a educação ambiental compõe um campo em consolidação científica, cujo surgimento ganhou força desde os movimentos ecológicos nas décadas de 1970 e 1980, institucionalizando-se posteriormente pela Lei 9.795/1999 (Reigota, 2012; Santos *et al.*, 2020). Entretanto, estudiosos como Frizzo e Carvalho (2018) chamam atenção para o fato de que, mesmo com diretrizes legais, o espaço real destinado a uma educação ambiental crítica sofre constantes silenciamentos nas políticas públicas, devido à ênfase em expressões genéricas – como sustentabilidade – sem aprofundar aspectos sociais e políticos. Essa lacuna reflete uma tendência global em que o desenvolvimento sustentável muitas vezes é tratado de forma instrumental, ofuscando questões estruturais como a responsabilidade social e a justiça ambiental (Neffa *et al.*, 2020).

A crítica à difusão do discurso do desenvolvimento sustentável no Brasil tem sido aprofundada por diversos autores que identificam, nesse processo, uma crescente diluição conceitual e uma apropriação estratégica por parte de agentes econômicos.

Para Veiga (2008), por exemplo, a noção de sustentabilidade foi transformada em um amplo “guarda-chuva discursivo” que abriga práticas muito distintas — e, muitas vezes, contraditórias — servindo mais para legitimar agendas já existentes do que para incentivar mudanças profundas. Em vez de provocar uma revisão estrutural

dos modos de produção e consumo, o conceito teria sido absorvido de forma funcional ao próprio mercado, que passou a adotá-lo como selo de modernidade e responsabilidade ambiental, ainda que mantendo padrões tradicionais de exploração.

Porto-Gonçalves (2012) chama atenção para o fato de que o discurso sustentável frequentemente oculta relações de poder e conflitos territoriais. Para ele, a retórica do desenvolvimento sustentável opera como uma linguagem “pacificadora” que despolitiza disputas entre comunidades tradicionais e grandes empreendimentos, apresentando problemas sociais e ambientais como questões técnicas, e não como fruto de escolhas econômicas historicamente desiguais.

Nesse mesmo sentido, Abramovay (2012) argumenta que a sustentabilidade adotada pelo mundo corporativo costuma se restringir a ganhos de eficiência e inovação tecnológica, sem enfrentar o núcleo duro das desigualdades ambientais e sociais. Em suas análises, ele afirma que, quando reduzida a uma ferramenta de mercado, a sustentabilidade “se converte apenas em produtividade verde”, preservando a lógica de acumulação que gera a própria crise ecológica.

Por sua vez, Boff (2012) denunciou o modo como a palavra sustentabilidade foi capturada pelo mercado. Segundo ele, nas mãos da racionalidade econômica dominante, sustentabilidade passa a significar a manutenção do crescimento e do lucro, e não a proteção da vida ou do equilíbrio ecológico. Boff (2012) critica a apropriação do conceito de sustentabilidade pelo capitalismo, apontando que ele pode ser esvaziado de seu conteúdo ético e ecológico e utilizado como estratégia de legitimação.

E como que fica a educação ambiental nesse sentido? Para Barchi (2021), a educação ambiental só pode exercer um papel realmente transformador se tiver coragem de confrontar de modo radical a ordem vigente, recusando-se a ser reduzida a políticas públicas que apenas suavizam ou “esverdeiam” os interesses do capital. Para o autor, renomear a área como “educação para o desenvolvimento sustentável” ou atribuir-lhe um caráter crítico sem garantir condições reais para essa criticidade esvazia seu potencial. Ele argumenta ainda que, em um Estado orientado sobretudo pelos interesses do agronegócio exportador, a educação ambiental dificilmente promoverá mudanças estruturais, ficando restrita, no máximo, à formulação de projetos pontuais, simpáticos ou lúdicos.

Essa ambiguidade na formulação de políticas exige que as propostas de formação docente e as iniciativas comunitárias sejam repensadas com base em princípios interdisciplinares, dialógicos e emancipatórios (Guimarães, 2004).

Conforme indicam Sato e Carvalho (2005), o campo teórico da educação ambiental abarca pesquisas que investigam desde aspectos históricos até concepções metodológicas contemporâneas, apontando que a adoção de práticas participativas é fundamental para a transformação social efetiva. Assim, a educação ambiental assume um caráter político e cultural, na medida em que privilegia a participação popular, a valorização de saberes locais e a elaboração de estratégias de intervenção na realidade (Nobre; Gomes, 2023). Essas reflexões se ampliam quando se considera que a própria consolidação do campo demanda articulações entre academia, movimentos sociais, políticas governamentais e setores privados, num esforço coletivo para questionar modos de produção e consumo que intensificam a degradação ambiental (Neffa *et al.*, 2020). À luz dessas premissas, o presente capítulo desenvolve subcapítulos que buscam articular a importância da educação ambiental, os principais desafios para o século XXI, a pluralidade de concepções – ou educações ambientais – e a necessidade de integração com a Geografia para garantir uma formação crítica e contextualizada.

5.1 Relevância da educação ambiental e suas dimensões fundamentais

A importância da educação ambiental vem sendo destacada há décadas, pois se conecta à emergência de um modelo de sociedade mais justo e consciente das limitações ecológicas (Jacobi, 2003); de modo que, nas últimas décadas, diversas pesquisas sinalizam a necessidade de abordar não apenas conteúdos biológicos, mas também questões sociais, políticas e culturais (Reigota, 2012). Essa abordagem ampliada permite compreender a interdependência entre problemas ambientais e desigualdades socioeconômicas, tornando a educação ambiental um instrumento de transformação social (Layrargues; Lima, 2014). Em muitos contextos escolares, no entanto, ainda prevalece uma visão de educação ambiental vinculada ao comportamento individual, sem alcance crítico capaz de reestruturar práticas coletivas (Frizzo; Carvalho, 2018).

Guimarães (2004) propõe que a relevância dessa prática educativa reside na formação de um educador ambiental comprometido com a interdisciplinaridade, apto

a refletir sobre questões naturais e sociais de maneira integrada; isso implica um esforço para transversalizar o tema no currículo e articular projetos que se voltem às demandas locais (Nobre; Gomes, 2023). Essa compreensão se estende para além da sala de aula, invadindo espaços comunitários e fóruns de discussão, reforçando a ideia de que a educação ambiental deve ser dinâmica e politicamente engajada (Jacobi, 2003).

Sato e Carvalho (2005) reiteram que a relevância da educação ambiental desponta ao se observar o agravamento de impactos socioambientais; nesse contexto, a escola pode ser um espaço potente para a formação de cidadãos críticos, desde que assuma metodologias participativas e contextualizadas (Guimarães, 2004). Entretanto, segundo Santos *et al.* (2020), essa dimensão fundamental exige políticas públicas consistentes que reforcem a obrigatoriedade e a qualidade do ensino ambiental em todos os níveis de formação, para que o arcabouço legal brasileiro não fique restrito ao papel.

Barchi (2021) chama a atenção sobre o cuidado de que a educação ambiental não se torne um “exotismo escolar”. Para ele, isso ocorre quando a educação ambiental é limitada a projetos pedagógicos interdisciplinares ou a temas transversais. Nesse sentido, ela corre o risco de se tornar apenas mais uma demanda curricular para os professores, sem promover transformações significativas. Nessas condições, a educação ambiental deixa de ser uma força capaz de gerar novas formas de relação entre humanos e natureza, tornando-se, ao contrário, um instrumento de normalização das práticas sociais e ambientais conforme modelos ecológicos submissos aos interesses do capital predatório, funcionando mais como uma maquiagem do que como uma efetiva crítica ou transformação das relações socioambientais.

A educação ambiental tem a capacidade de promover a intersecção de saberes acadêmicos e tradições culturais (Nobre; Gomes, 2023); isso se vê em comunidades que se apropriam de metodologias educativas para sustentar sua própria relação com o território, pois, conforme descrevem Neffa *et al.* (2020), os povos que reconhecem sua interdependência com o meio local tendem a desenvolver formas mais resilientes de manejo e conservação ambiental. Tal fenômeno remete à proposta de educação ambiental que não se limita aos muros institucionais, mas se expande ao cotidiano e às práticas coletivas (Reigota, 2009).

Frizzo e Carvalho (2018) alertam para o risco de reduzir essa relevância a uma retórica generalista, uma vez que as políticas públicas recentes muitas vezes

incorporam conceitos de sustentabilidade sem, contudo, contemplar a necessidade de capacitar professores e estudantes para uma atuação cidadã ativa. Assim, a ideia de relevância não se concretiza apenas pela presença do tema em diretrizes oficiais – mas pela qualidade das interações pedagógicas e pela legitimação de perspectivas críticas no ensino (Layrargues; Lima, 2014). Além disso, Jacobi (2003) destaca que a pertinência da educação ambiental corresponde à possibilidade de engendrar cidadãos politicamente posicionados, o que contraria visões superficiais de conscientização que não conduzem a mudanças efetivas de comportamento coletivo.

Nesse sentido, o valor de tais iniciativas se verifica também na articulação com estudos de caso regionais, pois, quando as comunidades participam do processo formativo, elas ampliam a percepção de sustentabilidade e reforçam a identidade local (Nobre; Gomes, 2023). Em certos territórios ribeirinhos, conforme indicam Nobre e Gomes (2023), a formulação de protocolos comunitários funciona como instrumento de reivindicação de direitos, assegurando a preservação de conhecimentos tradicionais e recursos naturais. Esse panorama mostra que a relevância da educação ambiental emerge não apenas de textos legais, mas de práticas concretas que entrelaçam saberes científicos e culturais (Neffa *et al.*, 2020).

A efetividade desse processo formativo, segundo Guimarães (2004), só se consolida se houver educadores que dominem tanto os conhecimentos ambientais quanto metodologias participativas, aptos a intervir na realidade social local. Reigota (2009) observa que a ideia de educações ambientais também abrange correntes de pensamento distintas, implicando que algumas priorizam a conservação de habitats, outras a emancipação cidadã, e ainda outras a transversalização em múltiplos campos do conhecimento (Sato; Carvalho, 2005).

Diante disso, a relevância da educação ambiental não se limita ao discurso politicamente correto sobre ecologia, pois se percebe, de acordo com Layrargues e Lima (2014), que práticas efetivamente críticas despertam reflexões sobre a organização socioeconômica e a responsabilidade individual e coletiva na manutenção dos ecossistemas. Santos *et al.* (2020) acrescentam que, ao se pautar pela transformação social, a educação ambiental potencializa a construção de uma cultura de sustentabilidade capaz de pressionar governos, empresas e instituições a reverem suas agendas de exploração dos recursos naturais.

Diversos autores salientam, portanto, a necessidade de uma base conceitual sólida, que inclua a compreensão das dinâmicas sociais, da história local e global, e

das interações entre diferentes grupos sociais (Jacobi, 2003; Guimarães, 2004; Reigota, 2012). Ao evidenciar a relevância dessa prática em múltiplas frentes – da escolarização formal às iniciativas de base comunitária – o debate se expande e reforça a urgência de reconhecer que a educação ambiental requer suportes institucionais, engajamento docente e envolvimento direto das populações afetadas pela degradação (Frizzo; Carvalho, 2018).

Por conseguinte, a noção de relevância ultrapassa a mera inserção do tema na lei ou no currículo; ela se concretiza na pluralidade de ações, na valorização das vozes locais, na atenção aos conflitos socioambientais e na formação de educadores comprometidos com a justiça social (Nobre; Gomes, 2023). Essas dimensões fundamentais, quando articuladas, fortalecem a capacidade das comunidades de responder aos desafios ambientais de forma inclusiva, crítica e transformadora (Neffa *et al.*, 2020).

5.2 Desafios para o século XXI na educação ambiental

A contemporaneidade impõe questões urgentes, e muitos autores destacam que o século XXI apresenta uma conjuntura socioambiental complexa, demandando novas estratégias de ensino (Neffa *et al.*, 2020); porém, a falta de respaldo governamental consistente ainda compromete a implementação de programas críticos de educação ambiental, pois prevalece, em várias esferas, uma visão instrumental do tema (Frizzo; Carvalho, 2018). Nesse cenário, as crises climáticas, a escassez hídrica e as pandemias recentes evidenciam a necessidade de ações educativas que levem a uma conscientização global de dimensões éticas e políticas (Jacobi, 2003).

Layrargues e Lima (2014) argumentam que a disputa entre correntes conservacionistas, pragmáticas e críticas intensifica-se no contexto atual, pois o discurso de preservação ambiental nem sempre questiona as raízes do modelo de desenvolvimento pautado no capital. Para superar visões meramente comportamentais, a educação ambiental enfrenta o desafio de mobilizar a sociedade para mudanças estruturais nas formas de produção e consumo (Neffa *et al.*, 2020); esse horizonte requer um debate profundo sobre justiça social e a participação coletiva na gestão dos recursos naturais (Sato; Carvalho, 2005).

Nobre e Gomes (2023) observam que as comunidades tradicionais, como as ribeirinhas, enfrentam desafios adicionais em função da disputa territorial e da

invisibilidade política, de modo que a educação ambiental, nesses espaços, precisa incorporar saberes locais e reivindicar direitos básicos que assegurem a continuidade de práticas sustentáveis. Esse alinhamento demanda um olhar para além das fronteiras institucionais, entendendo que a escola não é o único local de formação cidadã – mas que projetos de base comunitária também são fundamentais (Guimarães, 2004).

Ao mesmo tempo, Frizzo e Carvalho (2018) sinalizam que as políticas públicas brasileiras recentes priorizam conceitos globais como sustentabilidade, negligenciando o aprofundamento de metodologias interdisciplinares e críticas. Jacobi (2003) pontua que esse distanciamento entre discurso e prática reforça um desafio muito importante para o século XXI: é preciso estimular a cidadania ativa e a formação de sujeitos que compreendam a dimensão política dos problemas ambientais. Assim, o envolvimento de educadores ambientais competentes se torna ainda mais significativo (Guimarães, 2004).

A fragmentação curricular e a ausência de capacitação continuada dos professores surgem como barreiras, como descrito por Santos *et al.* (2020), que enxergam, na precariedade do sistema educacional, um obstáculo à efetivação de qualquer proposta transversal em sala de aula. Esse déficit de formação reflete a dificuldade de muitos profissionais em articular teorias ambientais com práticas pedagógicas contextualizadas (Reigota, 2012). Ao mesmo tempo, existe a pressão para lidar com demandas escolares padronizadas, o que limita a experimentação de metodologias mais participativas (Layrargues; Lima, 2014).

De acordo com Sato e Carvalho (2005), outro grande desafio consiste em conciliar agendas internacionais, como as derivadas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, com a realidade local das escolas e comunidades. Neffa *et al.* (2020) enfatizam que, sem questionar a lógica capitalista que aprofunda desigualdades, as soluções ambientais se restringem a ajustes superficiais. Esse fato reforça o papel transformador que a educação ambiental pode desempenhar, desde que se associe a movimentos sociais, pesquisas acadêmicas e ações governamentais consequentes (Jacobi, 2003).

Também há desafios ligados à pluralidade cultural e ao reconhecimento de epistemologias alternativas, pois muitas comunidades detêm conhecimento ancestral que contribui para a manutenção de ecossistemas (Nobre; Gomes, 2023). No entanto, a falta de diálogo entre o saber escolar e o saber comunitário revela um hiato que

enfraquece as potencialidades educativas (Guimarães, 2004). Para Layrargues e Lima (2014), esse entrave somente se resolve quando se compreende que a educação ambiental crítica requer acolhimento das diferenças, fomentando a participação efetiva de grupos historicamente marginalizados.

Frizzo e Carvalho (2018) chamam atenção ainda para a dimensão política das políticas públicas, pois muitas iniciativas são lançadas sem a participação efetiva de educadores e da sociedade civil, resultando em documentos normativos pouco alinhados às realidades locais. Esse desafio se agrava à medida que a educação ambiental se torna campo de disputas ideológicas, em que determinadas concepções mais emancipadoras podem ser descredenciadas em favor de abordagens comportamentais e pouco reflexivas (Neffa *et al.*, 2020).

Para Reigota (2009), os desafios se intensificam quando ocorre a multiplicação de discursos sobre sustentabilidade nas mídias, nas empresas e nas políticas, sem que haja o devido compromisso com a mudança de hábitos de consumo e de exploração ambiental. Tal contradição revela o quanto a formação de cidadãos conscientes no século XXI não se sustenta apenas na difusão de informações científicas, mas na internalização de valores éticos e práticas transformadoras (Jacobi, 2003). Santos *et al.* (2020) reforçam que, sem vontade política e articulações intersetoriais, os desafios tendem a persistir, fragilizando o potencial educativo das escolas e das universidades.

A ampliação de pesquisas acadêmicas e de políticas participativas, segundo Sato e Carvalho (2005), mostra-se fundamental para que a educação ambiental enfrente os desafios do século XXI. Compreender as diversas correntes de educação ambiental – desde o conservacionismo até o ativismo político – auxilia na construção de ações coerentes com cada contexto, evitando a imposição de fórmulas prontas (Layrargues; Lima, 2014). Nesse panorama, a promoção de uma educação ambiental enraizada na realidade social configura um caminho para atenuar os obstáculos impostos pela atual conjuntura socioeconômica, fazendo emergir novas possibilidades de atuação crítica e engajada (Guimarães, 2004).

5.3 Pluralidade das educações ambientais

As reflexões de Marcos Reigota (2009) reiteram a existência de múltiplas educações ambientais, pois cada abordagem carrega pressupostos teóricos e

políticos específicos; esse pluralismo ajuda a compreender por que certas práticas se concentram na reciclagem ou na conservação de recursos, enquanto outras questionam a própria organização socioeconômica responsável pela exploração ambiental (Layrargues; Lima, 2014). Tal diversidade teórica emerge em publicações que apontam diferentes ênfases, desde práticas comportamentais até propostas emancipadoras, cobrindo o espectro que Jacobi (2003) chama de “educação ambiental como ato político”.

Reigota (2012) reforça que o surgimento de diversas tendências se vincula à consolidação do campo científico da educação ambiental, que passou a incorporar conceitos de Ecologia Política, Pedagogia Crítica e Educação Popular (Nobre; Gomes, 2023). Nesse processo, as disputas ideológicas se manifestam abertamente, pois a educação ambiental conservacionista prioriza a proteção da fauna e flora, ao passo que a educação ambiental crítica questiona as estruturas de poder que geram desigualdades socioambientais (Layrargues; Lima, 2014). Em paralelo, a corrente pragmática valoriza soluções imediatistas e foco em competências técnicas para resolver problemas pontuais (Neffa *et al.*, 2020).

Essa pluralidade também é notável em diferentes contextos geográficos, já que comunidades amazônicas, de acordo com Nobre e Gomes (2023), adaptam suas práticas educativas a partir de conhecimentos tradicionais e protocolos comunitários, ao passo que em zonas urbanas se observa uma ênfase em projetos de reciclagem ou hortas escolares (Frizzo; Carvalho, 2018). Essa variedade sugere que, para cada realidade, há um feixe de práticas e referências teóricas que compõem a educação ambiental local (Sato; Carvalho, 2005).

Segundo Guimarães (2004), a incorporação de múltiplas correntes na formação do educador ambiental o prepara para lidar com situações complexas, pois o profissional aprende a adaptar metodologias ao contexto, conciliando aspectos conservacionistas, políticos e socioculturais. Contudo, Jacobi (2003) salienta que nem todas as propostas conseguem articular essas dimensões; muitas acabam restritas ao senso comum de “economizar água e energia” sem propor reflexões críticas sobre o desenvolvimento econômico (Neffa *et al.*, 2020).

A pluralidade de educações ambientais indica a necessidade de reconhecer as macrotendências apontadas por Layrargues e Lima (2014), uma vez que são essas vertentes que delineiam as disputas no campo. O conservacionismo se alinha a uma defesa do meio natural centrada na manutenção de habitats, enquanto a vertente

crítica abraça agendas de justiça socioambiental e transformação das relações de poder (Reigota, 2012). Na experiência relatada por Santos *et al.* (2020), há exemplos de projetos educativos que mesclam diferentes enfoques, buscando equilibrar práticas concretas de conservação e reflexão sobre desigualdades.

Sato e Carvalho (2005) defendem que o diálogo entre correntes diversas é essencial para avançar no entendimento de problemas ambientais complexos; assim, iniciativas que reúnem saberes comunitários (Nobre; Gomes, 2023) e conhecimento científico podem gerar propostas mais abrangentes, aproximando educadores, estudantes e comunidades. Essa convergência ocorre, por exemplo, quando o foco na conservação de mananciais é associado ao fortalecimento da identidade cultural de um grupo ribeirinho (Neffa *et al.*, 2020).

Na prática, a diversidade de visões sobre educação ambiental, de acordo com Jacobi (2003), nem sempre é bem recebida por todos os setores, pois há interesses que preferem uma abordagem minimalista e comportamental, temendo discussões acerca de desigualdades e participação política (Frizzo; Carvalho, 2018). Para Guimarães (2004), a formação do educador ambiental deve preparar o profissional para transitar entre diferentes discursos, sem perder o compromisso ético com a transformação social e a promoção da cidadania.

De igual modo, a pluralidade emerge na forma como as pessoas compreendem o conceito de sustentabilidade, pois, em alguns cenários, predomina a tese de que práticas pontuais bastam, enquanto, para autores como Neffa *et al.* (2020), sustentabilidade demanda uma ruptura com a lógica capitalista. Nesse ponto, a educação ambiental adquire conotações que vão além de medidas ecológicas: torna-se espaço de embate ideológico sobre o futuro civilizatório (Layrargues; Lima, 2014).

Frizzo e Carvalho (2018) ressaltam que, em nível de políticas públicas, a pluralidade das educações ambientais pode levar a contradições: diretrizes oficiais falam em participação social e ensino crítico, mas textos legais podem ser vagos, abrindo margem para interpretações restritas. Isso se evidencia na dificuldade em articular propostas interdisciplinares nos currículos escolares, dificultando a integração de diferentes visões (Santos *et al.*, 2020). Essa heterogeneidade, embora desafiadora, também possibilita a criação de novos espaços de debate e a reinvenção constante de práticas educativas (Sato; Carvalho, 2005).

Reigota (2009) acredita que reconhecer a pluralidade é uma forma de fortalecer o próprio campo da educação ambiental, pois dialogar com concepções distintas

enriquece a construção coletiva de conhecimentos. Segundo Jacobi (2003), tal reconhecimento amplia o sentido político da educação ambiental e traz à tona a necessidade de se questionar, sem cessar, os valores e interesses que permeiam qualquer ação educativa. Dessa maneira, a pluralidade das educações ambientais não se traduz em fragilidade, mas em vitalidade do debate, que se renova para enfrentar problemas ambientais contemporâneos em toda a sua complexidade (Guimarães, 2004).

5.4 Educação ambiental e Geografia: fundamentos e articulações possíveis

A integração entre educação ambiental e Geografia constrói um campo profícuo para analisar a organização do espaço, as dinâmicas sociais e os processos de ocupação territorial (Neffa *et al.*, 2020); essa interface amplia a compreensão de como comunidades se relacionam com o meio, pois a Geografia possui instrumental teórico para interpretar as múltiplas escalas e as desigualdades que emergem nos territórios (Jacobi, 2003). Nesse sentido, a abordagem geográfica favorece a reflexão sobre a dimensão espacial das problemáticas ambientais, conectando as questões locais aos processos globais (Reigota, 2009).

Frizzo e Carvalho (2018) argumentam que a ausência de uma abordagem geográfica crítica em políticas públicas contribui para o silenciamento da educação ambiental, pois, ao restringir-se ao discurso da sustentabilidade, ignora-se a interdependência entre cultura, poder e território. Nobre e Gomes (2023) reforçam que, em comunidades amazônicas, a Geografia se faz presente no reconhecimento dos rios como vias de vida e subsistência, aspecto essencial para compreender a autonomia dos povos ribeirinhos na gestão ambiental. Assim, inserir a Geografia como elemento constitutivo das práticas educativas ambientais fortalece a noção de pertencimento territorial (Guimarães, 2004).

A Geografia, segundo Sato e Carvalho (2005), fornece ferramentas analíticas para relacionar processos naturais e sociais, o que enriquece a educação ambiental ao mostrar que problemas como erosão de solos, urbanização desordenada e mudanças climáticas possuem raízes históricas e políticas (Layrargues; Lima, 2014). Também se potencializa, nesse cruzamento disciplinar, a análise das redes de produção e consumo que atravessam os diferentes espaços, pois se observa como a

exploração ambiental é socialmente produzida e desigualmente distribuída (Neffa *et al.*, 2020).

Para Guimarães (2004), a formação de educadores ambientais com base geográfica pode estimular projetos pedagógicos que articulem conhecimentos de cartografia, geopolítica e ecologia, contribuindo para que alunos e comunidades se apropriem de seu território. Reigota (2012) destaca que a ênfase na análise espacial amplia o diálogo com diferentes populações, pois incentiva uma percepção concreta dos impactos e das possibilidades de conservação, reforçando o vínculo entre lugar e identidade (Jacobi, 2003).

Santos *et al.* (2020) sugerem que a dimensão geográfica da educação ambiental enseja investigações sobre o uso desigual de recursos naturais, como água e energia, revelando os contrastes existentes entre regiões que enfrentam escassez e outras que esbanjam tais recursos. A ênfase espacial, segundo Layrargues e Lima (2014), implica compreender as políticas públicas ambientais no nível local, regional e nacional, pois as tensões emergem tanto em grandes centros urbanos quanto em áreas rurais ou florestais.

Essa articulação também facilita a análise de conflitos socioambientais, pois a Geografia fornece subsídios para estudar a disputa de territórios e a apropriação desigual dos recursos, como no caso de populações ribeirinhas que sofrem pressões de projetos mineradores ou hidrelétricos (Nobre; Gomes, 2023). Nesse contexto, a educação ambiental não se restringe ao ensino de conteúdos ecológicos, mas se expande para práticas de resistência política e valorização cultural (Jacobi, 2003).

Segundo Frizzo e Carvalho (2018), essa interface com a Geografia requer uma postura educacional que escape de visões fragmentadas do espaço, incentivando a leitura crítica do entorno e a participação ativa dos sujeitos em processos de planejamento territorial. Nesse sentido, Sato e Carvalho (2005) defendem que a interdisciplinaridade se fortalece quando a análise geográfica é introduzida já na formação inicial dos professores, pois possibilita entender a complexidade das paisagens e das relações que constituem os ambientes.

A articulação entre educação ambiental e Geografia propicia, ademais, a compreensão de problemas ambientais globais, como a mudança climática, conectando-os às realidades locais (Neffa *et al.*, 2020); assim, os estudantes percebem que os fenômenos planetários não são abstrações distantes, mas processos que afetam a organização de cidades, a segurança alimentar e a qualidade

de vida (Reigota, 2009). Essa perspectiva estimula a construção de projetos pedagógicos que integrem ações práticas no território com reflexões mais amplas sobre governança e políticas ambientais (Guimarães, 2004).

Jacobi (2003) aponta que inserir a Geografia no cerne da educação ambiental fortalece a cidadania, pois promove a sensibilização para as condições desiguais de acesso aos recursos naturais, além de fomentar iniciativas que questionem os padrões de consumo. Nesse processo, as dimensões política, econômica e cultural do espaço ganham destaque, rompendo com a ideia de que a natureza é um cenário inerte para contemplação (Layrargues; Lima, 2014). A leitura territorial crítica, conforme Santos *et al.* (2020), amplia as possibilidades de intervenção local e envolvimento comunitário na gestão ambiental.

Por fim, essa confluência disciplinar reforça o caráter transformador das educações ambientais, pois o componente geográfico torna visíveis as assimetrias que estruturam o território (Nobre; Gomes, 2023); ao relacionar tais assimetrias com temas como cidadania, justiça social e responsabilidade coletiva, a educação ambiental pode estimular ações concretas de mobilização, ancoradas em diagnósticos claros e estratégias coerentes (Neffa *et al.*, 2020). Dessa forma, reconhecer as potencialidades da Geografia no projeto de educação ambiental permite avançar na integração entre espaços formais e não formais de ensino, criando pontes entre saber científico, experiência comunitária e políticas públicas.

5.5 Passagem de margem III

Ao me debruçar sobre os estudos de Reigota (1996; 1999), compreendi que a educação ambiental se apoia em uma multiplicidade de recursos didáticos e, entre eles, assume papel central o acesso aos meios de comunicação de massa — inicialmente o jornal impresso e, mais recentemente, o jornal digital. Como destaca o autor, a ecologia reúne discursos diversos, que encontram na mídia um espaço privilegiado de circulação e grande receptividade social. É nesse contexto que, a partir da segunda metade da década de 1990, observamos a proliferação de discursos ecológicos caracterizados por Reigota como conformista, conservacionista, *new age*, científico, econômico, radical ou catastrófico. Esses discursos, originados especialmente do Sul global, emergem de vozes plurais — militantes, intelectuais,

músicos, jornalistas, entre outros — e moldam as percepções sociais sobre o meio ambiente.

Com base nessas categorias de análise, propus-me a investigar o acervo do jornal *Cruzeiro do Sul*, buscando identificar todas as reportagens que abordam ações de educação ambiental relacionadas ao rio Sorocaba, seja como pano de fundo, seja como objeto central. Meu objetivo foi compreender quais discursos ecológicos, conforme definidos por Reigota, se fazem presentes nessas ações ao longo do tempo e como eles contribuem para a construção da imagem do rio no imaginário social e escolar da cidade.

Escolher esse jornal não foi por acaso. No tempo em que frequentei as aulas na pós-graduação na UNISO, ouvi falar dele como uma referência local, uma espécie de testemunha da história de Sorocaba. Quando descobri que todo o acervo estava digitalizado desde 1903, senti que ali havia uma oportunidade única: revisitar, por meio das páginas do jornal, a maneira como o rio Sorocaba foi sendo contado, narrado, representado ao longo das décadas.

A pesquisa começou de forma simples: digitei “educação ambiental” no campo de busca. Lembro do momento em que apareceram os 2050 registros — um número grande o suficiente para me causar certa vertigem. A partir dali, passei dias abrindo edição por edição, como quem vasculha um baú antigo. A cada reportagem encontrada, fazia um print e anotava cuidadosamente a data. Às vezes me frustrava: muitos registros não tinham relação alguma com o rio. Outras vezes, porém, me surpreendia ao descobrir ações que eu jamais havia ouvido falar. Quando me dei conta, tinha diante de mim 62 reportagens que, de alguma forma, traziam o rio Sorocaba como cenário ou protagonista de ações educativas.

Percebi também ausências. O ano de 2020, por exemplo, estava em branco — nenhum registro de ação de educação ambiental relacionada ao rio. Só depois me dei conta de que fazia sentido: estávamos em plena pandemia, e a cidade vivia sob restrições severas. Esse silêncio do arquivo, de certa forma, também conta uma história.

Ao analisar essas 62 reportagens, comecei a perceber padrões. As ações de educação ambiental se repetiam: palestras, exposições, visitas às estações de tratamento, plantios de árvores, caminhadas ecológicas, descidas de barco. Muitas aconteciam sempre nas mesmas datas, como o Dia Mundial do Meio Ambiente ou o Dia Mundial da Água. Aos poucos, fui compreendendo que essas ações, embora

importantes, pareciam obedecer a uma lógica muito alinhada às diretrizes oficiais — o que Reigota chamaria de discurso ecológico “conformista”. Esse entendimento me trouxe um misto de compreensão e incômodo. Compreensão porque fazia sentido: a maioria das ações era conduzida por órgãos públicos. Incômodo porque eu desejava encontrar, ali, algo mais crítico, mais mobilizador, mais transformador.

Foi então que as ideias de Paulo Freire começaram a se fazer mais presentes em minha reflexão. Freire (1996) sempre me instigou pela maneira como reconhece o valor pedagógico dos espaços — todos eles, inclusive os que ignoramos. Quando ele fala da “pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” (1996, p. 44), sinto que está falando diretamente comigo. Penso no rio Sorocaba, tão próximo e, ao mesmo tempo, tão distante da vida cotidiana da cidade. Quantas aprendizagens poderiam emergir dali, se estivéssemos dispostos a escutar o rio, escutar os estudantes, escutar a cidade?

Freire também me lembra de algo essencial: não existe educação sem humildade. Para ensinar, é preciso aprender; para aprender, é preciso reconhecer que o outro também sabe. Esse princípio tem guiado minhas reflexões sobre como desenvolver a educação ambiental com meus alunos na realidade em que estou inserido — não em Sorocaba, mas em Tatuí, no trecho por onde passa o rio Sorocaba. Também espero que outros professores ou educadores ambientais possam criar ações a partir de suas próprias realidades.

Mais do que simplesmente transmitir informações ecológicas, acredito na importância de construir um processo em que cada pessoa identifique suas representações sobre o rio e, a partir delas, ressignifique sua relação com esse espaço. Mas, antes disso, precisamos olhar para nós mesmos e compreender como percebemos o rio.

É por isso que, ao planejar meus próximos passos, imagino realizar caminhadas — ou andarilhagens, como diria Freire — pelas margens do rio Sorocaba. Quero perceber como eu mesmo me relaciono com o rio quando estou diante dele, quando respiro o seu ar, quando observo o movimento de suas águas. Pergunto-me se a imagem que eu tinha antes coincide com a que terei depois. Pergunto-me também se o rio pode provocar em mim aquilo que Saviani (1996) chama de “segunda natureza” — uma transformação profunda, incorporada, capaz de mudar atitudes e comportamentos.

Acredito que sim. Acredito que uma educação ambiental verdadeiramente transformadora nasce do encontro: encontro entre pessoas, entre saberes, entre experiências, entre a cidade e o rio. E se o rio Sorocaba pode ser um espaço de aprendizagem — e eu acredito que pode — então até mesmo suas margens podem se transformar em sala de aula. Como disse Freire (1996), não importa se o encontro se dá “numa sala ou debaixo de uma árvore”. O que importa é que haja algo a conhecer, algo a problematizar, algo a aprender.

É nesse espírito que sigo com esta pesquisa, esperando que o diálogo entre o rio, a cidade e a educação ambiental possam revelar caminhos para novas formas de ver, sentir e cuidar do lugar onde vivemos.

6 MEMÓRIA, TERRITÓRIO, PERCEPÇÃO E ANDARILHAGENS PELAS MARGENS DO RIO SOROCABA

6.1 Um rio em mim, um “mim” no rio

Meu nascimento ocorreu no início dos anos 1980, na Gastroclínica (posteriormente o nome foi alterado para Hospital Professor Edmundo Vasconcelos, em homenagem ao seu fundador) localizada em Moema, um bairro nobre da cidade de São Paulo. O hospital foi fundado em 1949 por um professor da Faculdade de Medicina da USP e, anos depois, passou a ser administrado pelo banco Bradesco. Nessa nova fase, tornou-se referência para atendimentos de alta complexidade e para o nascimento dos filhos dos funcionários da instituição. Em 1979, meu irmão havia nascido na maternidade situada dentro da ‘Cidade de Deus’, uma espécie de feudo construído por ordem de Amador Aguiar — fundador do Bradesco — para abrigar a sede do banco, ainda antes da emancipação do município de Osasco que só foi ocorrer em fevereiro de 1962. No entanto, no início dos anos 1980, a maternidade e os casos cirúrgicos mais complexos foram transferidos para o hospital na Zona Sul de São Paulo.

Morávamos no bairro da Vila Yara, bem próximo à sede do banco onde meu pai trabalhava durante a madrugada, no setor de compensação de cheques. A proximidade entre casa e trabalho era essencial para evitar longos deslocamentos, especialmente considerando que, à tarde, ele também trabalhava como professor. Na juventude, havia cursado magistério, equivalente hoje ao Ensino Médio com habilitação para o ensino fundamental, e lecionava da 1ª à 4ª séries em uma escola estadual localizada no distante e carente bairro do Veloso.

Naquela época, a rede estadual ainda era responsável pelas séries do chamado 1º grau. No entanto, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, essa responsabilidade passou às redes municipais de ensino.

A rotina dele era intensa: chegava em casa pela manhã, dormia algumas horas, acordava para o almoço, seguia para a escola estadual, retornava no fim da tarde, tirava um breve cochilo e, no início da noite, dirigia-se novamente ao banco.

Quando do meu nascimento, Osasco tinha apenas 21 anos de emancipação em relação à cidade de São Paulo. Era, portanto, uma cidade jovem, mas já

enfrentava sérios problemas de infraestrutura, desigualdade social, emprego e renda. Ainda assim, sua proximidade com a capital paulista e o alto custo do solo urbano na metrópole — inviável para a classe trabalhadora — acabaram por empurrar ou atrair centenas de milhares de migrantes em busca do sonho de uma vida melhor na cidade grande.

Entre esses migrantes estava meu pai, que deixara Tatuí, no interior de São Paulo, em busca de oportunidades de trabalho distintas da vida na roça — praticamente a única opção disponível em sua cidade natal.

Junto com ele vieram parentes e amigos, que se estabeleceram nas franjas urbanas, à medida que o solo no centro de Osasco se valorizava e se tornava inacessível. Essa ocupação periférica contribuiu diretamente para o crescimento populacional e para a expansão horizontal dos territórios, fenômeno que impulsionou a conurbação e deu origem à formação da Região Metropolitana de São Paulo.

Assim, para visitar essas pessoas, passamos a circular por diferentes áreas do território osasquense, por municípios conurbados com São Paulo e, como mencionei na abertura deste capítulo, pela própria capital. Além disso, durante as férias escolares, viajávamos regularmente para Tatuí.

Nessas andanças pelos municípios em torno da cidade de São Paulo - muitas delas feitas de trem — paisagens distintas daquelas do meu cotidiano se revelavam pouco a pouco aos meus sentidos, como cenas de um filme que se sucedem, se sobrepõem e, com o tempo, constroem significados, memórias e experiências.

O bairro onde minha família morava era majoritariamente habitado por trabalhadores do Bradesco. A proximidade com a sede do banco favoreceu o desenvolvimento de uma infraestrutura urbana e de serviços acima da média para a região: havia policiamento constante, ruas asfaltadas, terrenos amplos com casas espaçosas e bem cuidadas, além de postos de saúde, escolas públicas e particulares.

O bairro contava até mesmo com um campo de golfe — símbolo de sofisticação e ponto de encontro da elite osasquense e paulistana — construído em 1937, fruto do desejo de Luiz Eduardo Matarazzo, o filho mais novo do Conde Francisco Matarazzo. Esse equipamento urbano agregou ainda mais valor à região, tornando-a uma das áreas mais valorizadas da cidade naquele período.

Nos fins de semana, costumávamos ir a Itapevi visitar meus tios. Pegávamos o trem fabricado pela Cobrasma (Companhia Brasileira de Material Ferroviário), cuja sede ficava em Osasco e operado pela estatal Fepasa (Ferrovia Paulista S/A). A

viagem começava na estação que ficava no Centro de Osasco e, conforme o trem avançava rumo ao interior e aos municípios conurbados da Zona Oeste da Região Metropolitana, a paisagem que se descortinava pelas janelas do vagão contrastava drasticamente com a realidade do meu bairro.

Era um cenário marcado pela pobreza e pela escassez de infraestrutura. Ao passar por Carapicuíba, Barueri, Jandira e, por fim, chegar a Itapevi, eu via imagens com as quais não estava acostumado: favelas à beira da linha férrea, onde barracos de dois andares pareciam desafiar a gravidade para não desabar. Desses barracos sem janelas era possível ver seus moradores — pessoas que, para mim, soavam quase como figuras alienígenas, já que meu cotidiano era cercado por crianças bem-vestidas, alimentadas e com brinquedos recém-lançados pelas marcas Estrela e Glasslite, que dominavam o mercado na época.

Era curioso e, de certa forma, fascinante entrar em contato com o novo por meio dessas paisagens e das pessoas que as habitavam. Tudo era novidade ao sair do meu lugar de conforto e passar por esses “não-lugares” — como define Marc Augé (2012) — espaços onde, sobretudo, as pessoas carecem de vínculos e de pertencimento.

A carência em Itapevi era tamanha que, mesmo meus tios morando praticamente no centro da cidade, geralmente locais que contam com mais investimento por parte do governo municipal, sua rua ainda não era asfaltada. Durante o verão, muitas vias se tornavam intransitáveis devido às chuvas. Para visitá-los, era comum precisarmos pisar no barro — isso quando não nos deparávamos com enchentes que subiam até a metade das portas das casas.

Quando íamos para o interior de São Paulo, especialmente para as cidades que hoje compõem a Região Metropolitana de Sorocaba — como Sorocaba, Votorantim, Iperó, Itapetininga, Boituva e Cesário Lange —, durante as férias em visita aos familiares, as paisagens que se descortinavam pelas janelas do carro ou do trem despertavam novamente em mim uma mistura de curiosidade e fascínio. Naquela época, o transporte ferroviário de passageiros ainda resistia, antes que a política neoliberal de desestatização do governo Fernando Henrique Cardoso fragmentasse e vendesse os trechos da Rede Ferroviária Federal (RFFSA), extinguindo de vez o que era considerado um serviço do ponto de vista governamental, não lucrativo.

As imagens do campo, com suas vastas plantações, pequenas propriedades, rios e vegetação abundante, contrastavam fortemente com o ambiente urbano em que

eu vivia — marcado pela agitação constante, o vaivém de pessoas e carros, e a presença cotidiana da poluição do ar e do ruído. Era um outro ritmo de vida, mais calmo e espaçoso, que me causava estranhamento, mas também encantamento.

No livro “Seis estudos de psicologia” (1999), o psicólogo suíço Jean Piaget traz os estágios do desenvolvimento humano: sensório motor, pré-operacional, operacional concreto e operações formais, bem como será descrito cada estágio em suas principais particularidades. Foi a partir da chamada etapa operacional concreta (período que abrange dos sete aos doze anos), em que ocorre a passagem do pensamento egocêntrico para a estruturação da razão, que comecei a perceber com os meus sentidos, os elementos que formavam a paisagem por onde passava.

Um dos aspectos da paisagem urbana que passei a perceber com mais atenção, talvez por ser o ambiente em que eu passava a maior parte do tempo, foi a presença do rio — em especial, o rio Tietê.

Quando se fala em paisagem, quase sempre pensamos no que os olhos veem: árvores, rios, prédios, ruas, mas, para mim, uma das paisagens mais marcantes da infância chegou pelo nariz. Eu era criança pequena e passava por Osasco quando fui surpreendido por um cheiro forte, quase insuportável. Era o rio Tietê.

Não entendi de imediato o que era aquele cheiro tão estranho e tão presente. Depois me explicaram: era o rio que passava por ali, escuro, poluído, quase escondido sob o concreto e o descaso — mas que, de algum modo, fazia questão de se anunciar. Não pela imagem, que às vezes passava despercebida, mas pelo odor que se impunha no ar.

Aquele cheiro ficou comigo. Mais do que a visão do rio, foi o olfato que guardou a memória da paisagem. Com o tempo, percebi que apreender um lugar não é apenas vê-lo — é senti-lo por inteiro, com todos os sentidos. O cheiro do Tietê me ensinou isso antes mesmo que eu soubesse o que era paisagem, ecologia ou urbanismo.

Hoje, ao lembrar daquela sensação, entendo que a paisagem também pode ser fedida, incômoda, e mesmo assim profundamente significativa. Porque ela nos marca. E o rio Tietê, com seu cheiro forte e inesquecível, marcou minha memória de infância como parte indissociável do que é viver e perceber a cidade.

Diferentemente da visão, sentido que é mais comumente utilizado, segundo Tuan (2012, p. 22) para a apreensão da paisagem, foi pelo olfato que aquela paisagem me chamou a atenção.

De acordo com Tuan (2012, p. 22),

“(…) Dos cinco sentidos tradicionais, o homem depende mais conscientemente da visão do que dos demais sentidos para progredir no mundo. Ele é predominantemente um animal visual. Um mundo mais amplo se lhe abre e muito mais informação, que é espacialmente detalhada e específica, chega até ele mais por meio dos olhos que pelos dos sistemas sensoriais da audição, olfato, paladar e tato. A maioria das pessoas provavelmente considera a visão como sua faculdade mais valiosa e preferiria perder uma perna ou tornar-se surda ou muda a sacrificar a visão.

Nesse contexto, recordo-me da definição de paisagem proposta por Milton Santos, que define paisagem como (Santos, 2021, p. 67, grifo nosso):

Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. É formada não apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, **odores**, sons etc.

Outro aspecto que me despertava a atenção era a sujeira acumulada nas margens do Tietê e nas suas águas que pareciam paradas pelo volume de lixo, mas que na verdade, para um olhar mais atento, havia um movimento levando a sujeira para outra parte que demorava, mas saía da nossa vista. Um movimento como se fosse uma resistência e um aviso que sim, o rio não era morto como muitos afirmavam.

Sempre que precisávamos sair e passar pelo centro de Osasco ou de São Paulo, eu me sentia entusiasmado, pois era uma nova chance de entrar em contato com algo que para mim havia se tornado um mistério. Era como se uma grande serpente atravessasse a cidade, uma presença silenciosa, mas que parecia passar despercebida por todos, ao contrário do que acontecia no começo do século, quando suas águas sediavam competições de natação e remo.

Concordo com o pensamento de Ailton Krenak que vê o rio Doce que passa em sua aldeia em Minas Gerais, como uma entidade, como um ser, como uma pessoa que tem nome e personalidade e que, portanto, dado esses atributos, é passível de conversarmos com ele. De acordo com Krenak (2019, p. 40), “o rio Doce, que nós, os Krenak, chamado de Watu, nosso avô, é uma pessoa, não um recurso, como dizem os economistas”.

Os habitantes urbanos se encontram órfãos pela morte dos rios que cortam suas cidades, assim como Krenak ficou devido o rio Doce que “está todo coberto por um material tóxico que desceu de uma barragem de contenção de resíduos, o que nos deixou órfãos e acompanhando o rio em coma” (Krenak, 2019, p.42).

Os rios urbanos, que outrora eram uma presença marcante nas cidades, agora parecem ser invisíveis aos olhos de seus habitantes. Em tempos passados, suas águas eram vistas como um espaço vital, palco de atividades e convivência, refletindo o pulsar da vida urbana. Contudo, com o passar dos anos e o processo de degradação ambiental, esses mesmos rios foram sendo gradualmente ignorados. Suas águas, antes claras e acolhedoras, transformaram-se em um símbolo de descaso e poluição, e o que antes era uma área de lazer e integração, agora é uma memória distante, ofuscada pela negligência e pelo crescimento desordenado das cidades. As cidades que o abrigava, antes se orgulhando dele, agora tenta esquecê-lo, ocultando sua existência atrás de muros de concreto e ruas saturadas.

As perguntas, com o tempo, foram brotando quase sem aviso diante dos rios que atravessavam a paisagem urbana: de onde vinham — e para onde iam quando desapareciam entre ruas e concreto? Por onde passavam, que caminhos escondidos percorriam? O porquê de seus odores, por vezes tão presentes quanto invisíveis... Que função ainda lhes restava na cidade, se já eram tidos como mortos? E que usos, silenciosos ou esquecidos, ainda se faziam deles? O porquê de seus nomes — memórias de um outro tempo, talvez, que insistiam em permanecer.

Viajávamos em diferentes épocas do ano, especialmente durante as férias escolares, para o interior de São Paulo, com o propósito de visitar a maioria dos meus parentes que viviam em Tatuí. Poucos quilômetros antes da saída para a cidade, pela rodovia Castelo Branco, no km 125,2, numa área no limite dos municípios de Boituva e Tatuí, cruzávamos uma ponte, e uma placa à direita indicava que estávamos atravessando o rio Sorocaba (foto 1).⁶

⁶ Por força da lei nº 11.732, de 25 de maio de 2004, essa ponte foi denominada “Eng. Orlando Lisboa de Almeida”.

Figura 1 - A esquerda da figura encontra-se a placa com o nome da ponte e a direita, nesse ângulo, encoberta pelo galho da árvore há uma placa com a indicação que ali passa o rio Sorocaba



Fonte: Elaboração própria

No verão de 1994, prestes a retornar às aulas, lembro-me de um momento marcante durante uma viagem de carro com os meus pais e os meus irmãos. Estávamos no limite entre os municípios de Boituva e Tatuí quando ele reduziu a velocidade e passou devagar por um trecho alagado. Queria que víssemos algo que, até então, eu conhecia apenas pela televisão — cenas que eu imaginava acontecerem apenas em áreas urbanas, como em Itapevi, onde moravam meus tios.

A imagem à nossa frente era impressionante: o rio Sorocaba havia transbordado, e a água invadia o campo e as margens, alterando completamente a paisagem (foto 2). Para mim, criança naquela época, foi um choque perceber que aquilo que parecia tão distante — enchentes, transbordamentos, desordem ambiental — também podia acontecer ali. Foi a primeira vez que compreendi, ainda que de forma intuitiva, que a natureza não respeita os limites traçados pelos mapas (figura 3).

A cena me deixou intrigado e assustado, principalmente por se passar no ambiente rural. O rio Sorocaba havia transbordado, e as pontas dos telhados se destacavam, visíveis para quem passava pela rodovia.

Aquela imagem ficou gravada na minha memória⁷. Uma série de perguntas surgiu ao olhar aquela paisagem... Como aquilo aconteceu? Por que as pessoas moravam às margens de um rio sabendo do risco de alagamento? De onde vinha o rio Sorocaba? E até onde ele se estendia?

Figura 2 - Trecho do rio Sorocaba que passa debaixo da ponte indo em direção à Laranjal Paulista em que desembocará no rio Tietê. Desse ponto até a foz, em linha reta, dista aproximadamente 33,8 km. Na margem direita da foto encontra-se algumas residências que fazem parte do bairro “Terras de São Francisco”, considerado parte da zona rural de Boituva



Fonte: Elaboração própria

⁷ O jornal “Cruzeiro do Sul” é o mais antigo e de maior circulação da cidade de Sorocaba, contando com um extenso acervo já totalmente digitalizado. Realizei uma busca nesse acervo com o objetivo de encontrar alguma reportagem sobre o transbordamento do rio Sorocaba, especificamente no trecho localizado nos limites entre os municípios de Boituva e Tatuí. No entanto, não encontrei nenhuma notícia publicada a respeito desse episódio.

Figura 3 - A imagem de satélite mostra a grande quantidade de casas localizadas à beira do rio Sorocaba e que, comumente no verão, sofrem com o alagamento por conta do transbordamento do rio.



Fonte: Imagem extraída do *software* Google Earth® em 4 mar. 2025

6.2 Na escola, um rio

O início do ano letivo sempre foi um momento muito especial para mim. Assim que recebíamos a lista de materiais escolares, começava uma verdadeira jornada por papelarias e livrarias no centro de São Paulo. Era quase um ritual familiar — percorrer lojas, comparar preços, escolher cadernos, lápis, estojos. Mas o ponto alto vinha mesmo quando chegávamos em casa, com as sacolas pesadas, e despejávamos tudo sobre a mesa da sala.

Ali, diante daquela montanha de livros e materiais novos, eu sentia que o ano finalmente começava. Empolgado, pegava um a um os livros didáticos de cada disciplina e começava a folheá-los, curioso para descobrir os assuntos que iria estudar. Era como abrir pequenas janelas para mundos ainda desconhecidos.

Também não deixava de recorrer aos meus irmãos mais velhos, que já tinham passado por aquelas etapas. Queria saber tudo: como era cada professor, quais matérias exigiam mais atenção, o que seria mais difícil — ou mais divertido. Era uma mistura de ansiedade e entusiasmo que tornava aquele período inesquecível.

Em 1994, quando ingressei na antiga 5ª série — atual 6º ano —, a Geografia se apresentou a mim pelo tato: lembro-me da empolgação ao folhear o livro novo e encontrar um capítulo inteiro dedicado aos rios. Parecia a promessa de que minhas inquietações de infância seriam, enfim, decifradas. Eu carregava comigo o hábito de observar os cursos d'água que serpenteavam a cidade e aquele leito mais robusto, que surgia imponente na paisagem das viagens em família. Mais do que nomes, eu buscava entender a vida desses rios: de onde vinham, por que ocupavam aquele espaço e que segredos guardavam em suas correntes.

Mas quando o tão esperado tema chegou, a realidade foi bem diferente do que imaginei. A professora limitou-se a repetir o conteúdo do livro didático. Na lousa, desenhou um rio genérico: uma linha sinuosa, alguns afluentes saindo dela, setas indicando nascente e foz. Tudo muito abstrato, distante daquilo que eu via com os próprios olhos.

Minha timidez, naquela época, foi mais forte que minha curiosidade. Não tive coragem de levantar a mão e perguntar sobre os rios reais, os que passavam por perto de casa, os que eu via transbordando no verão. Guardei as perguntas comigo — e, de certo modo, foi ali que comecei a perceber a distância entre o que a escola ensinava e o que eu vivia.

E assim, minhas indagações foram se arrastando por toda a Educação Básica. Na 6ª série, o foco passou a ser o estudo do Brasil. A expectativa era de que, enfim, eu teria contato com os rios que cortavam a cidade de Osasco, onde ficava minha escola, mas, mais uma vez, fui frustrado. O conteúdo permaneceu distante: falamos das grandes bacias hidrográficas, da Amazônica à do São Francisco, passando pela do Paraná — todas imponentes, sim, mas também distantes da minha vivência cotidiana. Os rios da minha realidade, que eu via, sentia o cheiro ou observava nas margens urbanas, continuaram ignorados.

Na 7ª e 8ª séries, a Geografia passou a ser ‘geral’: estudamos o mundo dividido entre regiões desenvolvidas e subdesenvolvidas. Se no estudo do Brasil os rios que me cercavam já haviam sido negligenciados, agora, com os olhos voltados para o globo, ficou claro que eles não apareceriam nunca mais. Meus rios — reais, visíveis, problemáticos — não cabiam nos mapas da escola.

Em 1996, quem era estudante naquela época certamente se lembra da movimentação em torno da nova LDBEN, discutida e aprovada no Congresso e sancionada em 23 de dezembro daquele ano. Acompanhávamos as notícias como podíamos, ainda sem entender plenamente o impacto daquela mudança.

No ano seguinte, em 1997, eu cursava a 8ª série, já vivendo a expectativa do que viria a seguir. Não entraríamos mais no antigo “2º grau” — o nome havia mudado, agora seria “Ensino Médio”. O futuro parecia novo, promissor, mas a escola continuava a olhar para longe, enquanto eu carregava comigo perguntas que surgiram dos arredores: dos rios de Osasco, da água que transbordava às margens, do cheiro que invadia a paisagem e da ausência deles nos livros, nas aulas, nas lousas.

Chegado o Ensino Médio, uma esperança renasceu. Porém, à medida que os bimestres foram sendo preenchidos com substância — conteúdos, provas e trabalhos, em um movimento de revisão do que havíamos estudado no antigo 1º grau —, mais uma vez a paisagem urbana de onde morava e localizava a escola, assim como as questões do meu lugar, que eram também as mesmas ou quase idênticas das dos meus colegas, já que quase todos viviam no mesmo bairro e na mesma cidade, acabaram sendo relegadas.

Já com a licença da idade, que me tornava mais crítico e atento aos movimentos dentro da escola e da sociedade, passei a perceber algo que antes me escapava: a existência de um currículo que parecia ser ditado por uma força maior — um tipo de estrutura invisível, mas poderosa, que guiava o que se ensinava e o que

se silenciava. Aquilo que o professor Silvio Gallo (2007), inspirado por Deleuze e Guattari em “Mil Platôs”, chama de “educação maior”. Gallo inspira esse conceito nas ideias dos filósofos franceses, especialmente a distinção entre “literatura maior” e “literatura menor”. Ele transfere essa lógica para a educação.

Esse currículo prescrito podia assumir diferentes formas e origens: o planejamento oficial das secretarias federal, estadual ou municipal de educação ou, no meu caso, diretrizes vindas de instâncias privadas. Estudava na Fundação Bradesco, uma instituição escolar gerida, inclusive financeiramente e ideologicamente, pela própria direção do banco Bradesco⁸.

O currículo formal, entretanto, se mostrava distante daquilo que realmente se vivia no cotidiano escolar. Como aponta Ferraço (2006), o chamado currículo real se manifesta nas práticas concretas — nas relações entre professores e alunos, nos saberes que circulam nas salas de aula, nas ausências que se tornam tão significativas quanto as presenças. Era nesse espaço do vivido que minhas inquietações com a paisagem invisível dos rios, por exemplo, não encontravam lugar, tampouco eco.

Entre o que estava planejado e o que era de fato experienciado havia um abismo — e foi nele que comecei a formar uma consciência crítica, gestada silenciosamente ao longo dos anos, à margem dos conteúdos oficiais, mas alimentada pela realidade que me cercava.

Sendo a Geografia uma ciência fundamentada na interrelação entre o ser humano e a natureza — relações que se concretizam no espaço —, não é possível ensiná-la de forma dissociada da realidade concreta. O ensino baseado em noções abstratas acabava por criar um distanciamento entre o conteúdo trabalhado em sala de aula e a vivência dos alunos, o que gerava uma dicotomia entre teoria e cotidiano. Como consequência, muitos estudantes passavam a considerar a disciplina desnecessária ou desinteressante e os professores não faziam nada a respeito para alterar aquela situação. Para romper com isso, é possível o pensar e o fazer a articulação dos conteúdos propostos pelos documentos oficiais com as experiências vividas pelos alunos. Essa aproximação pode ser promovida por meio de debates temáticos, projetos de pesquisa ligados à realidade local ou, ainda, pela incorporação

⁸ Sobre isso, vale a pena a leitura do livro “Liturgia do poder: trabalho e disciplina” (Educ, 1988), da Professora do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Dr.^a Liliana Segnini.

de temas cotidianos, especialmente aqueles relacionados ao contexto ambiental e urbano.

Quando concluí o Ensino Médio, já trabalhava havia dois anos como bancário — seguindo, de certa forma, a influência do meu pai — em uma instituição cuja sede ficava na Itália e que mantinha uma subsidiária no Brasil, localizada na Avenida Paulista. Passei, então, a frequentar diariamente aquele que é um dos principais centros financeiros do país.

Ocupava o cargo de contínuo (*office-boy*), e meu trabalho consistia em circular pela cidade de São Paulo para entregar e retirar documentos. No entanto, era especialmente na Avenida Paulista que eu mais transitava, percorrendo-a de ponta a ponta todos os dias. Foi nesse cotidiano que certos aspectos da paisagem urbana começaram a me chamar atenção — sobretudo, a profunda desigualdade social.

Em frente às catedrais do capital — prédios monumentais que abrigavam bancos e corporações transnacionais — e às portas reluzentes das grandes redes de *fast-food* internacionais, via-se um contraste gritante: pessoas em situação de rua dormindo nas calçadas, pedindo comida, se banhando às escondidas nas fontes ornamentais que decoravam as entradas daqueles edifícios espelhados. Aquela convivência forçada entre o luxo e a miséria revelava, de forma quase brutal, a cidade que eu começava a enxergar com outros olhos.

Por influência do banco onde trabalhava e pela pressão para ingressar em um curso superior voltado à área de negócios, optei por uma ciência social. Entre Administração e Ciências Contábeis, achei que o curso de Ciências Econômicas possuía um caráter mais voltado para as questões sociais, com potencial para pensar o desenvolvimento não apenas econômico, mas também humano — uma forma, ainda que idealizada, de enfrentar a desigualdade que eu testemunhava diariamente.

Ingressei na Universidade Presbiteriana Mackenzie e cursei metade da graduação. Tinha um bom desempenho nas disciplinas ligadas às Ciências Humanas, que me interessavam profundamente. No entanto, o curso não era composto apenas por essas matérias. Havia uma carga pesada de disciplinas das Ciências Exatas, e encontrei dificuldades nessas áreas, o que resultou em algumas reprovações.

Ao mesmo tempo, o banco em que eu trabalhava foi comprado por outra instituição, o que resultou no encerramento do meu vínculo empregatício. Diante dessas dificuldades — acadêmicas e profissionais —, decidi deixar o curso. Foi um momento de ruptura, mas também de reavaliação de caminhos.

Mais uma vez, mesmo que de forma indireta, fui influenciado por meu pai — agora no sentido de ingressar em um curso de licenciatura e seguir a profissão de professor, assim como ele. Havia uma memória adormecida, mas ainda viva, que voltava com força naquele momento de decisão: a imagem da mesa de casa coberta por provas para corrigir e diários de classe preenchidos com anotações minuciosas. Lembro-me dos quadradinhos tão pequenos que mais pareciam volantes de loteria, onde ele anotava presenças, notas, observações — dia após dia, com dedicação.

Essas imagens, que eu achava esquecidas, estavam, na verdade, guardadas em algum lugar da minha mente e do meu coração. E foi justamente após a frustração de não conseguir concluir o curso de Ciências Econômicas que me vi diante da necessidade de escolher um novo caminho. Não tive dúvidas de que seguiria pelas Ciências Humanas — mas queria algo que permitisse compreender o ser humano em sua relação com o meio, que me possibilitasse refletir sobre as questões sociais e ambientais que já me inquietavam desde a educação básica. Foi assim que escolhi a Geografia. Nas páginas seguintes, apresentarei com mais detalhes como se deu minha formação, os caminhos percorridos, os desafios enfrentados e as experiências que marcaram minha trajetória acadêmica e profissional.

6.2.1 O rio do giz e o rio da vida: encontros e desencontros na docência

Quando iniciei minha trajetória na docência, assumindo uma turma de 6º ano em um colégio particular, trouxe comigo um compromisso íntimo, construído ao longo da minha vivência como aluno na educação básica. Decidi, desde o início, que não reproduziria o mesmo formato de aulas que tanto me frustraram: expositivas, descontextualizadas e alheias à vida cotidiana dos estudantes.

Não queria repetir a mesma dinâmica que negligenciava as paisagens reais e os lugares concretos da experiência dos alunos — especialmente no ensino da Geografia Física e de seus elementos de estudo, como o relevo, o clima, a vegetação e a hidrografia. Foi com esse olhar atento e comprometido que busquei transformar o modo como abordava os rios urbanos, esses cursos d'água muitas vezes esquecidos nos livros didáticos, mas tão presentes no cotidiano das cidades e das infâncias de muitos estudantes, como um dia foi na minha.

Porém, apesar de todas as intenções de ruptura, acabei por reproduzir exatamente aquilo que prometi a mim mesmo evitar. Lá estava eu, diante da lousa,

desenhando o velho rio imaginário — uma linha sinuosa de onde saíam pequenos traços laterais, representando afluentes e subafluentes. Mais uma vez, o conteúdo tomava forma abstrata, distante das vivências concretas das crianças à minha frente.

Sem perceber, menosprezei as representações sociais que aqueles alunos carregavam sobre os rios que marcavam suas paisagens cotidianas — os cursos d'água que viam, sentiam, atravessavam. Aquelos rios reais, com cheiro, cor e história, foram substituídos por um desenho genérico e desprovido de significado local.

Essa reflexão, que hoje me parece tão evidente, só foi possível muitos anos depois — dezesseis, para ser exato — quando iniciei meu mestrado em Educação. Foi nesse espaço de estudo, escuta e aprofundamento que compreendi o quanto ainda somos atravessados por lógicas pedagógicas enraizadas, e o quanto é difícil romper com práticas que parecem neutras, mas que silenciam o saber do outro.

Enquanto docente da educação básica trabalhando simultaneamente em várias escolas particulares, a fim de garantir um salário que cobrisse o alto custo de vida na metrópole mais cara do Brasil, percebi que a reflexão sobre a prática — elemento central na pedagogia freireana — tornava-se praticamente inviável. No livro “Pedagogia da Autonomia”, Paulo Freire afirma que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 39). No entanto, essa reflexão crítica era sufocada pelas exigências de um sistema escolar excessivamente conteudista.

Nas instituições em que trabalhei, o foco estava no cumprimento acelerado de extensos conteúdos, em um modelo no qual o educando é visto como “cabeça, memória, assimilação de conteúdos” (Vesentini, 2009, p. 24). As aulas eram guiadas por apostilas padronizadas, frequentemente repletas de erros conceituais graves e que, além de não passarem por avaliações externas de qualidade, ainda plagiavam trechos inteiros de livros didáticos, sem a devida citação, numa tentativa deliberada de disfarçar o plágio (Vesentini, 2009, p. 31).

Além disso, o tempo que poderia ser dedicado ao planejamento pedagógico e à análise crítica da prática era consumido por uma agenda extenuante de elaboração e correção de provas, simulados e outras avaliações padronizadas, cujo objetivo era comprovar a aprendizagem dos alunos — não com base em seu desenvolvimento real, mas em sua posição nos *rankings* entre escolas da mesma rede.

Portanto, a reflexão, que é essencial para a prática docente no cotidiano, a fim de atender às exigências das instituições nas quais o professor tem um contrato de trabalho a cumprir, praticamente não acontece.

Paulo Freire (1996) elenca uma série de atributos que, segundo ele, são indispensáveis a quem se dedica a ensinar. Um desses atributos refere-se à capacidade crítica e reflexiva do professor. Esse perfil de professor crítico e reflexivo se contrapõe àquele meramente transmissor de conteúdos e se estabelece como um contraponto ao estilo bancário de ensinar.

Enquanto professor iniciante acabei repetindo, quase sem perceber, os mesmos gestos e atitudes dos meus próprios professores. Ao começar minha carreira, busquei inspiração nas práticas que experimentei como aluno, reproduzindo metodologias e comportamentos que marcaram minha formação. Mesmo sem muita experiência, tentei transmitir aos alunos o que aprendi na teoria e na prática, muitas vezes sem questionar se aquilo era realmente o melhor caminho. A repetição de velhos métodos se tornou um reflexo natural da tentativa de imitar o que foi eficaz para os meus antigos professores, enquanto construía, aos poucos, minha própria identidade como educador.

Retornando às minhas viagens ao interior de São Paulo, feitas ainda na juventude, quando eu era estudante da educação básica, lembro que costumávamos visitar algumas cidades para reencontrar parentes. Dentre elas, destaco Sorocaba e Iperó.

Em Sorocaba, seguíamos por uma via marginal da Avenida Dom Aguirre até o bairro Vila Gomes, onde moravam meus tios. Um dos elementos que mais chamava minha atenção era o rio que cortava a cidade, ladeado por uma movimentada avenida, semelhante às que eu conhecia e percorria em São Paulo. Aquele rio — o Sorocaba — já despertava minha curiosidade desde então, especialmente por aquela enchente que eu havia presenciado certa vez enquanto passávamos pela rodovia Castelo Branco.

Em Iperó, costumava passar parte das minhas férias escolares. No bairro Bela Vista — formado majoritariamente por ferroviários da extinta Fepasa que moravam em casas cedidas pela antiga estatal — vivia um primo com espírito aventureiro.

Ele possuía um grande barco, que ficava exposto em sua garagem e podia ser visto de longe por quem passava em frente à casa. Gostava muito de passar alguns

dias ali, pois ele sempre nos levava para passeios de barco pelo rio Sarapuí⁹, que ficava a poucos quilômetros de distância. Nessas ocasiões, nos divertíamos nas pequenas prainhas (várzeas) formadas às margens do rio.

Meu primo conhecia bem o Sarapuí — já havia subido por suas águas até a foz no rio Sorocaba, a pouco mais de 2,5 km em linha reta. E, certa vez, foi ainda mais longe: navegou pelo rio Sorocaba até o bairro de Americana, em Tatuí, onde há uma barragem.

O mais divertido mesmo era subir o rio à montante. A correnteza batia contra o casco do barco que chegava a levantar imprimindo mais emoção. A batida das águas e o ronco do motor na popa quebravam o silêncio do rio com as suas águas barrentas. Víamos pássaros nas margens. Outros passavam gritando sobre a nossa cabeça. Não havia sinal de gente e nem de casas para lado algum. Era só vegetação e água.

Como íamos para Iperó também ao longo do ano, não somente nas férias, conseguia observar o rio em diferentes estações do ano, mas o que mais me assustava mesmo era o período do verão, quando as suas águas cobriam as prainhas, os barrancos e chegavam até o caule das árvores. O rio era outro. Mais ameaçador e imponente e ficava imaginando que, se ele estava assim, o rio Sorocaba onde ele deságua também estaria da mesma forma. A imagem do telhado das casas saindo do rio não saía da minha mente.

⁹ O rio Sarapuí, conhecido como Sarapus e de origem indígena “çarapó-y”, que significa rio dos sarapós - espécie de peixe escorregadio nasce na cidade de Piedade e segundo Smith & Petrere (2000), corta as cidades de Pilar do Sul, Salto de Pirapora, Araçoiaba da Serra, Alambari, Capela do Alto, Itapetininga, Tatuí e Iperó desaguardo na margem esquerda do rio Sorocaba. A bacia é caracterizada por Cerrado e Mata Atlântica, com clima tropical e pertence à bacia hidrográfica do rio Sorocaba, Unidade Hidrográfica do Estado de São Paulo (URGHI 10).

Figura 4 – Na margem direita do rio Sorocaba, havia um conjunto de casas — provavelmente usadas como residências de veraneio. Lembro-me de enxergar apenas os topos dos telhados, despontando entre as árvores. Três décadas se passaram desde então. Seriam aquelas as mesmas casas que, de alguma forma, me marcaram profundamente e permanecem vivas em minha memória até hoje?



Fonte: Elaboração própria

Outras cidades percorridas em visitas de parentes e amigos, como Porangaba, Torre de Pedra, Botucatu, Agudos, Lençóis Paulista, Bauru, Cananéia, Ilha Comprida e Iguape, eu andava atento observando as diferentes configurações paisagísticas que eu não encontrava no espaço urbano, principalmente quando eu via um rio cortando a paisagem parecendo uma grande serpente onde víamos somente uma pequenina parte dela, aumentando a curiosidade onde estaria a sua cauda (nascente) e a sua cabeça (foz).

Diferente do meu primo que detinha muitas informações sobre o rio que praticamente passava detrás da casa dele, me deparava com a falta de conhecimento das pessoas sobre aqueles cursos de água que passavam por suas cidades. Sempre ao chegar perguntava sobre o nome do rio e achava interessantes alguns nomes cujas origens eram do tupi-guarani. Perguntava para os mais velhos, parentes e amigos

moradores da localidade, o porquê do nome, para onde iria o rio, onde nascia, onde desaguava... Tinha vontade de pegar um bote e me lançar nas águas e viajar por elas para ver por onde passava e ver até onde as suas águas iriam me levar como no livro infanto-juvenil "A ilha perdida", de Maria José Dupré (2009). Haveria cachoeiras pelo caminho?... poderia avistar alguma tribo indígena?... encontraria animais selvagens?

Queria fazer como os protagonistas do livro, os garotos Eduardo e Henrique, paulistanos, que entraram numa canoa e se lançaram nas águas do rio Paraíba, que passava atrás de uma fazenda do padrinho deles em que eles passavam as férias em Taubaté até chegarem a uma ilha, a ilha perdida, desconhecida dos moradores da fazenda. Ali se perderam. Passaram sede e fome. Houve uma grande enchente. A água cobriu a parte mais baixa da ilha. A força das águas levou a canoa rio abaixo. Um menino se perdeu do outro sendo que um deles foi encontrado por um morador misterioso, um ermitão, cabeludo e barbudo que havia deixado a vida em sociedade para se refugiar na ilha. Ali aprendeu a conversar com os animais que o avisavam de caçadores e malfeitores que desembarcavam na ilha e assim ele conseguia os expulsar com a ajuda dos animais. Convivendo com aquele homem, um dos meninos recebeu conselhos sobre a necessidade de se preservar os animais e a natureza e mostrou o quanto é possível viver em harmonia com o meio ambiente natural.

A leitura dessa história de desbravamento, de investigação do desconhecido e de busca da compreensão sobre um determinado espaço, aliada as minhas viagens em que eu me inquietava por tentar entender o que eu via, moldaram o meu espírito pendendo-o para a Geografia, pois no meio de tantas disciplinas, enxergava nela a potencialidade de me ajudar a compreender o porquê de as coisas acontecerem na superfície terrestre. Portanto, tive uma relação com os meus professores de Geografia baseada em muitas conversas e questionamentos, sendo uma disciplina que eu tinha um entusiasmo para estudá-la, o que proporcionou excelente desempenho nos trabalhos e nas provas.

Os livros didáticos de Geografia sempre me atraíram pela diversidade de linguagens usadas para transmitir informações. Não se limitando à linguagem escrita, tão comum nas Ciências Humanas, eles integravam também a linguagem cartográfica, a matemática com seus gráficos e tabelas para ilustrar fenômenos, e a linguagem artística, que, por meio de obras como 'Os Retirantes', de Cândido Portinari, também representava realidades geográficas. A Geografia, assim, se

destacava das outras ciências ao utilizar esse conjunto variado de formas de expressão.

É importante destacar um outro aspecto que sempre me chamou a atenção: a Geografia é uma ciência com o propósito de estudar e compreender os fenômenos que ocorrem na superfície terrestre e suas relações com o ser humano. Ficava fascinado ao perceber que esses fenômenos eram inúmeros e que a lista parecia não ter fim. Essa perspectiva me enchia de entusiasmo, pois via um vasto campo de possibilidades e desafios à frente para essa ciência. Porém, lamentava que meus amigos não compartilhassem dessa visão e encarassem a Geografia como algo desnecessário, acreditando que bastava decorar capitais, nomes de rios ou os afluentes do Amazonas para se sair bem nas avaliações.

Esse pensamento reflete claramente a Geografia escolar tradicional, uma disciplina acrítica e superficial, que não busca compreender nem explicar as questões mais urgentes que afetam o planeta e a sociedade. Essa visão distorcida da Geografia é, sem dúvida, um reflexo da geração formada durante os anos de ditadura civil-militar no Brasil. Vale lembrar que, durante esse período, as disciplinas de Ciências Humanas no currículo sofreram mudanças significativas: houve a redução de aulas, a alteração de nomes (como a transformação de Geografia e História em Estudos Sociais, que, na prática, se tornou a cartilha cívica do Estado) e até a extinção de algumas disciplinas, como a Sociologia, que foi retirada do ensino básico pelo Decreto-Lei nº 869/1968. Num período em que o governo estava mais preocupado em formar mão de obra técnica para conseguir abastecer com trabalhadores minimamente qualificados as transnacionais que desembarcaram no país, cuja necessidade precípua era tão somente que o trabalhador soubesse ler, escrever e contar.

Para Lira (2010, p. 222), “A pedagogia tecnicista propôs uma reordenação do processo educativo de modo objetivo e operacional. Assim como ocorreu no trabalho fabril, os técnicos em educação pretenderam uma “objetificação” do trabalho pedagógico”. A concepção tecnicista desempenhou papel fundamental na política educacional dos governos militares, em especial na legislação de educação, que foi expressa na Reforma Universitária, na Lei nº 5692\1971 acerca do ensino de 1º e 2º graus, nas leis complementares e nos pareceres do Conselho Federal de Educação (Lira, 2010, p. 223), e, especificamente no que tange às disciplinas (ou matérias) que deveriam ser priorizadas nas escolas.

Nesse contexto, a Geografia teve seu potencial reduzido a mero instrumento do regime, ao se recusar a discutir as lutas sociais, as desigualdades e o histórico do território, abstando-se dos conflitos em favor da exaltação de sua riqueza natural. Essa postura marcou profundamente a Geografia Escolar durante o período da ditadura civil-militar no Brasil, deixando reflexos até hoje na percepção de muitos que estudaram nos chamados ‘anos de chumbo’ — muitos dos quais não valorizam a disciplina, passando essa desvalorização às gerações seguintes, como filhos e netos.

Segundo Del Gaudio e Braga (2007), a Geografia Escolar desempenha papel relevante na consolidação da ideologia nacional, ao construir representações simbólicas do Brasil. Sob uma pretensa neutralidade, conceitos como povo, território e poder são ressignificados, substituídos por população, terra e Estado, respectivamente. Nesse processo, o Estado é apresentado como mediador dos conflitos sociais, incluindo as disputas por terra e território. No Brasil, essa reprodução ideológica se intensifica especialmente pela ausência de um debate crítico. Ao evitar a reflexão sobre a formação do território nacional, ao reforçar uma visão idealizada da natureza, ao tratar as fronteiras sem contextualização histórica e ao perpetuar a imagem de uma população pacífica e ordeira, a Geografia Escolar reforça e atualiza os mitos fundadores da Geografia nacional.

Portanto, apesar da ideia difundida de que a Geografia tinha pouco valor tanto na vida pessoal quanto na profissional, e de que na escola essa disciplina poderia ser facilmente aprendida por meio da memorização, foi no Ensino Médio — etapa em que começamos a refletir sobre a escolha do curso universitário e da profissão — que tive uma experiência diferente. Estudei Geografia por meio do livro didático intitulado “Geografia: ciência do espaço”, dos autores Diamantino Pereira, Douglas Santos e Marcos de Carvalho, publicado pela Editora Ática. Esse título chamou minha atenção e me fez compreender, de forma mais clara, a importância e a verdadeira função da Geografia: estudar e entender o espaço.

6.3 Geografia, Crítica, Ciência Crítica

Durante o Ensino Médio, comecei a perceber a relevância da Geografia graças a professores críticos, mas foi apenas na universidade que compreendi plenamente como a Geografia Crítica rompe com a Geografia Tradicional que eu havia aprendido. Minha curiosidade natural pelo espaço geográfico ganhou densidade teórica e política, ampliando minha compreensão sobre a realidade socioespacial.

Paralelamente, minha entrada no mercado de trabalho bancário me levou a perseguir o ideal de ascensão profissional típico do imaginário capitalista. Movido por essa expectativa, ingressei no curso de Ciências Econômicas, financiado em grande parte com meu próprio salário. No entanto, tanto na universidade quanto no ambiente de trabalho, deparei-me com uma visão econômica centrada exclusivamente no lucro, que ignorava desigualdades sociais profundas — algo que me causava crescente desconforto.

Esse incômodo se intensificou diante da lógica agressiva de expansão dos bancos e, especialmente, da minha demissão após a venda da instituição em que eu trabalhava. Embora tenha conseguido recolocação em outra empresa financeira, o contato direto com práticas como a venda de empréstimos com juros abusivos reforçou meu desencanto com a área de negócios. Essas experiências me levaram a revisar meu caminho profissional e acadêmico, afastando-me definitivamente do universo financeiro.

A prática recorrente de bancos e financeiras, de ofertarem crédito com juros abusivos a indivíduos já endividados, reflete as dinâmicas de um sistema capitalista que se apropria das fragilidades sociais para ampliar seus mecanismos de acumulação. Como destaca Milton Santos (2000), o espaço geográfico não é apenas o palco onde se dão as ações econômicas, mas o próprio produto dessas relações — e, nesse sentido, os territórios vulneráveis tornam-se mais suscetíveis à exploração financeira devido à fragilidade de suas estruturas institucionais e sociais.

David Harvey (2005) observa que o capital tende a buscar novas formas de acumulação por espoliação, transformando até mesmo a dívida pessoal em mercadoria. Nessa lógica, o endividamento passa a ser um instrumento de controle social, aprofundando desigualdades e reproduzindo ciclos de exclusão espacial e econômica.

Complementarmente, Pierre Bourdieu (1998) argumenta que o sistema financeiro contribui para a reprodução simbólica das desigualdades, ao naturalizar o acesso desigual ao crédito como algo decorrente do “mérito” ou da “capacidade de pagamento”, desconsiderando as condições estruturais que limitam o capital econômico e cultural das classes populares.

No início de 2005, o Centro Universitário FIEO (UNIFIEO), sediado no município de Osasco, instituiu a abertura de um vestibular especial para cursos de licenciatura, em resposta à crescente escassez de docentes na Região Metropolitana de São Paulo e em outras partes do país. Como parte da iniciativa, definiu-se que os dez primeiros colocados em cada curso — Letras, História, Geografia, Química e Biologia — receberiam bolsas integrais de estudos.

Naquele momento, haviam se passado cinco anos desde a conclusão do meu Ensino Médio. Apesar de estar empregado em uma instituição financeira, não me sentia motivado a ingressar no ensino superior em um curso relacionado à área de negócios. A possibilidade de conquistar uma bolsa integral, somada ao meu interesse em me tornar professor e à inspiração representada por minha irmã, já trabalhando na docência, e por meu pai, que também havia exercido a profissão, foram fatores decisivos para minha escolha. Assim, iniciei um novo percurso acadêmico e profissional, agora orientado pela educação e pelo compromisso com o conhecimento geográfico.

A decisão de deixar a área de negócios e ingressar na licenciatura em Geografia foi fruto de um processo de amadurecimento pessoal e profissional. Embora estivesse inserido no setor financeiro, não encontrava sentido nas práticas cotidianas voltadas exclusivamente à lógica do lucro. O distanciamento entre esse ambiente e minhas inquietações sociais me levou a repensar meu caminho. O interesse pela Geografia, somado ao desejo de contribuir para a formação crítica de outros sujeitos por meio da docência, foi determinante nessa mudança de rumo. Optar pela licenciatura foi, portanto, uma escolha não apenas acadêmica, mas ética e existencial — um movimento em direção a um campo que articula conhecimento, território e transformação social.

Conquistei o terceiro lugar no concorrido vestibular e fui agraciado com uma bolsa de estudos integral para cursar a licenciatura e o bacharelado em Geografia. Começava uma vida universitária numa área que desde a educação básica já me chamava a atenção.

As minhas primeiras aulas foram das disciplinas “Introdução à Geografia Física” ministrada pela Prof.^a Ms. Estephânia Guimarães Farias Sodré e “História do pensamento geográfico” ministrada pela Prof.^a Dr.^a Rosângela Maria Cunha. O primeiro texto que trabalhamos na disciplina de introdução à Geografia Física foi o artigo “A natureza da Geografia Física na Geografia”, de autoria da Prof.^a Dr.^a Dirce Maria Suertegaray e do Prof. Dr. João Osvaldo Rodrigues Nunes.

No artigo publicado em 2001, os autores analisaram a produção da Geografia Física no interior da Geografia a partir das temáticas abordadas em trabalhos apresentados em dois importantes eventos acadêmicos: o XII Encontro Nacional de Geógrafos (ENG), realizado em Florianópolis, e o 8º Encontro de Geógrafos da América Latina (EGAL), ocorrido no Chile. A partir da sistematização dos anais desses eventos, os autores discutem a natureza, os enfoques e os rumos da produção científica em Geografia Física no contexto latino-americano.

Os autores verificaram que a grande parte dos trabalhos apresentados nos dois eventos indicavam uma tendência dos estudos em Geografia. Esta tendência corresponde aos estudos na ótica ambiental e, no âmbito dela, os estudos de impactos ambientais. Aos impactos seguem-se estudos relativos aos diagnósticos ambientais e ao planejamento ambiental (Suartegaray; Nunes, 2001, p. 15).

Dado o caráter da área ambiental ser interdisciplinar e integrativo, a Geografia precisa para trabalhar nessa perspectiva, realizar uma revisão de seus fundamentos, não sendo mais possível encarar estes estudos como exclusivamente de cunho natural (Suartegaray; Nunes, 2001, p. 16).

Trata-se, portanto, de um momento em que se busca superar a tradicional separação entre Geografia Física e Geografia Humana, sem que isso signifique desconsiderar o estudo da natureza, historicamente central para a análise geográfica (Suartegaray; Nunes, 2001). Nesse processo, não apenas a Geografia se reconfigura, mas também os campos que a sustentam — como a Geomorfologia, a Biogeografia e a Climatologia —, os quais passam a rever suas abordagens e a priorizar determinadas escalas de análise em função de outras. Essas mudanças refletem o contexto contemporâneo, marcado por transformações econômicas, sociais e pelo avanço científico-tecnológico, no qual a apropriação da natureza ocorre em múltiplas escalas, do macro ao micro, alterando suas dinâmicas e exigindo novas formas de compreender as relações entre sociedade e natureza.

Esse debate também dialogava com as discussões desenvolvidas em outra disciplina introdutória do curso de Geografia, intitulada 'História do Pensamento Geográfico', na qual se analisava, em perspectiva histórica, a constituição da ciência geográfica. Como referência central, utilizava-se a obra "Geografia: pequena história crítica", de Antonio Carlos Robert Moraes, professor do Departamento de Geografia da USP, publicada pela Annablume e já em sua 19ª edição.

A professora responsável pela disciplina tinha defendido uma tese de doutorado em Geografia pela USP em que se utilizou da fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty e da Geografia da Percepção. Lembro-me o quanto me impactou descobrir que havia dentro da ciência geográfica um campo que se aproximava da Psicologia.

A professora defendia a Geografia da Percepção, argumentando que os estudos geográficos se aproximavam significativamente da área ambiental. Segundo ela, essa abordagem contribuía de forma relevante para o desenvolvimento de trabalhos nesse campo, uma vez que compreender a percepção dos sujeitos envolvidos sobre diferentes temas — especialmente o meio ambiente — era fundamental para análises mais amplas e contextualizadas.

Para Moraes (2003, p. 104),

Esta buscaria entender como os homens percebem o espaço por eles vivenciado, como se dá sua consciência em relação ao meio que os encerra, como percebem e como reagem frente às condições e aos elementos da natureza ambiente, e como este processo se reflete na ação sobre o espaço. Os seguidores desta corrente tentam explicar a valorização subjetiva do território, a consciência do espaço vivenciado, o comportamento em relação ao meio.

Robert Moraes (2003, p. 104) terminava o texto afirmando que "(...) Esta é uma perspectiva bastante recente, que ainda não acumulou uma produção significativa".

Li esse trecho em 2005. Vale lembrar que a primeira edição do livro era de 1981, portanto, já haviam se passado 24 anos da publicação. Lá no primeiro semestre da graduação, em 2005, esse fato despertou o interesse de, um dia, se fosse desenvolver uma pesquisa em algum curso de pós-graduação, seria nessa área como forma de contribuir para o seu desenvolvimento.

Outro aspecto que tinha me chamado também a atenção era o fato da Geografia da Percepção por ser relativamente nova, confrontava, de certa forma, a

velha ciência de base positivista e os seus métodos de análise da natureza e da sociedade.

Os geógrafos que fazem referências à fenomenologia não pouparam críticas e questionamentos ao mundo racionalista. Para esta corrente, o comportamento das pessoas não está fundamentado no conhecimento objetivo do mundo real, e sim na base das imagens subjetivas deste mundo (Lencioni, 2003). A corrente da percepção apresenta interação entre Geografia, Psicologia e Sociologia que buscam uma nova análise espacial, resgatando a totalidade do homem, evitando o seu reducionismo.

Porém, ao mesmo tempo em que esses trechos despertaram em mim uma curiosidade crescente sobre esse campo no interior da ciência geográfica, a continuidade da leitura em Moraes acabou por arrefecer meu entusiasmo. Isso porque, para o autor, a chamada Geografia da Percepção se insere como uma das vias de consolidação da Geografia Pragmática, entendida como uma tentativa de renovação que buscava se afastar da tradição clássica ao conferir à Geografia um caráter mais técnico, aplicado e orientado ao planejamento do espaço. No entanto, esse planejamento não se colocava como neutro. Ao contrário, Moraes (2003) aponta que ele tende a operar na manutenção da ordem vigente, contribuindo para a contenção de conflitos e para a atuação do Estado. No contexto das sociedades capitalistas, tal orientação acaba por favorecer os interesses das classes dominantes, ao direcionar investimentos no espaço, propor ajustes que amenizam contradições — inclusive ambientais — e produzir informações estratégicas que sustentam a expansão das relações de produção.

A Geografia Pragmática constitui uma parcela da renovação da Geografia, por isso ficou também conhecida como 'Nova Geografia', considerado o conjunto de ideias de abordagens que começaram a se difundir a partir da década de 1950 e se prolongou aos anos posteriores. Moraes (2003) afirma que seu intuito geral é de uma "renovação metodológica", o de buscar novas técnicas e uma nova linguagem, que dê conta de novas tarefas postas pelo planejamento. A finalidade explícita é criar uma tecnologia geográfica, um móvel utilitário, daí sua denominação de pragmática.

A concepção de uma Geografia instrumentalizada — utilizada como ferramenta para atender a interesses específicos, sobretudo os do capital, cujas ações geram uma série de impactos e contradições no espaço geográfico — acabou, durante a minha graduação, afastando-me do aprofundamento em campos alternativos, como a Geografia da Percepção. É importante destacar que, ao longo do restante do curso,

essa abordagem também não foi retomada pelos docentes, o que contribuiu para sua marginalização em minha formação. Assim, a ausência de discussões mais sensíveis às dimensões subjetivas e perceptivas do espaço contribuiu para a lacuna no entendimento dessa vertente, que poderia ter ampliado meu olhar sobre as múltiplas formas de experienciar e interpretar o território.

Alguns anos mais tarde, já formado, pude compreender melhor a crítica feita pelo Prof. Robert Moraes à Geografia da Percepção como possível caminho para o desenvolvimento da Geografia Pragmática. Percebi que essa crítica estava relacionada ao fato de ele atuar como um dos principais representantes da Geografia Crítica, de orientação marxista, o que o levava a privilegiar abordagens alinhadas a esse referencial teórico e a rejeitar aquelas que se situavam fora desse campo. De acordo com Gomes (2022, p. 131),

Outra vertente do movimento de renovação do pensamento geográfico se agrupa a um conjunto de propostas conhecido como Geografia Crítica. A década de 1970 é então imersa em uma grandiosa movimentação da geografia pautada no materialismo histórico-dialético, sendo uma revolução que procurou romper com as geografias já postas, ocorrendo uma rescisão tanto com a Geografia Tradicional como com a pragmática. Essa nova abordagem teve e tem uma relevante contribuição para o pensamento geográfico, principalmente em suas rigorosas críticas ao sistema capitalista.

O debate interno à Geografia prossegue durante as décadas de 1970 e 1980. A nova Geografia e os paradigmas tradicionais são submetidos a severas críticas por parte de uma geografia nascida de novas circunstâncias que passa a caracterizar o capitalismo. Trata-se da Geografia Crítica, cujo vetor mais significativo é aquele calcado no materialismo histórico e na dialética marxista (Corrêa, 1990, p. 19).

Assim os autores assumiram os conteúdos políticos do conhecimento científico, propondo uma Geografia militante frente aos sistemas sociais postos, lutando pela construção de uma sociedade mais justa. Para Moraes (2003, p.119), referindo-se aos geógrafos com pensamento críticos, “são os que pensam uma análise geográfica como um instrumento de libertação do homem”.

A denominação da Geografia Crítica vem em prol da postura que a ciência se apresentou em determinada perspectiva, o que segundo Moraes (2003): Esta denominação advém de uma postura crítica radical, frente à Geografia existente (seja a Tradicional ou a Pragmática), a qual será levada ao nível de ruptura com o

pensamento anterior. Porém, o designativo de criticar diz respeito, principalmente, a uma postura frente à realidade frente à ordem constituída.

São os autores que se posicionam por uma transformação da realidade social, pensando ao seu saber como uma arma deste processo (Moraes, 2003, p. 119). “No caso do Brasil, a Geografia Crítica nasce no final da década de 1970, cujo marco foi o 3º Encontro Nacional de Geógrafos, realizado em julho de 1978 em Fortaleza, sobre os auspícios da associação de geógrafos brasileiros” (Corrêa, 1990, p. 20), possibilitando a inovação do pensamento geográfico com contribuições de vários autores nacionais.

Embora estivesse, de certa forma, influenciado pelas críticas do professor Robert Moraes em relação à Geografia da Percepção, esse campo sempre exerceu sobre mim uma atração significativa. Via nele um modo de fazer geográfico distinto, mais sensível e vivo. Tratava-se de um afastamento da Geografia Tradicional, frequentemente marcada por abordagens descritivas e distanciadas, em direção a uma perspectiva mais próxima da realidade humana — uma Geografia interessada na relação entre o sujeito e os objetos, na presença no mundo e na experiência vivida das pessoas em seu meio.

Esse novo olhar permitia repensar a Geografia como uma ciência preocupada com os sentidos atribuídos pelos indivíduos ao espaço, reconhecendo que a natureza, a sociedade e a cultura não são fenômenos isolados, mas interações complexas que só podem ser compreendidas por meio da vivência e da experiência subjetiva. É nesse contexto que correntes como a Geografia Fenomenológica — título utilizado por Edward Relph em 1971 —, a Geografia da Percepção, a Geografia Humanística ou, de forma mais ampla, a Geografia Humanista, se apresentam como possibilidades epistemológicas capazes de dar conta dessas dimensões simbólicas e existenciais do espaço geográfico.

Segundo Rocha (2007, p. 21),

Buscando uma maior compreensão dos ideais dessa linha de pensamento, a Geografia Humanista é definida por bases teóricas nas quais são ressaltadas e valorizadas as experiências, os sentimentos, a intuição, a intersubjetividade e a compreensão das pessoas sobre o meio ambiente que habitam, buscando compreender e valorizar esses aspectos.

Já para Tuan (1982),

A Geografia Humanista procura um entendimento do mundo humano através do estudo das relações das pessoas com a natureza, do seu comportamento geográfico, bem como dos seus sentimentos e ideias a respeito do espaço e do lugar.

Sob essa perspectiva de estudo da Geografia, parte-se do princípio de que cada pessoa tem uma visão do mundo que se manifesta através de seus valores e atitudes em relação ao meio ambiente. Em outras palavras, a Geografia Humanista procura entender o contexto em que o indivíduo valoriza e organiza seu espaço e seu entorno, além de como se relaciona com ele.

Para Entrinkin (1980, p. 16),

(...) os geógrafos humanistas argumentam que sua abordagem merece o rótulo de “Humanista”, pois estudam os aspectos do homem que são mais distintamente humanos: significações, valores, metas e propósitos. (...). Da valorização da percepção e das atitudes decorre a preocupação de verificar os gostos, as preferências, as características e as particularidades dos lugares. Valoriza-se também o contexto ambiental e os aspectos que redundam no encanto e na magia dos lugares, na sua personalidade e distinção. Há o entrelaçamento entre o grupo e o lugar.

Vale destacar que para estruturar-se, a Geografia Humanista buscou e estabeleceu para seus estudos um aporte filosófico e conceitual baseado na fenomenologia, procurando assim entender como as atividades e os fenômenos geográficos revelam a qualidade da conscientização humana (Holzer, 1999).

Conforme Holzer (1996, p. 11-12), a Geografia Humanista passa a ter a fenomenologia como aporte para estudos geográficos com aspectos subjetivos da espacialidade, a partir de Edward Relph, sendo que “(...) o método fenomenológico seria utilizado para se fazer uma descrição rigorosa do mundo vivido da experiência humana e, com isso, através da intencionalidade, reconhecer as ‘essências’ da estrutura perceptiva”. Segundo Oliveira (2001), com base nessas discussões há um retorno do interesse pelo estudo das paisagens em outro nível, não apenas descritivo ou fotográfico, mas sim com o status de um elemento essencial na leitura urbana.

Portanto, passei a entender que o sentimento e a percepção das pessoas tinham que ser levados mais em conta para qualquer tipo de intervenção na realidade. Essa percepção é extremamente importante, porque ela reflete uma mudança de abordagem em como lidamos com as questões humanas. Ao considerar o sentimento e a percepção das pessoas em qualquer tipo de intervenção, seja ela social, política, ou até mesmo pessoal, você está reconhecendo que os seres humanos não são

apenas receptores passivos de ações externas. Eles interpretam o mundo de forma única, com base em suas experiências, emoções e crenças.

6.4 Geografia maior, geografia menor? Ou Transgeografia?

Silvio Gallo, no livro organizado por ele “Cotidiano escolar: emergência e invenção”, traz as ideias dos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari em relação a ideia de maior e menor, ou seja, existiria uma literatura maior e menor, uma ciência maior e outra menor, uma filosofia maior e outra menor, mas Gallo vai além e traz essas ideias para a educação, “pensando em termos de educação maior e educação menor”, de modo a obter mais elementos para refletir sobre o cotidiano da escola” (Gallo, 2007, p. 25).

Para Gallo (2007, p. 28),

Proponho tratarmos por educação maior aquela produzida no campo da macropolítica e da gestão, desenvolvida nos gabinetes, no Ministério da Educação, nas secretarias de educação de estados e municípios, traçando metas, planos, cronogramas de realização. É também aquela presente nas políticas públicas para educação. A educação maior traduz-se num esforço macropolítico de pensar, organizar, implementar e gerir os processos educacionais como um grande sistema, determinando suas regras, suas metas, suas ações. Por educação menor sugiro tomarmos aquela desenvolvida pelos professores na solidão de sua sala de aula, para além de planos, políticas e determinações legais. É também aquela que acontece fora da sala de aula, nas relações e nos acontecimentos do cotidiano da instituição escolar. A educação menor, enfim, traduz-se num esforço micropolítico de criação e de produção cotidiana, em que professores e estudantes realizam os atos educativos, mas também nas microrrelações estabelecidas na instituição escolar como um todo.

A potência que guarda o cotidiano escolar, como espaço de criação de conhecimentos, práticas, invenções, desvios no uso do que fazem aquilo que “vem de cima”, o cotidiano escolar como “lugar de criação, invenção e antidisciplina” (Ferraço, Soares e Alves, 2018, p. 36) é algo valioso para que a Geografia da Percepção faça uma espécie de desvelamento da realidade e a partir dela planeje, dentro do âmbito escolar, no ensino de uma Geografia que dialogue com a realidade dos educandos desempenhando uma “geografia menor” partindo da ideia do Prof. Silvio Gallo.

Interpretar um rio de modo antidisciplinar é um gesto que busca subverter as fronteiras rígidas entre os saberes, promovendo uma ecologia de conhecimentos que desafia o monopólio epistêmico da ciência moderna ocidental. O rio, nesse contexto, deixa de ser apenas um objeto de estudo delimitado por recortes disciplinares — como os da Geografia Física, da Hidrologia ou da Engenharia — e passa a ser

compreendido como um sujeito relacional, atravessado por dimensões culturais, simbólicas, políticas e ontológicas.

A proposta antidisciplinar ressoa diretamente com a filosofia da diferença, especialmente na leitura de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), para quem o conhecimento não deve partir de modelos hierárquicos, mas sim se constituir em redes rizomáticas, múltiplas e em constante devir. Inspirado nessa ontologia do múltiplo, Silvio Gallo (2003; 2012) propõe uma pedagogia menor, que se articula com a ideia de uma geografia menor — isto é, um modo de produzir saber que emerge das margens, do cotidiano, das resistências e das experiências singulares. Em contraste com a geografia maior, marcada pela normatização disciplinar e pelo controle dos territórios, a geografia menor revela-se como espaço de insurgência epistemológica.

Neste sentido, pensar o rio sob uma chave antidisciplinar é recusar sua naturalização como mero recurso ou infraestrutura ecológica. É perceber que ele também é memória, disputa, subjetividade. Como destaca Doreen Massey (2008), o espaço não é um dado estático, mas uma produção relacional, sempre em construção. O rio, enquanto espaço em fluxo, é tecido por múltiplos tempos e vozes, configurando-se como um palimpsesto de sentidos. A leitura antidisciplinar permite que possamos escutá-lo nas linguagens das comunidades ribeirinhas, dos povos originários, da arte, da literatura, da oralidade e do silêncio.

A esse respeito, Escobar (2016) destaca a importância de romper com os modos hegemônicos de produção de conhecimento, defendendo a valorização de perspectivas pluriépistêmicas e de ontologias relacionais. Interpretar um rio a partir dessas epistemologias significa, por exemplo, reconhecer o papel dos saberes indígenas na relação com os corpos d'água, compreendendo-os como entidades vivas e integrantes de um mundo em que natureza e cultura não se separam. Essa leitura, profundamente distinta da abordagem disciplinar clássica, desafia a lógica moderna da separação e propõe um pensamento situado, sensível e comprometido com outras formas de existência.

Milton Santos (1996), ao falar do espaço como um sistema de objetos e de ações, também contribui para esta reflexão. O rio, enquanto elemento do espaço geográfico, é permanentemente reconfigurado pelas práticas sociais que sobre ele incidem. No entanto, as leituras disciplinares tendem a invisibilizar os conflitos e historicidades que permeiam essas práticas. A abordagem antidisciplinar, por sua vez,

evidencia os atravessamentos históricos, políticos e afetivos que constituem o rio como território de disputa.

No campo da educação, uma pedagogia antidisciplinar propõe um deslocamento da centralidade do conteúdo para a experiência, abrindo-se à escuta dos saberes do lugar. O rio pode ser pensado como um currículo vivo, nos termos de Paulo Freire (1996), que ensina a partir da vida, da memória e da luta dos que o habitam. O educador, nesse sentido, atua como cartógrafo — mapeando fluxos, afetos e resistências, mais do que transmitindo conteúdos fixos.

Portanto, interpretar um rio de modo antidisciplinar é adotar uma postura ética e política que desestabiliza as certezas disciplinares. É convocar uma escuta radical dos múltiplos mundos que o rio abriga. É permitir que ele nos afete, nos atravesse, nos eduque. Como nos lembra Gallo (2012), o menor não é o menos importante, mas aquilo que resiste, que escapa, que insiste em existir fora dos mapas oficiais. É pela geografia menor que o rio se faz verbo, memória e futuro.

6.4.1 Rios que escapam ao currículo: sentidos e silêncios nas margens da formação

Desde que me interessava pelos rios, uma nova pergunta surgiu quando tive contato com a Geografia da Percepção no primeiro semestre do curso de Geografia: qual era a percepção dos moradores da metrópole em relação ao rio que atravessava a cidade? No fundo, eu acreditava que minha visão sobre os rios seria confirmada pela forma como os cidadãos os viam, pois, vivendo no ambiente urbano desde o meu nascimento, eu não tinha dúvidas de que minhas ideias e posições sobre os rios haviam sido forjadas em uma sociedade que os ignorava, deixando o seu futuro nas mãos do prefeito e dos vereadores.

Havia dois cursos de água muito importantes para Osasco, município em que eu cresci, estudei toda a minha educação básica e na minha graduação: o rio Tietê que cortava a cidade praticamente ao meio e o córrego Bussocaba (onde a onça bebe água, em língua nativa), que atravessava uma parte mais rica do município e depois de percorrer seis quilômetros desembocava no rio Tietê já próximo do limite com o município de São Paulo.

Desde criança, eu via esses dois cursos d'água como algo sem utilidade, apenas mais um elemento perdido na paisagem urbana. Como muitos rios e córregos

que atravessam as cidades, eles eram ignorados, sem importância visível. Ao crescer, percebi que esses corpos d'água, apesar de estarem ali, eram tratados como negligenciados pela sociedade. Sua presença nas cidades parecia ser uma simples coincidência geográfica e não uma oportunidade a ser explorada.

Nas primeiras aulas da disciplina Introdução à Geografia Física, a Prof.^a Estephânia bradava sobre uma intervenção realizada pelo governo do Estado de São Paulo, em que o então governador Geraldo Alckmin, com o uso do dinheiro público, havia concretado as margens do rio Tietê nas marginais. A crítica residia na consequência da obra, que em períodos mais chuvosos, aumentava a vazão da água favorecendo o escoamento e a inundaçãõ das vias marginais. Além disso, as águas e a sujeira que vinham das vias marginais em direção ao rio tinham livre curso favorecido pelo concreto, que formava uma espécie de “tobogã” para chegarem até as suas águas, contribuindo para o processo de assoreamento do rio.

Naquelas primeiras aulas, fiquei entusiasmado porque vi a possibilidade da academia se debruçar na questão dos rios urbanos, porém, no decorrer da disciplina e das demais, aquela questão residiu somente nos discursos inflamados da professora.

Ao longo do curso de graduação não tive contato especificamente com uma disciplina de hidrologia ou hidrografia, por exemplo. Essas áreas eram estudadas ao lado de outras de forma abrangente e genérica e nunca aprofundada, com o prejuízo de eu não ter tido a oportunidade de discuti-las como gostaria. Mesmo nos estudos de Geografia Urbana a discussão sobre os rios urbanos e outros elementos físicos nessa paisagem extremamente alterada que é a urbana não foram fruto de estudos.

Fizemos algumas viagens e trabalhos de campo, mas essas expedições por várias cidades do interior paulista tinham como foco algo específico na paisagem, deixando de lado o caráter da ciência geográfica que “une o social com o natural, isto é, a sociedade humana com o mundo físico” (Vesentini, 2009, p. 83). Portanto, nas viagens, os futuros geógrafos e professores de Geografia, analisavam somente um aspecto da paisagem (quase sempre as rochas e os relevos) e não tinham o exercício de as relacionarem com a sociedade e com um contexto mais amplo, como a economia, por exemplo. Isso ficava a cargo de cada estudante.

Na academia discute-se tanto sobre a necessidade e a importância de um ensino diferente do que existe nas escolas brasileiras. Um ensino, sobretudo, transdisciplinar que epistemologicamente, pode ser entendida como um conceito mais

abrangente, no qual o ensino requer a contextualização e a organização do conhecimento de maneira mais complexa, superando a simples divisão ou soma de disciplinas.

A transdisciplinaridade, enquanto princípio epistemológico e metodológico, nos motiva a não nos restringirmos apenas ao âmbito disciplinar do conhecimento, que frequentemente enfatiza aspectos técnicos, procedimentos lineares e a superficialidade das coisas. Ela promove a quebra de barreiras e a superação de fronteiras, permitindo-nos ir além das aparências e do conhecimento limitado por uma lógica binária e valores excludentes, em direção a um entendimento mais profundo, abrangente, integrador e global (Moraes, 2015, p. 15). A partir desse ponto, é possível perceber a necessidade de superar os limites impostos pela divisão das disciplinas e ir além da simples adição delas, a fim de alcançar a transdisciplinaridade. Assim, Moraes (2015, p. 15) nos convida a encarar essa transposição de barreiras quando afirma que “o conhecimento transdisciplinar nos convida a transcender esta lógica, a tecer os fios diferenciados e aparentemente contrários do tipo ou isto ou aquilo, a resgatar e a unificar as polaridades do contraditório”.

Durante a graduação, os debates sobre estratégias para o fortalecimento da educação brasileira, especialmente no âmbito da Geografia Escolar, frequentemente destacavam a transdisciplinaridade como caminho promissor. Contudo, a experiência cotidiana nas disciplinas mostrava que cada área tendia a operar de forma relativamente autônoma, com pouca integração entre os conteúdos. Projetos ou trabalhos que buscassem articular diferentes disciplinas ocorriam de maneira esporádica, em grande parte devido à limitada comunicação e interação entre os docentes dos distintos departamentos. Nesse contexto, atuar como representante de turma proporcionou um acesso mais direto às reuniões e discussões internas, permitindo uma compreensão mais aprofundada das prioridades institucionais e da dinâmica organizacional, bem como das condições que influenciam a viabilidade de iniciativas interdisciplinares.

Assim, muito do que nos atravessou enquanto estudantes de graduação, nos moldou enquanto professores e, uma vez numa sala de aula, acabamos por repetir as práticas que víamos na graduação. Uma espécie de modelo a ser seguido por não conhecer outro. Ele não se sobrepunha ao modelo trazido dos nossos professores da educação básica, introjetados em nosso fazer docente, mas sim se amalgamava com o que havíamos visto e experienciado nos anos do ensino superior. Inclusive na minha

forma de ensinar sobre os rios distantes de outras conexões riquíssimas que a ciência geográfica consegue estabelecer.

6.5 Geógrafo, educador... Bancário, disciplinador?

Recém-formado, consegui minha primeira vaga em uma escola particular de classe média na Zona Oeste de São Paulo. A transição foi brusca: formei-me em uma noite gelada de sábado, em julho de 2008, e comecei a lecionar na segunda-feira. De início, fui responsável pelas aulas de Geografia, do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Em pouco tempo, o conteúdo de hidrografia para o 6º e 1º anos já estava em minha pauta.

Seguia, como minha professora de Geografia, o que estava no livro didático, trabalhando conceitos como nascente, foz, afluentes e divisões do curso do rio de forma mecânica, sem conexão com a realidade dos alunos. Poucas vezes se discutia como eles percebiam os rios e córregos de sua própria cidade e bairros. Essa limitação decorre da pressão do currículo, que exige rapidez, objetividade e cobertura integral do material, voltada apenas para garantir boas notas nos simulados.

No entanto, ensinar sobre rios vai muito além da preparação para avaliações: trata-se de promover uma compreensão crítica do espaço geográfico, da dinâmica ambiental e das relações entre sociedade e natureza. Em um contexto de crises ambientais, escassez hídrica e degradação de ecossistemas fluviais, discutir os rios com os estudantes se torna uma ação educativa fundamental para a formação da cidadania ambiental. Reconheço que, muitas vezes, aspectos importantes sobre os rios passaram despercebidos em minha prática docente, e é justamente por isso que o ensino escolar deve transcender a mera transmissão de conteúdos, incentivando reflexões amplas e críticas sobre o território que os alunos habitam e vivem.

A presença dos rios nos currículos escolares deve ser compreendida não apenas como parte dos conteúdos da Geografia, mas como um elemento articulador entre diversas áreas do conhecimento, como Ciências, História e Educação Ambiental. O rio não é apenas um objeto físico — é também um símbolo cultural, histórico e social. Ele organiza territórios, define modos de vida, influencia práticas econômicas e está diretamente ligado a questões como o acesso à água potável, à justiça ambiental e à sustentabilidade.

Além disso, tratar dos rios nas escolas é valorizar o território vivido pelos estudantes. Muitos deles têm experiências cotidianas com corpos hídricos próximos de suas comunidades, mas nem sempre compreendem as relações ecológicas e sociais que esses rios estabelecem. Ao estudar os rios, os alunos são convidados a

refletir sobre o uso e a gestão da água, a qualidade dos ambientes naturais ao seu redor e a necessidade de participação ativa na defesa e preservação desses espaços.

Portanto, mesmo que o estudante não venha a se tornar geógrafo, o conhecimento sobre os rios é fundamental para sua formação como sujeito crítico, consciente e atuante. A escola, enquanto espaço privilegiado de construção de saberes e valores, deve fomentar um olhar interdisciplinar e comprometido com o futuro coletivo, no qual a água — e os rios que a sustentam — seja compreendida como bem comum, e não como recurso inesgotável.

No entanto, toda a potencialidade dessa discussão nem sempre é explorada, especialmente nas características da escola particular. Nos últimos anos, muitas instituições privadas têm adotado uma abordagem cada vez mais voltada para a gestão empresarial, suscitando debates sobre o impacto dessa perspectiva na qualidade da educação e na formação integral dos alunos.

Segundo Stephen Ball (2005), um dos principais estudiosos das políticas neoliberais na educação, o processo de mercantilização do ensino transforma a escola em um espaço orientado pela lógica empresarial, em que valores como eficiência, produtividade e resultados mensuráveis se sobrepõem à formação crítica e integral do sujeito. Nesse modelo, os alunos deixam de ser vistos como cidadãos em formação para se tornarem ‘clientes’ ou ‘produtos’ que precisam apresentar desempenho satisfatório em avaliações externas, como o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) ou exames internacionais.

Embora as escolas privadas possam oferecer infraestrutura e recursos pedagógicos de qualidade, sua lógica empresarial pode comprometer a missão formadora da educação, ao privilegiar o desempenho individual e o consumo educacional em detrimento da reflexão crítica, da cidadania e da inclusão. É fundamental, portanto, repensar o papel das instituições privadas de ensino e reforçar políticas públicas que garantam o direito à educação como bem social, e não como mercadoria.

Quando a escola passa a operar sob a lógica empresarial os objetivos financeiros tendem a se sobrepor ao compromisso educativo. Nesse deslocamento, o lucro ganha centralidade, frequentemente em prejuízo da qualidade do ensino, do bem-estar dos estudantes e da formação integral dos sujeitos.

Essa tendência pode ser observada no foco em estratégias de *marketing* para atrair novos alunos, na ampliação de serviços extras com custo adicional, como

atividades extracurriculares, e na busca por um 'produto' que se venda bem, ou seja, uma proposta educacional que se destaque no mercado. Muitas dessas escolas buscam incessantemente otimizar seus processos administrativos, como se estivessem lidando com uma empresa qualquer, criando departamentos de *marketing*, vendas e até de atendimento ao cliente, onde o aluno e os pais são vistos mais como consumidores do que como participantes de um processo educacional.

A contratação de professores e a sua manutenção nas escolas estão atreladas às metas de desempenho, o que gera uma pressão excessiva para que o corpo docente se concentre em resultados imediatos, como notas e aprovação em vestibulares, em vez de investir em uma educação que contemple o desenvolvimento completo do aluno.

Neste universo, éramos desafiados, junto com nossos colegas, a cumprir um programa curricular elaborado antecipadamente em um escritório distante da escola, por uma pessoa estranha à nossa realidade e à dos alunos. O conteúdo do programa era apresentado em apostilas repletas de questões das primeiras e segundas fases dos vestibulares mais tradicionais, além do Enem. E isso não era algo que acontecia somente no Ensino Médio, mas desde o 6º ano quando as apostilas já traziam exercícios assim. Portanto, os conteúdos que tínhamos que ensinar eram formulados com base no que era cobrado nos vestibulares. Lembro-me de uma professora de ciências que tinha que trabalhar um aspecto das minhocas aparentemente sem significância porque um dia uma questão sobre aquele assunto tinha sido cobrada na prova da Fuvest (Fundação Universitária para o Vestibular), entidade responsável por elaborar a prova de ingresso para a USP.

Um professor é considerado bom pela sua capacidade de concluir todas as apostilas e garantir que seus alunos obtenham bons resultados nos simulados elaborados pelo sistema de ensino, que são aplicados em um único dia e vêm de fora da escola. O desempenho dos alunos, medido pela quantidade de acertos, contribui para a formação de um *ranking* das melhores instituições que utilizam esse material. Além disso, o número de acertos em uma disciplina específica pode influenciar diretamente a permanência do professor na escola, determinando sua continuidade ou não no ambiente educacional.

O objetivo do ensino de Geografia para mim se tornou somente o ensino de conteúdo. Pereira (1995, p. 62) faz em seu artigo um alerta sobre a necessidade de se pensarem objetivos de ensino de Geografia para além dos conteúdos. Segundo

ele, é comum na prática de ensino casos em que o conteúdo se transforma em objetivo:

Por exemplo, ao se definir que o objetivo do estudo do conteúdo “indústria brasileira” é fazer com que o aluno saiba o que é a “indústria brasileira”. E aí, sem saber, o professor começou a adotar a lógica do cachorro que corre atrás de seu próprio rabo e consegue apenas ficar cansado.

Nesse tipo de escola, hoje tão comum no Brasil administrado por grupos empresariais, inclusive alguns com capital aberto na bolsa de valores, há uma prática condenada por Paulo Freire que é a educação bancária. O termo bancário advém de banco, uma ‘atualização’ do que o filósofo greco-romano Plutarco e educador suíço Pestalozzi anteriormente já denunciavam.

Para Plutarco (1844, p. 38 *apud* Machado, 2017, p. 54),

O espírito (a cabeça) não é como uma jarra que se enche. Semelhante às matérias combustíveis, ela tem, antes, necessidade de um alimento que o sacie, que aqueça suas faculdades e anime o espírito para a busca da verdade.

Já Johann Heinrich Pestalozzi também discorre a respeito dizendo que o educando não é semelhante a “um vaso vazio que se deve encher” acrescenta ainda que o educando é: “uma força real, viva, ativa por si mesma que, desde o primeiro momento da sua existência age no sentido de um corpo orgânico sobre seu próprio desenvolvimento” (Pestalozzi, 2009, p. 160 *apud* Machado, 2017, p. 54).

Paulo Freire, assim, substitui a jarra de Plutarco e o vaso de Pestalozzi pela metáfora do banco, preservando o mesmo significado atribuído por seus predecessores. Tal como acontece em uma conta bancária, onde o correntista ou poupador faz depósitos sucessivos para preencher um espaço vazio, essa metáfora se aplica à educação. Nela, o professor é visto como alguém que insere conteúdos nas cabeças dos alunos, como se estes fossem meros recipientes a serem preenchidos.

Cumprir com as exigências do conteúdo escolar exige, parafraseando Foucault (2009), a formação de “corpos dóceis” — sujeitos disciplinados e moldados para obedecer. Para que esses corpos existam, é necessário suprimir a corporeidade e neutralizar as emoções. Esse processo de negação do corpo na prática pedagógica só se concretiza por meio do poder disciplinar, conforme analisado por Foucault

(2009) em “Vigiar e Punir”. Nesse contexto, a chamada educação bancária — voltada para a reprodução do saber — se apoia em mecanismos de vigilância, punição e exame, como formas de controle e normalização dos indivíduos.

A abordagem bancária da educação impede o diálogo, pois, na prática pedagógica, predominam poucas palavras, já que “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (Freire, 2005, p. 68). Assim, percebe-se que o desobediente nunca é o educador, mas sim o educando, que precisa ser ensinado a não infringir as regras estabelecidas.

Para Brighente e Mesquida (2016, p. 161),

A prática pedagógica dos educadores é permeada pelo autoritarismo, dizendo aos educandos o que devem fazer e o que responder; portanto, eles vivenciam uma pedagogia da resposta. Não é permitido realizar críticas, assim como não se deve questionar e nem duvidar do professor - aquele que detém o conhecimento e que irá depositá-lo no corpo “vazio” dos alunos. Isso pelo fato de a educação bancária não buscar a conscientização dos educandos.

Para Paulo Freire (2000, p. 101), nesse caso a educação “é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo”.

É importante destacar, retomando as ideias de Foucault (2009), que a própria estrutura física das escolas – cercas, muros, a disposição das carteiras dos alunos em fileiras, a formação de filas para garantir a ordem e o panóptico – já se encarregam de moldar e disciplinar os educandos, orientando-os sobre como seus corpos devem se comportar. Esse é o processo que caracteriza o ensino-aprendizagem. O “professor-juiz” mencionado por Foucault (2009) age como um vigilante constante desses corpos, sendo que qualquer desvio pode resultar em punições, como suspensões, expulsões ou notas abaixo da média estabelecida.

Uma consequência dessa educação que torna os corpos dóceis, o bom aluno, para Freire (2002) é aquele que reproduz, que não pensa de forma crítica, que apenas se adapta e se acomoda aos padrões estabelecidos. Já o indisciplinado é aquele que vai de encontro e resiste aos modelos existentes, mas esse, na escola particular, é rapidamente repreendido e quando as punições não são suficientes, é convidado a se retirar da escola.

De certa forma essa domesticação dos corpos também atinge os docentes que, uma vez contratados pela escola, numa relação capitalista de venda de mão de obra em troca de um salário, precisa se disciplinar sob o risco de ser demitido. Transformam-se em “educadores pragmáticos”, como afirmava Paulo Freire (1996).

A crítica à redução da função educativa da escola à simples preparação para o vestibular pode ser embasada na obra de Paulo Freire. Em “Pedagogia da Autonomia” (1996), Freire afirma que a educação deve ser um ato político, ético e transformador, cuja missão é desenvolver a consciência crítica dos estudantes, não apenas transmitir conteúdo para fins avaliativos. Para ele, a formação do ser humano não pode ser reduzida a um adestramento técnico ou funcional.

Complementando essa visão, Saviani (2008) destaca que a escola deve assumir uma pedagogia histórico-crítica, em que o conhecimento escolar seja trabalhado como mediação para a compreensão e transformação da realidade social. Quando as instituições educativas priorizam exclusivamente o ingresso em universidades de prestígio, elas correm o risco de reforçar a lógica meritocrática e excludente, contribuindo para a reprodução das desigualdades.

Portanto, a educação neoliberal tende a reduzir seu papel ao focar exclusivamente na preparação do estudante para ingressar em universidades de prestígio. No entanto, o vestibular é apenas uma etapa da trajetória de uma pessoa, e não o objetivo final de sua formação. Embora seja compreensível que escolas particulares adotem práticas de gestão modernas e eficientes, é essencial que não percam de vista seu propósito central: educar. A busca pelo lucro não pode se sobrepor ao compromisso de formar cidadãos críticos, conscientes e capazes de enfrentar os desafios do futuro.

Enquanto docente, e dependente do trabalho em escolas particulares para o sustento da minha família, precisava conduzir o ano letivo de forma bastante acelerada para dar conta de todo o material, atendendo também às expectativas dos pais, que investiam valores significativos nas apostilas e esperavam que fossem completamente utilizadas. Essas exigências tornavam o ritmo das aulas intenso e pouco flexível, muitas vezes dificultando a construção de relações mais dialógicas e a consideração aprofundada das experiências e do contexto social dos alunos.

7 ANDARILHANÇAS-EDUCAÇÕES NAS/DAS/COM AS MARGENS DO RIO SOROCABA

7.1 Geografia-rio... educação-rio

Durante o meu trabalho como professor, lecionei hidrografia seguindo a abordagem tradicional proposta pelas apostilas. Em conversas com colegas, percebi que esse modelo era amplamente adotado. Embora houvesse espaço para ir além do material, qualquer iniciativa fora da sala de aula muitas vezes era interpretada como um desvio do currículo oficial — e, por isso, vista como uma possível ameaça à estabilidade profissional.

Ao abordar hidrografia — assim como outros componentes da paisagem —, sentia que o processo de ensino se tornava violento. Essa violência não era física, mas simbólica: refletia a coerção institucional que me obrigava a suprimir minhas inquietações e pedagogias mais significativas. Importante lembrar que muitos professores, formados em cursos de licenciatura, tiveram contato com a crítica de Paulo Freire à ‘educação bancária’ — onde o professor deposita conteúdos e o aluno armazena — e mesmo assim reproduziam esse modelo.

Além disso, Vesentini (1984, 1989, 2004, 2021) denuncia a persistência de uma Geografia escolar tradicional, fortemente influenciada pelo positivismo, que se traduz em memorização de dados — como nomes de rios — em detrimento da compreensão das relações sociedade/natureza e do desenvolvimento do pensamento crítico. Ele afirma que esse modelo, embora difundido nos manuais, se distancia da realidade cotidiana dos estudantes, reproduzindo uma disciplina desconectada da prática social.

Arroyo (1996) reforça esse diagnóstico ao sugerir que o currículo não é neutro, mas configura uma escolha cultural e política que reflete valores e interesses dominantes. A inclusão rasa da hidrografia nas escolas, sem problematizar seu significado social e ambiental, é expressão dessa reprodução curricular acrítica.

Ainda assim, persistem inquietações profundas sobre a forma como os alunos percebem o rio que atravessa o território em que vivem, os sentidos que atribuem a esse elemento natural e o que essa compreensão revela sobre a relação entre escola, espaço vivido e a construção da cidadania territorial. Enquanto professor de Geografia, também é relevante refletir sobre a minha percepção dos rios presentes no cotidiano, no caminhar pela cidade, e considerar em que medida essa percepção é

incorporada ao planejamento e à execução das aulas. Muitas vezes, ela se vê limitada por um currículo rígido, que raramente se abre à experiência e à sensibilidade de quem o pratica.

Da mesma forma, é possível observar que professores de Geografia que trabalham em municípios diferentes de onde residem vivenciam um distanciamento geográfico e simbólico em relação aos rios que cortam o território escolar, o que pode dificultar a construção de um olhar atento, afetivo e engajado com o espaço.

Minha preocupação, enquanto docente, ao não abrir espaço para que os estudantes expressassem suas percepções sobre os rios, relacionava-se ao receio de que tais visões fossem capturadas por uma lógica estritamente técnica, que reduz o rio a um elemento a ser controlado, corrigido ou eliminado. Essa perspectiva tende a legitimar intervenções que soterram cursos d'água, destroem margens e aprisionam o rio sob camadas de concreto e asfalto, apagando sua presença do território e da memória coletiva. Em vez disso, torna-se essencial promover a conscientização de que, mesmo oculto, o rio permanece vivo sob a cidade — e que reconhecê-lo é parte fundamental para compreender o espaço urbano e construir um olhar mais sensível e responsável sobre o ambiente.

Outra inquietação que emergiu desse processo dizia respeito ao tipo de educação ambiental promovida tendo o rio como foco — especialmente aquelas iniciativas idealizadas, planejadas e executadas por organizações não governamentais, autarquias, empresas privadas e prefeituras. Muitas dessas ações nem sempre consideram de forma profunda o significado que o rio possui para os moradores, nem incorporam plenamente as vozes e experiências dos sujeitos do território antes de definir caminhos e estratégias para a educação ambiental.

Reigota (2010, p. 14) afirma que “(...) o primeiro passo para a realização da educação ambiental deve ser a identificação das representações das pessoas envolvidas no processo educativo”. Reigota aqui está preocupado em identificar as representações das pessoas em relação ao meio ambiente e não aos rios, especificamente, porém, a ideia que ele defende é passível de expandirmos também para os rios.

Durante a pandemia de COVID-19, observou-se um movimento significativo de migração de residentes da capital paulista para cidades do interior do estado de São Paulo, motivado, em grande parte, pela busca por melhor qualidade de vida e

distanciamento dos desafios característicos das grandes metrópoles. Inserido nesse contexto, também optei por essa mudança, fixando residência no município de Tatuí.

Esse retorno ao interior ocorreu após um longo período sem visitar a cidade, destino que, durante minha infância, fazia parte de uma rotina familiar de certa forma frequente, realizada com meus pais e irmãos. Naquela época, éramos todos solteiros e estudantes. Com o passar dos anos, à medida que meus irmãos concluíram suas graduações, constituíram famílias e deixaram a residência de nossos pais, tornou-se cada vez mais difícil promover reencontros familiares. As viagens ao interior foram, assim, gradualmente se tornando mais esporádicas e, por fim, ausentes.

Adicionalmente, o afastamento foi acentuado pelo fato de que muitos amigos e parentes que antes residiam em Tatuí haviam se mudado para outras localidades ou faleceram, o que contribuiu para um sentimento de distanciamento afetivo em relação à cidade.

Residíamos em uma das cidades mais vulneráveis da Região Metropolitana de São Paulo, marcada por significativas carências urbanas. Entre elas, destacava-se a precariedade da segurança pública, aspecto que se agravou consideravelmente durante o período de confinamento imposto pela pandemia de COVID-19. Nesse cenário, encontrávamo-nos confinados em um pequeno apartamento, imersos em reflexões sobre a permanência na região e sobre os múltiplos desafios impostos pela realidade local.

Foi nesse contexto de incerteza e desgaste que amadureceu a decisão de migrar para o interior do estado de São Paulo, motivados pelo desejo de alcançar uma melhor qualidade de vida. Buscávamos, entre outros aspectos, reduzir o tempo gasto com deslocamentos diários, viver em um ambiente mais seguro, minimizar os impactos da poluição — sonora, atmosférica e visual — e nos aproximar de espaços com maior presença de áreas verdes.

Contudo, uma vez tomada a decisão de deixar a metrópole, surgia um novo desafio: diante das 645 cidades que compõem o estado de São Paulo, qual seria a mais adequada para acolher esse novo projeto de vida?

Após analisarmos diversas cidades com base em critérios como a proximidade da capital — fator importante em caso de emergências — e a existência de infraestrutura adequada de serviços, conseguimos elaborar uma lista inicial de municípios potenciais. Realizamos visitas a algumas dessas cidades e pesquisamos outras, considerando dados objetivos e impressões subjetivas. No entanto, foi a

confluência entre experiência vivida, memória afetiva, aprendizagem acumulada e a própria imaginação que nos conduziu, de maneira inesperada, à cidade de Tatuí — que, até então, não figurava em nenhuma das listas ou levantamentos prévios realizados.

Estabelecer-me em Tatuí representou, simbolicamente, um retorno ao ponto de partida. Muitos anos antes, foi nessa cidade que meu pai e minha mãe deram início às suas trajetórias de vida. Regressar a essa cidade, agora como adulto, despertou em mim a sensação de reencontro com minhas raízes e com uma parte significativa da minha história familiar, mas Tatuí poderia ser considerado um lugar ou um não-lugar/des-lugar para mim?

7.1.1 Tatuí: lugar ou um não-lugar/des-lugar? Lugar e espaço?

Lembro que, ainda nos primeiros dias da faculdade de Geografia, em uma das aulas iniciais da disciplina 'Introdução à Geografia Física', a Prof.^a Ms. Estephânia Guimarães Farias Sodré nos apresentou ao universo dos futuros geógrafos e professores de Geografia com uma fala marcante. Ela dizia que o nosso olhar, enquanto profissionais em formação, deveria ser diferenciado: com o conhecimento que iríamos adquirir, seríamos capazes de perceber detalhes, padrões e minúcias presentes no espaço geográfico — algo que exigia treino, começando justamente pelo nosso próprio lugar.

Foi nessa aula que ouvi, pela primeira vez, o nome de Yi-Fu Tuan. Achei curioso — até engraçado — ouvir o nome de um pensador chinês¹⁰, especialmente por fugir da recorrência de autores europeus e norte-americanos que costumávamos conhecer. A professora nos apresentou seu conceito de lugar, algo que ficou gravado em minha memória: “lugar é o espaço do vivido”. A partir dessa ideia, ela nos explicou as escalas geográficas — do global ao regional, até chegar ao local — enfatizando que o nosso bairro era o nosso espaço vivido, o nosso lugar no mundo.

Como parte de um exercício, fomos convidados a investigar o nosso bairro: pesquisar sua história, compreender os elementos naturais e físicos que o constituíram originalmente, analisar as transformações pelas quais ele passou ao

¹⁰ Yi-Fu Tuan é um geógrafo norte-americano de ascendência chinesa cuja trajetória foi construída sobretudo como docente em diversas universidades norte-americanas.

longo do tempo e observar de que forma essas mudanças se refletiam no espaço atual.

Morava no bairro do Jaguaré (Zona Oeste do município de São Paulo) desde 1992, quando meus pais venderam o apartamento que tínhamos na Vila Yara, em Osasco, e adquiriram uma casa. Quando foi solicitado o trabalho acadêmico, já fazia 13 anos que eu vivia no bairro— e, ainda assim, confesso que pouco ou nada sabia sobre a história do ‘meu lugar’.

Foi então que comecei a pesquisar. A internet foi meu primeiro recurso, onde encontrei alguns artigos e livros sobre o bairro, incluindo um escrito por Henrique Dumont Villares — justamente o urbanista que planejou o Jaguaré e, curiosamente, sobrinho daquele que é considerado o “Pai da Aviação”, Alberto Santos Dumont.

Durante essa fase de investigação, visitei também o único jornal do bairro, o Jornal Jaguaré. Lá, tive acesso ao acervo dos exemplares impressos, que contavam com uma coluna dedicada à história local, com textos e fotos que enriqueceram a minha pesquisa.

Três anos depois, a Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo havia lançado o “II concurso história do meu bairro, história do meu município”, que recebeu cerca de 1.000 inscrições. Aproveitei que minha pesquisa já estava concluída — e que, inclusive, havia recebido nota máxima na disciplina — e decidi submetê-la ao concurso. Para minha surpresa, o artigo “As transformações no bairro industrial do Jaguaré: urbanismo e vida cotidiana” conquistou o 3º lugar, sendo publicado em um livro¹¹ reuniu todos os textos vencedores.

Durante a graduação e nos primeiros anos da minha trajetória como docente de Geografia, compreendia o conceito de “lugar” de maneira restrita, limitado à ideia de “espaço do vivido” — uma definição que, embora significativa, não dava conta da complexidade afetiva e simbólica que envolve a experiência humana com o espaço. Essa compreensão inicial foi influenciada, em grande medida, pela abordagem introdutória de Yi-Fu Tuan (2015), para quem “lugar é o espaço dotado de valor”, uma formulação que destaca a dimensão subjetiva da relação entre o ser humano e o espaço.

Com o tempo, por meio da prática pedagógica em diferentes instituições escolares e da leitura crítica de obras acadêmicas e didáticas, desenvolvi uma

¹¹ DA SILVA, Jailson Lima (org.). **História do meu bairro, história do meu município**. São Paulo: Arte & Ciência, 2008.

compreensão mais ampliada: o lugar não é único nem fixo. Cada indivíduo constrói, ao longo da vida, múltiplos lugares, conforme suas experiências, deslocamentos e vínculos emocionais. O lugar, portanto, deixa de ser uma simples porção do espaço físico e passa a ser entendido como um território de significados, permeado por relações afetivas, simbólicas e culturais (Santos, 1996).

Sobre “a passagem” de um espaço para um lugar, Tuan afirma que espaço é um termo mais abstrato que lugar, pois se o primeiro começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar na medida em que o conhecemos melhor e o dotamos de valores atribuindo-lhes definições e significados (Castelo, 2007). Mello ao distinguir espaço e lugar, destaca explicitamente esse aspecto: “O espaço, qualquer porção da superfície terrestre, é amplo, desconhecido, temido ou rejeitado. O lugar, recortado afetivamente, emerge da experiência e é um mundo ordenado e com significado (1990, p. 102).

A afetividade é, nesse sentido, um elemento central na constituição do lugar. Tuan (2012) conceitua topofilia como o apego emocional ao lugar — uma ligação positiva que envolve sentimentos de pertencimento, amor e identidade com o espaço. Esse vínculo pode ser construído a partir da convivência, da memória, da paisagem ou de vivências pessoais significativas. Em contraponto, o autor também introduz o termo topofobia, que se refere à aversão ou ao medo em relação a determinados espaços, geralmente associados a experiências negativas ou traumáticas.

Ambos os conceitos — topofilia e topofobia — revelam a complexidade da relação afetiva com o espaço, desafiando visões simplificadas ou puramente objetivas da Geografia. Como observa Relph (1976), a experiência de lugar é sempre subjetiva e existencial, pois envolve percepções, emoções e interpretações que variam de pessoa para pessoa.

Em síntese, reconhecer a pluralidade dos lugares vividos por cada sujeito é fundamental para uma abordagem humanista e crítica da Geografia. Tal perspectiva permite compreender o espaço não apenas como uma estrutura física, mas como um campo simbólico e relacional, onde se constroem identidades, afetos e sentidos.

Como destaca Edward Relph (1976), a autenticidade da experiência do lugar está enraizada no sentimento de pertencimento e na intimidade com o ambiente, o que pode explicar a forte conexão emocional que senti ao reassumir o território de Tatuí como morada.

Além disso, autores como Milton Santos (1996) reforçam que o lugar é também uma instância de articulação entre o global e o local, um ponto em que se cruzam múltiplas escalas e temporalidades. Em Tatuí, convivem elementos da tradição familiar com os fluxos contemporâneos da urbanização e da tecnologia — o que transforma a cidade em um espaço híbrido, carregado de significados tanto pessoais quanto sociais.

Essa vivência reafirma que a Geografia do cotidiano é atravessada não apenas por elementos físicos e econômicos, mas também por escolhas subjetivas, pela memória e pelas emoções. O lugar, portanto, não é apenas onde se está, mas onde se é.

O vínculo com o lugar se constrói ao longo do tempo, por meio de práticas repetidas, vínculos afetivos e relações interpessoais. Habitar um lugar é mais do que simplesmente residir nele — é experienciar seus ritmos, reconhecer seus sons, percorrer suas ruas e atribuir sentidos às suas paisagens. Como propõe Carlos (2007), o lugar é o palco da vida social e do exercício da cidadania, sendo o território onde se estabelecem vínculos identitários que nos conectam à coletividade e ao passado.

Nesse sentido, Tatuí passou a representar mais do que uma escolha racional — tornou-se um espaço de reencantamento, um lugar no qual a vida se reorganiza e se ressignifica. A volta à cidade dos meus pais, agora sob a minha própria perspectiva, evidencia como o lugar é simultaneamente geográfico e existencial. Ele não apenas acolhe, mas transforma, reconecta e provoca reflexões sobre pertencimento, memória e projeto de vida.

Portanto, ao olhar para essa cidade, não a vejo apenas como um ponto no mapa ou como uma alternativa viável em termos de infraestrutura urbana. Vejo-a como um lugar pleno de significados, onde se cruzam trajetórias pessoais e coletivas. É neste entrelaçamento de escalas — do íntimo ao territorial — que a Geografia ganha densidade humana e nos permite compreender, com mais profundidade, o que significa 'estar em um lugar'.

A conexão com a cidade vai além das memórias que ecoam nas vozes dos mais velhos; está gravada em cada rua, sussurrada em cada esquina, como se a cidade inteira esperasse silenciosamente pelo meu retorno. Há algo mágico em viver onde tudo começou, onde a história da minha família se entrelaça com o pulsar do tempo, e onde, de algum modo, minha própria história encontra abrigo e sentido.

Eric Dardel, na abertura do livro “O homem e a Terra”, afirma (2015, p. 1) que “amor ao solo natal ou busca por novos ambientes, uma relação concreta liga o homem à Terra, uma geograficidade do homem como modo de sua existência e de seu destino” e essa ligação do homem com o planeta e a “vontade intrépida de correr o mundo, de franquear os mares, de explorar os continentes, conhecer o desconhecido, atingir o inacessível”, enfim, o que ele chama de uma inquietude geográfica, vem antes e sustenta a ciência geográfica, objetiva e organizada como ciência.

Esse trecho define o campo de reflexão proposto por Dardel, destacando uma abordagem voltada mais para dimensões filosóficas e existenciais do que para os temas tradicionalmente associados à ciência geográfica, sobretudo no contexto de sua época. A conexão entre o ser humano e a Terra, tal como apresentada, não está relacionada de forma imediata aos processos de produção, localização e distribuição de objetos, nem à transformação da natureza por meio do trabalho, mas sim aos aspectos subjetivos e afetivos que atravessam a experiência humana em sua condição de habitante do mundo (Pires, 2020).

Na tradição da Geografia Humanista, o conceito de lugar é compreendido como uma porção do espaço dotada de valor, construída pela experiência subjetiva, pelas relações afetivas, pela memória e pelo pertencimento. Autores como Yi-Fu Tuan (2015) e Edward Relph (1976) apontam o lugar como uma dimensão existencial, onde o espaço se humaniza e se torna significativo para o sujeito. No entanto, em contraposição a essa concepção densa e afetiva de lugar, surgem, na contemporaneidade, conceitos que apontam para o seu esvaziamento simbólico — os chamados não-lugares (Marc Augé) e des-lugares (Edward Relph).

Marc Augé (2012), antropólogo francês, introduz o conceito de não-lugar para se referir aos espaços da supermodernidade que não promovem vínculos duradouros nem identitários. São espaços de passagem, consumo ou trânsito — como aeroportos, *shoppings*, rodovias, grandes hotéis, cadeias de *fast-food* — nos quais os indivíduos permanecem anonimamente, sem estabelecer qualquer relação profunda com o ambiente ou com os outros. Nestes locais, a identidade é temporária e funcional; as relações são mediadas por protocolos e as referências simbólicas são homogêneas e impessoais. O não-lugar, portanto, caracteriza-se por uma ausência de historicidade, de pertencimento e de memória coletiva.

De maneira complementar, Edward Relph (1976) cunha o termo des-lugar (*placelessness*) para indicar a perda da singularidade e da autenticidade dos lugares diante da padronização arquitetônica, comercial e cultural provocada pela modernidade tardia. Para Relph, o des-lugar ocorre quando espaços originalmente enraizados na cultura e na história local passam a ser substituídos por estruturas genéricas e replicáveis em qualquer parte do mundo — uma espécie de erosão da identidade espacial. Assim, ao contrário dos lugares, que expressam uma relação simbiótica entre pessoas e territórios, os des-lugares traduzem um empobrecimento da experiência geográfica, onde o espaço deixa de ser vivido e sentido para tornar-se apenas funcional.

Ambos os conceitos — não-lugar e des-lugar — refletem as consequências da globalização, da homogeneização cultural e da aceleração do tempo sobre as formas de viver e perceber o espaço. Na lógica do capital, os espaços tendem a ser organizados segundo critérios de eficiência, circulação e consumo, deslocando a dimensão simbólica e afetiva que sustenta a experiência do lugar. Desse modo, o espaço urbano contemporâneo se configura como um mosaico entre lugares e não-lugares, o que evidencia as tensões entre o desejo de pertencimento e o imperativo da mobilidade. Para Augé (2012, p. 98), “...na realidade do mundo de hoje, os lugares e os espaços, os lugares e os não-lugares misturam-se, interpenetram-se”.

Em contraste com os não-lugares, os lugares continuam sendo fundamentais para a constituição das identidades, das memórias e das experiências cotidianas. Eles representam o enraizamento, o vínculo, a permanência — dimensões essenciais para que o espaço seja compreendido como território vivido e significativo. A crítica aos não-lugares, portanto, não pretende negar sua existência, mas sim reconhecer seus limites como espaços relacionais e simbólicos. Trata-se de refletir sobre o que se perde quando o espaço deixa de ser lugar: perde-se o elo entre o sujeito e o mundo, entre a memória e o território, entre o corpo e o chão que habita.

Vale destacar o pensamento do historiador e filósofo francês Michel de Certeau sobre os conceitos de lugar, espaço e não-lugar, com base em sua obra “A Invenção do Cotidiano” (1994) e em diálogo com o conceito de “não-lugar” desenvolvido por Marc Augé.

Em sua obra, Certeau propõe uma leitura inovadora sobre a maneira como os sujeitos comuns se apropriam dos espaços urbanos e resistem às imposições do sistema. No centro dessa abordagem estão três noções fundamentais: lugar, espaço

e, por extensão, o não-lugar — conceito que será posteriormente desenvolvido por Marc Augé, mas que encontra ecos implícitos no pensamento certeaniano.

Para Michel de Certeau, o lugar é definido como a disposição ordenada de elementos em um sistema estável. Ele corresponde à estrutura física e objetiva do espaço urbano, das instituições, da linguagem e das práticas sociais normatizadas. Trata-se de uma configuração que obedece a uma lógica de organização imposta, frequentemente por agentes de poder — como o Estado, a ciência, ou a tecnocracia urbana. Um exemplo clássico é o mapa da cidade: ele apresenta uma imagem fixa, racional e organizada do território.

No entanto, o lugar, por si só, é estático e silencioso. Ele representa o cenário que aguarda a ação. Certeau considera o lugar como um “espaço potencial”, ainda não ativado pela prática. Como ele afirma (1994, p. 201): “O lugar é a ordem (qualquer que seja) segundo a qual os elementos são distribuídos em relações de coexistência”.

Se o lugar é estático, o espaço é dinâmico. Para Certeau, o espaço é “um lugar praticado”, ou seja, ele só se constitui quando há movimento, uso, apropriação. É a prática do cotidiano — caminhar, narrar, consumir, habitar — que transforma um lugar em espaço. Assim, o espaço é o resultado da ação humana, da criatividade anônima dos indivíduos que se deslocam, desviam, inventam caminhos e sentidos.

Uma das imagens mais conhecidas de Certeau é a do pedestre: ao andar pela cidade, ele não apenas percorre caminhos, mas “escreve” a cidade com seus passos. Cada desvio, cada atalho, cada escolha subjetiva do trajeto transforma o traçado urbano objetivo em uma experiência vivida. Certeau chama essas ações de táticas — práticas criativas e espontâneas que os indivíduos usam para habitar, subverter ou reinterpretar os espaços dominados por estratégias institucionais.

Desse modo, o espaço é o lugar vivido. Ele está vinculado ao tempo, à memória, à experiência subjetiva e à narrativa. Sem os sujeitos, o lugar não existe — o que existe é apenas o espaço, como possibilidade inerte.

Embora Michel de Certeau não utilize diretamente o termo “não-lugar”, seu pensamento oferece as bases para compreender o conceito que será desenvolvido por Marc Augé na obra já citada “Não-Lugares: Introdução a uma Antropologia da Supermodernidade” (2012).

No pensamento de Certeau, os não-lugares podem ser compreendidos como espaços que resistem à prática tática, isto é, espaços em que o sujeito não consegue inscrever sua narrativa, sua memória, sua subjetividade. São lugares projetados para

a funcionalidade, onde a experiência é regulada e limitada. Eles expressam o triunfo da estratégia sobre a tática — da racionalidade institucional sobre a criatividade do cotidiano.

Enquanto Certeau valoriza o espaço como produto da ação humana, o não-lugar aparece como a negação da espacialidade viva, uma espécie de 'lugar morto', onde o sujeito é reduzido a um usuário, um consumidor ou um passageiro. Ele está presente, mas sem presença significativa.

Os conceitos de lugar, espaço e não-lugar são fundamentais para compreender a crítica certeuniana às formas como o poder organiza o cotidiano. Certeau propõe que, embora os lugares sejam organizados estrategicamente por instituições e discursos dominantes, os sujeitos ainda encontram meios de resistência através da prática — transformando lugares em espaços vividos.

O espaço, então, é uma criação constante, feita de histórias, percursos e gestos. Já o não-lugar, mesmo que não seja conceituado diretamente por Certeau, aparece como um alerta: é o risco da perda de sentido na experiência espacial contemporânea, na qual a circulação substitui o habitar, e a neutralidade funcional apaga a memória, a relação e a identidade.

Com isso, Michel de Certeau nos convida a olhar para o cotidiano não como algo trivial, mas como o lugar privilegiado onde se travam silenciosas batalhas por significado, pertencimento e liberdade.

Partindo do que foi discutido anteriormente, é possível afirmar que, ao me mudar para Tatuí, a cidade passou a constituir o meu lugar — sobretudo sob a perspectiva afetiva. No entanto, especialmente à luz do pensamento de Michel de Certeau, não seria apropriado afirmar que todo o município, com seus mais de 500 km², configura-se como o meu lugar. É apenas uma parcela desse território que pode, de fato, ser compreendida como tal: os espaços nos quais ocorrem práticas cotidianas, onde há movimento, uso e apropriação.

Como citado anteriormente, é precisamente a vivência — caminhar, narrar, consumir, habitar — que transforma o lugar em espaço. Nesse sentido, o “meu lugar” corresponde não à totalidade física da cidade, mas às zonas nas quais minha experiência subjetiva e cotidiana se inscreve, convertendo porções do espaço urbano em espaços vividos e significativos.

Quando um espaço se transforma em lugar para alguém, compreendo que seus elementos físicos — como o relevo, o clima, a vegetação, os cursos d'água, entre

outros — também passam a ser percebidos como familiares e carregados de significado. Em outras palavras, tornam-se parte constitutiva do lugar. Nesse sentido, o rio Sorocaba assume um papel simbólico, considerando que o município de Tatuí integra sua bacia hidrográfica, e parte de seu território, especialmente nas áreas periféricas, é atravessada por esse curso d'água.

Assim, ao longo do processo em que Tatuí foi se consolidando como meu lugar, é possível afirmar que o rio também foi sendo investido de valor afetivo? O rio Sorocaba, então, passou a ser um lugar para mim? Essa reflexão suscita uma questão importante: todos os elementos do espaço adquirem o mesmo grau de significância quando um lugar se forma para alguém, ou há uma seletividade afetiva e simbólica naquilo que reconhecemos e incorporamos como parte do nosso lugar?

Essa indagação nos leva a considerar que o pertencimento não se constrói de maneira uniforme sobre a totalidade do espaço físico, mas sim a partir de recortes subjetivos — fragmentos que, por sua recorrência na vivência (cotidiano) ou por sua carga simbólica, se destacam e se fixam na memória afetiva. O lugar, portanto, não é apenas um território, mas uma construção seletiva, sensível e profundamente individual.

7.1.2 Rio Sorocaba: lugar ou um não-lugar/des-lugar?

Se, para Michel de Certeau, o espaço é um lugar praticado, ou seja, um território que se torna significativo por meio da ação cotidiana — caminhar, habitar, nomear, narrar —, então o simples fato de estar em Tatuí não é, por si só, suficiente para que o rio Sorocaba se constitua como “meu lugar”. Segundo essa perspectiva, não é a presença física em um território que o converte em espaço vivido, mas sim o modo como nos relacionamos ativamente com ele.

Nesse sentido, a relação com o rio Sorocaba depende menos da sua localização objetiva e mais das formas com que ele passa a ser incorporado à minha experiência cotidiana. Ele se torna parte do meu espaço — e, portanto, um lugar significativo — à medida que é atravessado por práticas: quando o observo, quando o visito, quando o incluo em narrativas pessoais ou mesmo quando ele passa a figurar em meu imaginário como símbolo do pertencimento ao município.

Estar em Tatuí é o ponto de partida. Mas, para Certeau, o que transforma esse dado territorial em espaço é a prática — mesmo que simbólica. Se o rio Sorocaba

passou a compor minha paisagem afetiva, a ser reconhecido como parte da minha vivência, mesmo que de forma indireta, então sim, ele pode estar em processo de se tornar um lugar para mim. Isso porque a prática certeuniana não se limita ao uso físico, mas abarca a narrativa, a lembrança, o reconhecimento e o significado atribuído.

Portanto, o rio Sorocaba só se constitui como “meu lugar” na medida em que eu o torno parte da minha experiência. Estar em Tatuí abre a possibilidade, mas é o vínculo simbólico, afetivo e/ou prático que realiza esse pertencimento. Como diz Certeau, (1994, p. 202): “O espaço é um efeito produzido pelas operações que o orientam, o temporalizam, o fazem funcionar.” Nesse caso, o rio se torna um lugar na medida em que passa a ter uma função dentro do seu cotidiano — seja ela real, simbólica ou emocional.

Quando retornei a Tatuí, alguns meses antes da mudança definitiva, em busca de uma casa, fui surpreendido por uma lembrança assim que cruzei a ponte sobre o rio Sorocaba, na rodovia Castello Branco. Naquele instante, a memória me tomou com uma nitidez inesperada — e, como se o tempo não tivesse passado, revivi a inundação que testemunhei aos onze anos, mais de duas décadas e meia atrás. Não consegui simplesmente seguir viagem. Estacionei o carro no acostamento, desci e caminhei até a ponte. Fiquei ali por alguns minutos, como quem tenta escutar o eco de um tempo antigo ainda presente nas margens do rio.

Ao olhar para o rio vivi um processo complexo de reconstru o do espaço, no qual a percep o do lugar   moldada não apenas por suas características físicas, mas também pelas memórias e pelos significados que atribuo a ele. Nesse momento, o espaço deixou de ser apenas uma paisagem objetiva e tornou-se um território afetivo, carregado de passado e de sentido.

No meu caso, o rio Sorocaba não   apenas um curso d'água; ele carrega uma carga emocional e histórica, pois está ligado   minha vivência de infância e a inunda o presenciada. A percep o do rio   filtrada pelas minhas memórias, pela distância temporal e pela experiência emocional associada a esse momento.

O olhar sobre o rio não   apenas um ato de observar a paisagem, mas de recriar mentalmente uma experiência que foi vivida no passado. A visão do rio pode evocar sensa es, sons e até odores de um momento distante. Esse tipo de percep o pode ser profundamente subjetivo, pois está filtrado pela memória afetiva.

A Geografia da Percepção também lida com a ideia de que o lugar não é estático. Ele se transforma tanto fisicamente quanto na maneira como as pessoas o percebem ao longo do tempo. Ao olhar o rio, não apenas vi sua forma atual, mas também o revivi como era quando estava na pré-adolescência, reconstituindo a sensação da inundação e o impacto daquela experiência na minha vida. O lugar é reinterpretado por meio dessa memória que se sobrepõe à visão do presente.

O rio pode representar mais do que uma simples paisagem natural; ele torna-se uma presença simbólica e afetiva que entrelaça passado e presente. Sua imagem guarda uma conexão emocional com a minha história, funcionando como um marco silencioso daquilo que vivi. Nesse sentido, o rio deixa de ser apenas um elemento geográfico e passa ser como um ponto de ancoragem identitária, onde memórias pessoais se cristalizam e reafirmam quem eu sou.

A percepção do rio, portanto, não é neutra: ela é atravessada por nostalgia, afetividade e pertencimento. Cada curva da água parece carregar fragmentos de mim — não apenas do menino que presenciou uma grande inundação, mas também do adulto que retorna ao mesmo lugar e, ao reencontrá-lo, também se reconhece. O lugar se transforma, então, em um espelho da identidade, capaz de refletir o fluxo da minha própria trajetória.

Como observa Edward Relph (1976), a experiência autêntica de um lugar está enraizada na intimidade e no sentimento de pertencimento. O rio Sorocaba, nesse contexto, não é apenas uma referência geográfica, mas um testemunho silencioso do tempo vivido — da continuidade e das rupturas que moldaram quem fui e quem me tornei. Ele se inscreve na geografia da minha memória como um símbolo de identidade em movimento, revelando que habitar um lugar é, também, habitar a si mesmo.

A percepção de um lugar também pode ser influenciada por sentimentos como segurança, medo, alegria ou tristeza. O olhar sobre o rio reviveu não só o momento da inundação, mas também o sentimento de insegurança ou medo que eu experimentei. Essa relação emocional com o espaço transforma o rio em algo que vai além de um simples elemento geográfico: ele se torna uma presença emocional, carregada de significados profundos.

Ao olhar para um rio que eu tinha visto há muito tempo me levou a entender que a paisagem não é apenas o que vemos, mas o que sentimos, recordamos e interpretamos. O lugar é uma construção contínua, entrelaçada com nossas experiências pessoais e as transformações do tempo.

7.1.3 O rio Sorocaba como o meu lugar do ponto de vista emocional e simbólico, mas e do ponto de vista real?

O conceito de lugar, segundo a Geografia Humanista, ultrapassa a noção meramente física de um espaço geográfico, envolvendo vínculos afetivos, identitários e simbólicos. Nesse sentido, o rio Sorocaba pode ser compreendido como um lugar para muitos indivíduos que, como eu, o associam à memória afetiva, à infância, à história familiar e a momentos marcantes da vida cotidiana. No entanto, essa construção simbólica e emocional entra em contraste com a realidade concreta e funcional do rio na contemporaneidade, que o aproxima da ideia de "não-lugar", conforme proposto por Marc Augé.

O rio Sorocaba, que foi importante para o desenvolvimento econômico e social da cidade, serviu como rota de transporte, fonte de abastecimento e referência espacial. Contudo, nas últimas décadas, o rio passou por um processo de degradação ambiental, urbanização desordenada e esvaziamento simbólico do espaço público em suas margens. A poluição, a canalização de trechos e a ausência de um projeto de integração urbana sustentável transformaram o rio em um elemento muitas vezes ignorado no cotidiano urbano sorocabano, ainda assim, em comparação com o município de Tatuí, o rio Sorocaba parece ocupar um lugar mais significativo na vida dos habitantes de Sorocaba. Isso se deve não apenas ao fato de dar nome à cidade, mas também por atravessar uma ampla área urbana, por onde circula grande parte da população, o que mantém, mesmo que de forma sutil, sua presença simbólica e funcional no espaço urbano.

O artigo que produzimos, "A presença da educação ambiental no/do/com rio Sorocaba nos meios de comunicação: caminhos para pensar o cotidiano escolar", apresentado no III EPES¹² (Barchi; Miranda, 2024), analisa conteúdo do acervo digital do jornal Cruzeiro do Sul para identificar ações de educação ambiental ligadas ao rio Sorocaba. Foram encontrados 2.050 registros com o termo 'educação ambiental', dos quais 62 reportagens abordavam iniciativas específicas relacionadas ao rio, publicadas entre 1999 e 2024.

Os resultados mostram que a maior parte das ações é promovida pela Prefeitura Municipal de Sorocaba, via Secretaria de Meio Ambiente, e pelo SAAE

¹² O Encontro de Pesquisadores em Educação Escolar da Universidade de Sorocaba (Epes-Uniso) é realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Uniso desde 2022.

(Serviço Autônomo de Água e Esgoto de Sorocaba). Essas iniciativas se concentram em datas comemorativas, como o “Dia Mundial do Meio Ambiente” e o “Dia Mundial da Água” — que coincide com o “Dia do Rio Sorocaba”, instituído por legislação municipal e incluído no calendário oficial de datas alusivas ao meio ambiente.

A partir desse levantamento que fizemos, entendemos que todas as ações identificadas se enquadram no discurso ecológico “conformista”, segundo a tipologia de Reigota (1999). Esse tipo de discurso segue diretrizes oficiais e reforça políticas públicas sem questionar estruturas econômicas, políticas ou culturais vigentes.

Apesar da predominância desse tipo de abordagem, argumentamos que, independentemente da natureza do discurso ecológico presente nas ações analisadas, essas iniciativas contribuem para a produção de conhecimento e, de certo modo, para a valorização do rio Sorocaba no imaginário urbano e ambiental da cidade.

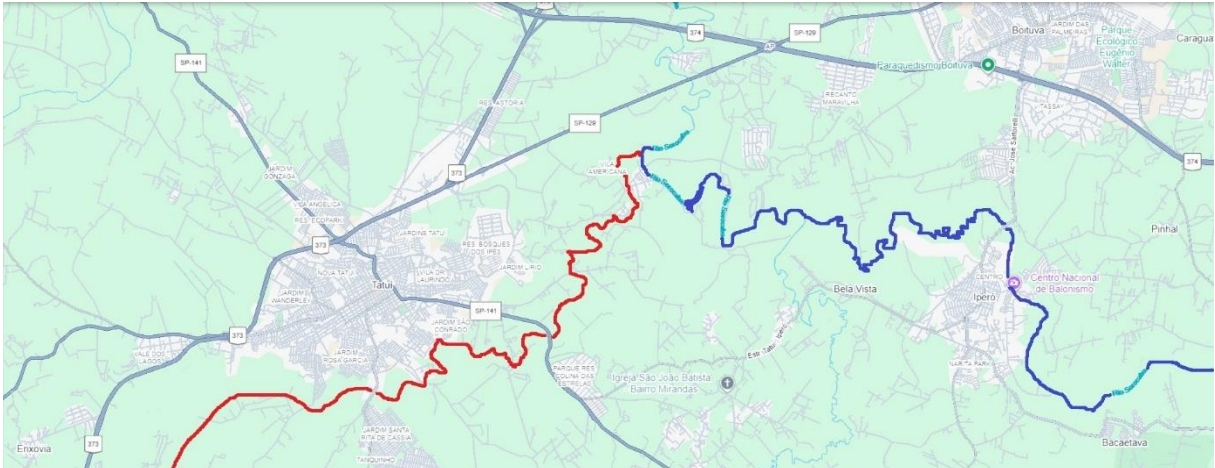
Diferentemente das iniciativas adotadas pelo Poder Executivo de Sorocaba, não foi possível identificar, nos registros públicos disponíveis de Tatuí, ações específicas voltadas aos rios Tatuí e Sorocaba. Uma pesquisa realizada no site oficial da Prefeitura de Tatuí, incluindo a página da Secretaria Municipal de Meio Ambiente, Agropecuária e Bem-Estar Animal¹³, consultados ao longo de março de 2025, não retornou resultados sobre projetos ou programas direcionados à preservação ou recuperação desses corpos hídricos. Ressalta-se, contudo, que a eventual existência de iniciativas não divulgadas por estes canais é uma hipótese que merece ser explorada em pesquisas futuras, por meio de fontes documentais complementares ou entrevistas.

Em Tatuí, a inserção do rio Sorocaba no cotidiano da maioria dos moradores é limitada pela sua localização geográfica. O rio não atravessa o núcleo urbano, onde reside cerca de 95% da população, mas sim a porção Leste do território municipal, perpassando áreas rurais de baixa densidade populacional. Além disso, ele atua como limite natural entre Tatuí e os municípios vizinhos de Boituva e Cerquilha — um fato perceptível na cartografia, onde o traçado do limite territorial acompanha os meandros do rio. Estudos futuros, contudo, poderiam investigar a fundo o grau de conhecimento,

¹³ Por meio do site oficial da Prefeitura de Tatuí (<https://portal.tatui.sp.gov.br/>) é que encontramos a página da Secretaria Municipal de Meio Ambiente, Agropecuária e Bem-Estar Animal (<https://portal.tatui.sp.gov.br/equipe-de-governo/secretarias-do-governo/meio-ambiente-agropecuaria-e-bem-estar-animal>).

interação e valorização simbólica que a população urbana possui a respeito do rio Sorocaba.

Figura 5 – O rio pintado com de vermelho é o rio Tatuí. Já o de cor azul é o rio Sorocaba. Pode-se observar que ambos os rios passam ao largo da mancha urbana do município de Tatuí



Fonte: A pintura dos rios foi feita em cima do mapa extraído do Software Google Earth® em 4 mar. 2025

Dessa forma, o rio Sorocaba se mantém distante da realidade da população urbana de Tatuí, com exceção dos moradores do pequeno bairro Americana. Essa localidade, composta por pequenas chácaras distribuídas ao longo de ruas de terra, também conta com uma pequena vila que dispõe de infraestrutura urbana básica, como ruas asfaltadas, igrejas evangélicas e católicas, além de comércios locais. Curiosamente, é nesse bairro que se encontra a foz do rio Tatuí — o curso d'água que dá nome ao município.¹⁴

O rio Tatuí nasce entre os municípios de Guareí e Tatuí e, ao adentrar o território tatuiano, percorre praticamente toda a sua extensão de 44 km em áreas rurais. De forma semelhante, o rio Sorocaba também se mantém afastado do núcleo urbano, como é possível observar no mapa.

Com base na discussão desenvolvida anteriormente, à luz de alguns autores, é possível inferir que tanto o rio Sorocaba quanto o rio Tatuí se configuram, para mim e para a maioria da população, como “não-lugares”. Segundo Michel de Certeau, o

¹⁴ Segundo o site da Prefeitura do Município de Tatuí, “A origem da palavra Tatuí vem do Tupi-Guarany e significa “Água do Rio do Tatu”. Passou por diversas grafias diferentes, Tatuuvú, Tatuú, Tatuhibi, Tatuy, Tatuhy, até chegar à forma atual”. Disponível em: <https://www2.tatui.sp.gov.br/sobre/>. Acesso em 14 jul. 2025.

espaço se torna lugar quando é praticado — ou seja, quando há caminhar, narrar, habitar, consumir. Assim, na ausência de movimento, uso e apropriação desses rios no cotidiano do município, eles acabam por nos parecerem distantes, quase estranhos.

No âmbito das minhas atividades cotidianas na cidade — como levar e buscar minha filha na escola, visitar amigos, cumprir compromissos em uma instituição evangélica com presença em diversos bairros do município, tanto na zona urbana quanto na zona rural, realizar entregas de produtos alimentícios confeccionados por minha esposa, bem como acessar serviços diversos como mecânico, padaria e supermercado — constato a ausência de uma relação significativa com os rios que atravessam o território. Estes se apresentam como elementos praticamente invisíveis no cotidiano urbano, sem que estabeleçam qualquer vínculo afetivo ou simbólico com minha experiência de deslocamento.

As poucas referências aos rios, como o Sorocaba e o Tatuí, ocorrem quase exclusivamente durante o trânsito por rodovias, quando, ao atravessar pontes, placas indicam sua presença. No entanto, essa identificação pontual e superficial não promove um envolvimento sensível com esses corpos d'água, reduzindo-os a meras referências espaciais.

A percepção desses espaços pode ser compreendida à luz do conceito de não-lugar, formulado por Marc Augé (2012) e já explorado anteriormente neste trabalho. Enquanto os caminhos se abrem à descoberta, à experiência e à construção de sentido entre sujeito e espaço, os não-lugares não estimulam vínculos identitários ou experiências subjetivas significativas. No caso das estradas, por exemplo, o que prevalece é a observação rápida, a leitura imediata e o consumo funcional da paisagem. Augé observa que, nesses espaços de passagem e circulação, não há lugar para a construção de uma relação vivida e enraizada com o entorno.

Nesse contexto, os rios tornam-se invisibilizados pela lógica do deslocamento acelerado e pela instrumentalização dos espaços, permanecendo como ausências simbólicas no cotidiano urbano.

A percepção dessas ausências também se manifesta em minha vivência no comércio administrado por minha esposa, localizado na Região Central do município de Tatuí. Após nossa mudança em novembro de 2020, ela inaugurou um sebo — atividade que já exercia anteriormente, quando residíamos em São Paulo, como forma

de complementar a renda familiar, dado que o salário docente, à época, mostrava-se insuficiente para suprir integralmente as despesas do lar.

O exercício cotidiano de atender no balcão de uma livraria situada no centro de Tatuí tem se configurado como uma instância privilegiada de escuta e observação das dinâmicas socioculturais que atravessam a cidade e sua região. A livraria, enquanto espaço de circulação de ideias e de encontros entre sujeitos oriundos de diferentes localidades — incluindo municípios vizinhos —, proporciona o contato com uma multiplicidade de narrativas, experiências e visões de mundo.

Entretanto, a despeito dessa diversidade de interlocutores, chama atenção a quase completa ausência de menções aos rios Tatuí e Sorocaba nas conversas informais com os clientes. Embora esses cursos d'água componham a Geografia Física da região e desempenhem papéis significativos na formação histórica e territorial do município, eles permanecem ausentes das falas cotidianas, não sendo evocados como elementos de memória, identidade ou mesmo preocupação ambiental.

Essa omissão revela uma forma de invisibilização simbólica do rio, fenômeno que também se alinha à ideia de não-lugar (Augé, 2012), já explorada anteriormente. Tais espaços são essencialmente produzidos para a funcionalidade e o consumo, e não para a permanência ou a construção de vínculos. Portanto, eles não oferecem as condições necessárias para o enraizamento simbólico e afetivo do sujeito. A própria cidade contemporânea, marcada por fluxos acelerados e relações fugazes, possui uma tendência inerente a produzir não-lugares, transformando espaços que poderiam ser pontos de sociabilidade e identidade em meros locais de passagem.

No contexto da livraria, um local que poderia se configurar como espaço de memória, escuta e troca simbólica, a ausência dos rios nas narrativas dos frequentadores evidencia o quanto o vínculo com o território natural vem sendo enfraquecido. Milton Santos (1996) já alertava para os efeitos da urbanização e da racionalidade técnica na constituição de um espaço banalizado, no qual a experiência sensível do lugar cede lugar à funcionalidade imposta pelos circuitos do capital. Nesse sentido, os rios — enquanto elementos não integrados à lógica imediata do consumo ou da mobilidade urbana — tornam-se quase inexistentes no imaginário e no discurso cotidiano.

A ausência de valor simbólico ou emocional dos rios, quando deixam de ser "lugares", pode ser analisada pelo prisma da Topofilia de Yi-Fu Tuan (2012). Conforme

o autor destaca, os vínculos afetivos com os lugares não são inatos, mas sim construídos cultural e subjetivamente a partir da experiência vivida. Quando os sujeitos deixam de caminhar, observar, nomear e se relacionar ativamente com os elementos do espaço — como ocorre com os rios —, estes se tornam meras extensões da paisagem. Assim, a falta de menção ou a ausência dos rios nas conversas e nas lembranças dos moradores é reveladora de uma relação fragilizada com o ambiente natural, marcada pela distância sensorial e simbólica.

Tim Ingold (2015), ao propor a ideia de “habitar o mundo” como um processo contínuo de engajamento com o ambiente, convida-nos a repensar o modo como nos deslocamos, percebemos e nos relacionamos com o espaço. Para ele, viver um lugar implica participar de suas texturas, sons, fluxos e temporalidades. A ausência dos rios nas falas ou percepções cotidianas pode ser vista, então, como sinal de um *déficit* de atenção ambiental — uma incapacidade cultural de perceber e se engajar com os fluxos naturais que nos atravessam e sustentam.

Dessa forma, a experiência no balcão da livraria, marcada pela escuta atenta e pela convivência com múltiplas histórias e trajetórias, revela uma paisagem discursiva onde os rios, apesar de presentes fisicamente, permanecem ausentes simbolicamente. Tal constatação aponta para a necessidade de resgatar uma escuta mais sensível aos elementos naturais do território e de construir narrativas que reintegrem o ambiente à experiência urbana e cotidiana. Nesse contexto, ganham destaque a importância e o potencial da educação ambiental e da Geografia da Percepção, conforme discutido nos capítulos anteriores da fundamentação teórica. De forma sintética, vale retomar aqui as contribuições centrais dessas duas abordagens para esse propósito.

A crescente urbanização tem provocado uma ruptura significativa entre os espaços naturais e a experiência cotidiana dos indivíduos, sobretudo em relação aos corpos hídricos que atravessam as cidades. Nesse contexto, a educação ambiental emerge como uma ferramenta essencial para promover a reintegração dos rios à vida urbana, fomentando a sensibilização, a valorização e o cuidado com esses ecossistemas.

A educação ambiental deve ultrapassar a mera transmissão de informações para se constituir em uma prática que promova a transformação das relações entre sociedade e natureza. Essa abordagem crítica permite que os indivíduos

compreendam os processos ambientais de forma integrada, reconhecendo o impacto das ações humanas nos recursos naturais e a importância da sua conservação.

No que tange aos rios urbanos, a educação ambiental pode ressignificar esses corpos d'água, que muitas vezes são marginalizados e percebidos apenas como obstáculos ou fontes de problema, tornando-os novamente lugares de convivência, lazer e identidade cultural. A reintegração dos rios à experiência cotidiana contribui para a construção de uma cidade mais sustentável e humanizada, fortalecendo vínculos afetivos e de pertencimento.

Além disso, a proposta de Lefebvre (1991) sobre o direito à cidade reforça a necessidade de que todos os habitantes possam acessar e usufruir dos espaços urbanos, incluindo os ambientes naturais presentes na paisagem urbana. A educação ambiental, portanto, ao promover práticas de cuidado e participação social, auxilia na efetivação desse direito, estimulando o uso coletivo e democrático dos rios.

Por fim, vale destacar que as práticas educativas ambientais devem ser contextualizadas, levando em conta as especificidades locais e promovendo a participação ativa da comunidade (Brasil, 1999). Assim, é possível superar a visão instrumental e fragmentada da natureza, promovendo uma reintegração efetiva dos rios à vivência urbana, com impactos positivos na qualidade de vida e na sustentabilidade dos ambientes urbanos.

A Geografia da Percepção constitui uma vertente fundamental para a compreensão das interações entre os seres humanos e os espaços naturais, especialmente no contexto das cidades. No caso dos rios, elementos naturais muitas vezes marginalizados ou degradados pela expansão urbana, essa abordagem revela sua potencialidade para reintegrar o ambiente natural ao cotidiano das populações urbanas, ressignificando esses espaços e promovendo sua valorização social e ambiental.

No contexto urbano, os rios são muitas vezes invisibilizados ou percebidos apenas sob a ótica funcional, como recursos hídricos ou barreiras físicas. A Geografia da Percepção, no entanto, destaca como a apropriação simbólica e sensorial dos rios pode ser mobilizadora para a construção de uma relação de cuidado e pertencimento, fomentando práticas de revitalização e preservação.

A reintegração do ambiente natural nas cidades, especialmente por meio dos rios, está diretamente relacionada à experiência cotidiana dos habitantes. Segundo Lynch (1960), os elementos naturais influenciam a legibilidade da cidade e a forma

como seus usuários a navegam e percebem, contribuindo para a formação de memórias coletivas e sentidos de lugar. Essa experiência sensível é ainda ressaltada por Ingold (2015), que defende a percepção como um processo relacional, no qual humanos e ambiente são co-constitutivos, e o corpo é o mediador dessa interação.

Ademais, a Geografia da Percepção oferece subsídios para políticas urbanas que priorizem a diversidade das experiências e as especificidades locais, valorizando as múltiplas formas de percepção e significação dos rios. Isso implica reconhecer os diferentes modos como grupos sociais percebem e utilizam os espaços fluviais, incorporando dimensões culturais, históricas e econômicas na gestão e planejamento urbano.

Portanto, a potencialidade da Geografia da Percepção na reintegração do ambiente natural está em sua capacidade de revelar e valorizar as múltiplas experiências e significados que os rios urbanos carregam, transformando-os em espaços vivos e sentidos pelos habitantes. A partir dessa compreensão, torna-se possível promover intervenções urbanas que não apenas recuperem a função ambiental dos rios, mas também fortaleçam sua dimensão social e simbólica, contribuindo para a construção de uma cidade mais sustentável, justa e habitável.

7.2 QUANDO O RIO FALA: PERCEPÇÕES DE UM EDUCADOR EM ANDARILHAGEM

Neste capítulo, tomo como ponto de partida minhas andarilhagens pelas margens do rio Sorocaba, entendidas não apenas como simples deslocamentos no espaço, mas como um exercício de atenção e escuta do mundo. Caminhar, aqui, converte-se em método: uma forma de cartografar percepções, afetos e emergências, aproximando-me da noção de cartografia rizomática — aquela que não segue linhas retas nem hierarquias prévias, mas se espalha como raiz subterrânea, conectando pontos, criando desvios, abrindo rotas inesperadas.

Ao percorrer trechos do rio nos municípios de Tatuí e Sorocaba, proponho dois itinerários ocorridos em duas estações do ano diferentes (outono e primavera, respectivamente), como se o próprio ciclo das águas e do clima pudesse orientar diferentes modos de perceber. As margens tornam-se então um laboratório sensível, onde o corpo capta aquilo que escapa aos mapas oficiais: os cheiros que anunciam mudanças na vegetação, as texturas que revelam variações de solo, as cores que se transformam com a luz, os sons que vibram entre a correnteza e o entorno humano, os movimentos que se insinuam entre animais, folhas, vento e sombra.

Para aprofundar essas percepções, mobilizo um exercício de redução eidética, inspirado na fenomenologia de Edmund Husserl. Trata-se de suspender julgamentos e expectativas, de recolher o fenômeno em seu estado mais puro, buscando aquilo que permanece como essência — o que faz com que algo seja o que é, para além de suas aparições contingentes. Caminhar, portanto, torna-se também um gesto fenomenológico: um modo de deixar que o rio me mostre suas formas de existir, suas camadas visíveis e invisíveis, suas presenças e ausências.

Entre o rizoma e a essência, entre o fluxo da água e a suspensão fenomenológica, este capítulo se organiza como relato e reflexão. Não pretendo apenas descrever caminhos, mas deixar que os caminhos produzam pensamento, provocando conexões, imagens e sentidos que brotam do contato direto com o território. É nesse entrelaçamento — corpo, paisagem, tempo e método — que as andarilhagens se tornam, mais do que percurso, uma forma de conhecer.

7.2.1 Primeira andarilhagem

Chegar ao bairro de Americana é sempre uma experiência que parece deslocar o tempo. As estradas que conduzem até ali não têm pressa; são percursos que se alongam suavemente entre chácaras, pequenas casas, galpões antigos e trechos de mata que resistem à voragem dos dias. Naquele amanhecer do outono de 2024, a luz parecia pairar sobre as coisas com uma hesitação rarefeita, como se o próprio sol quisesse se inteirar, antes de surgir, das condições de mundo que encontraria. Eu caminhava não para observar como estudioso, nem para coletar dados ou levantar conclusões. Caminhava para me misturar ao ritmo que o rio Sorocaba ditava na paisagem.

A ponte que liga Tatuí a Boituva foi meu ponto inicial — uma espécie de portal suspenso sobre o curso d'água que seguia, contínuo, para além do que eu podia acompanhar com os olhos. O concreto da estrutura gemia sob o peso constante e reverberava o tráfego. Cada passagem de veículo produzia um ronco surdo e profundo, quase subterrâneo, resultado da fricção áspera dos pneus que se misturava ao sopro das margens. Ali, o rio parecia expandir o próprio corpo, como um animal despertando.

Figura 6 – Ponte que liga o município de Tatuí a Boituva. No lado direito vê-se uma placa delimitando os municípios



Fonte: Elaboração própria

Essa imersão sensorial e reflexiva junto ao rio Sorocaba — que me desloca, me desafia e me convoca a outra forma de presença — revelou-se também um potente campo de possibilidades pedagógicas. Desde que passei a lecionar em Tatuí, compreendi que experiências como essa poderiam constituir um poderoso dispositivo educativo: a andarilhagem, ao permitir que o corpo pense junto à paisagem, abre espaço para que estudantes desenvolvam outras relações com o território, com as águas e com as dinâmicas socioambientais que atravessam suas vidas. Caminhar com eles pelas margens do rio, exercitando uma escuta sensível, seria uma maneira de transformar o espaço vivido em sala de aula expandida — um lugar onde conteúdos de Geografia, meio ambiente e memória se entrelaçam com afetos, percepções e narrativas locais. Assim, o encontro com o Sorocaba deixa de ser apenas uma vivência individual e passa a indicar caminhos para práticas educativas que valorizem o pertencimento, a observação atenta e a construção de outras formas de relacionamento com os rios e com o território.

Uns 380 metros à frente, a foz do rio Tatuí se entregava ao Sorocaba, mas essa imagem me escapou. Tentativas frustradas de encontrá-la acabaram por transformá-la em uma presença ausente. E, no entanto, a ausência também compõe a geografia de uma experiência.

Figura 7 – Desse o rio Sorocaba a pouco mais de 300 metros recebe as águas do rio Tatuí



Fonte: Elaboração própria

Antes de iniciar a caminhada, procurei suspender as pré-compreensões que sempre insistem em organizar o mundo. Aquilo que já sabia — sobre águas, solos, dinâmicas ecológicas, hidrografia regional — tornou-se um peso desnecessário. Era preciso deixá-lo cair. A *epoché*, entendida aqui como gesto de suspensão, não era um exercício metodológico, mas uma disponibilidade afetiva. Deixar de saber para começar a sentir: eis a dificuldade inicial.

A água corria com uma tonalidade marrom-oliva, marcada pela luz ainda diagonal do amanhecer. Um cheiro de matéria viva — talvez mistura entre lodo, folhagens decompostas e a memória de alguma chuva antiga — se impunha suavemente. O ar possuía uma densidade particular, algo como o prenúncio de vapor,

ainda que a manhã estivesse fresca. Andar por Americana, nas imediações da usina Santa Adélia, exigia uma espécie de vigília sensorial, como se cada passo ativasse uma região distinta do corpo.

A presença da usina Santa Adélia — fundada nos anos 1930 e ainda atuante, embora significativamente modificada — impunha um contraste notável entre solidez e fluidez. Seu corpo de concreto guardava camadas de tempo que a água parecia lamber com indiferença. Enquanto a observava, minha mente resgatou a imagem de uma aula da graduação. Revivi, como em uma cena de filme, o momento em que um professor nos apresentava a definição de rugosidade espacial do Prof. Milton Santos: heranças físicas e culturais deixadas pelo passado no espaço geográfico, tais como edifícios antigos, ruínas ou estruturas industriais. Contudo, naquele instante, não busquei compreender a usina apenas como infraestrutura funcional: permiti que ela se apresentasse apenas como volume, textura e ruído. O som que emergia de suas operações era grave e constante, um ruído que se espalhava pela paisagem como um segundo tipo de correnteza, paralelo à do rio.

Ao descer para as margens, percebi que o caminho não era um simples percurso linear, mas um conjunto de pequenas pulsões. Fragmentos de folhas, pedras depositadas de modo irregular, troncos encostados, poças formadas por antigas cheias: tudo compunha uma superfície viva.

Os pescadores surgiam como figuras discretas, sempre atentos às águas, como se conversassem com o rio sem necessidade de palavras. Um deles, sentado sobre uma caixa térmica que fazia a vez de um banco, movia a linha com delicadeza, quase como quem toca um instrumento. Apenas me olhou e acenou, sem erguer a voz. Parecia compreender que minha presença ali fazia parte de outra espécie de escuta.

Não havia embarcações — nenhuma canoa, nenhum barco. A ausência delas ampliava a sensação de que o rio respirava por conta própria, sem intermediários.

As margens revelavam rastros: uma trilha leve provavelmente de capivara, fezes recentes de algum pequeno mamífero, marcas de roçagem no capim alto, indícios de espinhos quebrados por aves em busca de abrigo. Cada pista convocava uma narrativa possível.

Eu caminhava, e o corpo reagia com memórias involuntárias: um córrego da infância, onde costumava pular pedras; o medo das enchentes que via pela televisão quando pequeno; a voz do meu pai narrando histórias de rios violentos; o cheiro de

lodo que impregnava roupas após brincadeiras proibidas em Iperó nas férias. As lembranças brotavam como raízes rizomáticas, conectando tempos, lugares e sensações.

A cartografia que se formava não obedecia a lógica, tampouco a cronologia. Era um mapa vivo, feito de pedaços, sobras, gestos. Um mapa que incluía também as ausências: o silêncio da embarcação inexistente, a impossibilidade de ver a foz do rio Tatuí, as histórias que ninguém me contou, mas que a paisagem insinuava.

Houve um instante em que precisei parar. Não por cansaço físico, mas porque a paisagem exigia imobilidade. Fiquei diante de um trecho onde a corrente formava remoinhos lentos, quase preguiçosos, e a superfície refletia a luz em múltiplos pontos, como pequenas incisões luminosas.

Nesse momento, o rio se ofereceu não como objeto, mas como acontecimento. A água possuía uma temporalidade própria, que não correspondia ao tempo humano. A superfície se movia continuamente, mas de maneira irregular, criando a sensação de que cada instante era único e irrepetível. A margem, por sua vez, vibrava sob meus pés — talvez por efeito do solo úmido, talvez por uma ressonância interna minha, difícil de distinguir. Percebi que o rio não apenas fluía: ele olhava. Não no sentido literal, mas em um modo de presença que me interpelava. É estranho admitir isso, mas naquele momento eu não observava o rio; era observado por ele.

Perguntei-me silenciosamente: Que sentido esse rio assume para mim, aqui, agora? E a resposta não emergiu em palavras, mas em corporeidade. O rio era um espelho de temporalidades, um fio que alinhava coisas vividas e coisas por viver. Era memória performada no presente. Cada ondulação parecia me lembrar que o mundo não se esgota no visível, e que muito do que chamamos compreensão é apenas hábito.

Retornar pela margem significou permitir que outras conexões emergissem. O rio se tornava, a cada passo, mais do que água em movimento. Ele era território — mas não apenas no sentido geográfico; era território afetivo, simbólico, narrativo.

A usina Santa Adélia ecoava histórias de trabalho, de indústrias, principalmente de tecelagem, que moldaram o interior paulista, de famílias que dependiam das máquinas para sobreviver. A paisagem carregava ressonâncias desse passado, mesmo quando não havia mais rastros visíveis.

Figura 8 – Usina Santa Adélia pertencida à Fábrica de Tecidos Santa Adélia, da Campos & Irmãos. Ela retornou as operações em 2014, quando passou a realizar de ações monitoramento da qualidade da água e controle da vazão do rio Sorocaba



Fonte: Elaboração própria

As margens também evocavam histórias mais antigas, contadas nas sombras da infância: histórias de serpentes-rio, de espíritos que habitam as águas, de seres que se movem na profundidade onde a vista não alcança. Essas narrativas retornavam sem que eu as convocasse, como se integrassem um arquivo subterrâneo da memória.

Figura 9 – Após a barragem, as águas do rio descem agitadas – pode-se ouvir o som apontando a sua câmera para a figura 10 - prosseguindo em direção à sua foz com o Rio Tietê. Essa confluência ocorre a uma distância aproximada, em linha reta, de 38,5 quilômetros



Fonte: Elaboração própria

Figura 10 - As águas do rio descem agitadas



Fonte: Elaboração do autor

A ausência da foz do rio Tatuí, que eu não consegui visitar, transformou-se em metáfora de tudo aquilo que escapa — do que não alcançamos, mas que ainda assim nos constitui. De certo modo, a narrativa se dobra exatamente nesse ponto: o encontro que não ocorreu compõe o tecido da experiência tanto quanto os encontros vividos.

Enquanto caminhava de volta, percebi que o rio Sorocaba não era apenas geografia. Era autobiografia. Andar por suas margens foi permitir que esse tecido se afrouxasse e me envolvesse.

Não encontrei a foz desejada. Mas encontrei algo que talvez seja mais decisivo: encontrei o próprio movimento que me constitui como alguém que caminha, percebe, sente e narra. E, por isso, o rio continua fluindo dentro de mim.

7.2.2 Segunda andarilhagem

Ainda era o começo de uma manhã de primavera de 2025 quando resolvi caminhar ao longo do rio Sorocaba, naquele percurso urbano que corta a cidade entre a Rua Padre Madureira e a Ponte Jornalista Fernando de Luca Neto. O céu, apesar de apresentar algumas nuvens dispersas, permitia a passagem de uma luz suave, que o sol — paciente — filtrava por meio desses pequenos véus brancos. Os raios, inclinados e brilhantes, tocavam suavemente a superfície dos objetos: faziam os vidros dos carros estacionados refletirem, despertavam o verde úmido das folhas e faziam o asfalto brilhar por instantes, como se estivesse respirando, à medida que a manhã se estabelecia.

Antes de iniciar a caminhada, parei por alguns segundos e respirei fundo. Era mais do que um gesto automático: tratava-se de me preparar sensivelmente para encontrar o rio. Tentei suspender, mesmo que provisoriamente, tudo o que sabia sobre ele — medições, classificações, leituras acadêmicas, mapas. Era como fechar os olhos para abrir outros sentidos. Deixar o professor de Geografia encostar-se num canto. Deixar que a água me chegasse primeiro como som, cheiro, temperatura, presença. Lembrei-me de Ailton Krenak em “Saudações aos Rios” (2022), que traz uma ideia de que somos feitos da mesma água que corre pelos rios (70% de nosso corpo é formado por água), e talvez seja por isso que eles nos reconhecem antes mesmo que os percebamos. A frase me atravessou como um lembrete silencioso: eu precisava permitir que o rio me percebesse antes de tentar percebê-lo.

A cada passo, a *epoché* precisava ser refeita — como quem tenta segurar água nas mãos. O som da correnteza chegava misturado aos ônibus, carros e motos em alta velocidade, as conversas apressadas, o deslizar rápido das bicicletas na ciclovia (aponte a câmera do seu aparelho para a Figura 11) e, no entanto, havia uma espécie de fundo sonoro que insistia, um murmúrio que se confundia com respiração. Detive-me nele, tentando não interpretar nada. Apenas sentir.

Ao me aproximar da ponte na Rua Padre Madureira, o cheiro também se alterou. De longe, era só umidade. De perto, ganhava camadas: terra molhada, folhas antigas, poeira de carros. Parecia que o rio falava não só pelos sons, mas por atmosferas. Desci então por um pequeno caminho de terra para ir até a margem direita. Lá de cima, o concreto vibrava com o tráfego; lá embaixo, tudo mudava. O barranco absorvia o ruído da cidade, e, emergindo desse silêncio, surgia a presença

do rio — pássaros voando, folhas se movendo, água fluindo com vigor (aponte a câmera do seu aparelho para a Figura 12).

Figura 11 – Ponte na Rua Padre Madureira



Fonte: Elaboração do autor

Figura 12 – Na margem do rio próximo da Ponte Padre Madureira



Fonte: Elaboração do autor

Pisei no solo irregular e senti o barro úmido ceder sob meus pés. A temperatura parecia outra, mais fresca, quase como se aquele pedaço de margem fosse um breve respiro dentro da cidade. No início da trilha, encontro uma garça parada, esguia, quase uma vírgula branca inscrita no espaço. Estava observando algo que eu não conseguia ver. Seu olhar, ou a falta dele, trouxe à memória minha infância, quando eu buscava aves nas páginas amareladas de enciclopédias antigas, e como algumas páginas tinham o cheiro de papel guardado por muito tempo. A memória se misturou com o presente, com o trânsito distante, com o cheiro das margens. Era assim que começava a cartografia: feita de fragmentos, encontros, camadas.

Foi nesse momento, enquanto andarilhava e deixava que o rio se escrevesse em mim, que pensei na potência dessa experiência para além da minha própria percepção: que outras geografias poderiam emergir se estudantes também pudessem

caminhar, escutar e sentir seus territórios? Ali, entre a garça imóvel e o barro úmido que grudava no meu tênis, percebi que o rio oferecia mais do que paisagem — oferecia possibilidades pedagógicas. Suas margens, seus cheiros, suas contradições e resistências sugeriam outras formas de ensinar e aprender Geografia, formas em que o território não fosse apenas conceito, mas encontro; não apenas conteúdo, mas relação viva com a cidade, com as águas e com as tensões socioambientais que atravessam o cotidiano escolar.

Figura 13 – No início da trilha, numa das margens do rio Sorocaba, encontro uma garça imóvel, esguia, quase uma vírgula branca inscrita no espaço



Fonte: Elaboração própria

O céu era refletido de maneira instável no espelho d'água, interrompido por ondulações passageiras. Cada onda desmantelava e recriava o mundo. Suspender o juízo significava permitir que tudo aquilo, sem explicação, me afetasse. Cada rocha, cada galho, parecia adquirir uma voz própria — não no sentido literal, mas no sensível.

Segui pela margem até que a Ponte Salomão Pavlovsky se erguesse diante de mim. Não era apenas uma estrutura: o concreto parecia ocupar o espaço com uma presença densa, quase tátil. A ponte respirava — seus pilares carregavam o fôlego pesado da cidade. O trânsito ali não apenas passava; ele se transmitia. A vibração dos veículos percorria o asfalto, descia pelas pilastras e me atravessava como um pulso grave. O som era um ronco profundo, contínuo, uma nota subterrânea que sustentava a tensão do lugar. Quando um caminhão mais pesado cruzava, o ruído se desdobrava num trovão contido, de eco metálico e seco. Eu estava no meio de um diálogo estranho: de um lado, o mineral rígido da cidade; do outro, o pulso orgânico do rio.

Subi o talude que separa a margem do rio a rua que passa ao lado me equilibrando para não cair. Sobre a ponte, passei a mão pela superfície áspera. A textura despertou lembranças de outras pontes da infância, de jogar galhos na água e vê-los desaparecer lentamente. Entendi que não era o passado que voltava; era o rio que puxava fios, conectando tempos diferentes, como se tecesse em mim um mapa rizomático: memória, sensação, imagem, tudo em fluxo.

A certa altura, o vento muda. Traz consigo um cheiro levemente salgado, embora o mar esteja distante demais para justificar essa sensação. Talvez seja apenas imaginação — ou memória. Memória de viagens, de praias, de outras águas; de Cananéia, onde minha irmã mais velha morava, e onde o ar parecia sempre misturar sal, maresia e lembranças. Aqui, no entanto, tudo se concentra de maneira única. Percebo que não existem fronteiras nítidas: o rio aproxima o que vivo agora do que já vivi, e até daquilo que nunca vivi, mas que me atravessa mesmo assim, como as histórias indígenas que dizem que os rios são parentes, seres antigos que carregam lembranças muito anteriores a qualquer cidade e que, por isso mesmo, continuam nos chamando pelo nome.

Logo após a ponte, um elemento inesperado rompeu a linearidade do caminho: um pescador urbano. Estava ali, em pé, a vara simples firme nas mãos, como se tivesse todo o tempo do mundo. Sua figura contrastava profundamente com a velocidade da avenida logo acima. Havia algo de quase rebelde naquela presença —

pescar em pleno centro urbano, entre a pressa das motos e dos carros, o barulho dos ônibus e o peso concreto das pontes.

Figura 14 – Um pescador urbano na margem direita do rio Sorocaba



Fonte: Elaboração própria

Observei-o do alto da ponte. Ele não percebeu; estava concentrado demais no diálogo silencioso com o rio. Observando-o, percebi que aquela conversa já durava um tempo. O pescador puxava a linha, recolhia, lançava de novo. O peixe beliscava, levava a isca, fugia. Ele suspirava fundo, ajeitava outra isca com a calma de quem conhece o caráter imprevisível das águas. Tentou uma vez. Tentou outra. E mais outra. Cada tentativa parecia carregar uma história — uma teimosia antiga, quase épica, que me lembrou imediatamente “O velho e o mar” (2013), de Ernest Hemingway, com sua luta paciente, obstinada, sem testemunhas.

Até que, depois de longos minutos de silêncio tenso, algo vibrou na ponta da vara. O pescador inclinou levemente o corpo para trás, como quem recebe um chamado. Seus dedos seguraram a linha com precisão. Desta vez o peixe não escapou. Ele o trouxe devagar, com respeito, como se reconhecesse ali um adversário digno. Quando finalmente o tirou da água, seus olhos brilharam — não pela captura em si, mas pela persistência que se confirmava.

A cena me afetou profundamente. Era um lembrete vivo de que os usos do rio são múltiplos, desobedientes, inesperados — e que, mesmo rodeado pela maquinaria urbana, ele ainda guarda histórias pequenas e grandiosas, capazes de suspender o curso de uma caminhada.

Avancei até o ponto em que a margem se tornava inacessível. Subi o pequeno barranco e, em poucos passos, já estava na ciclovia que acompanha a Avenida Dom Aguirre. O chão duro, as bicicletas passando, a pintura do asfalto — tudo me recolocou de imediato na ordem urbana. O rio seguia ao lado, mas separado por uma grade. Caminhei até encontrar um banco voltado para a água. Sentei-me. À minha frente, uma grade, fria ao toque. Entre mim e a água, barras verticais que lembravam mais contenção do que cuidado. No centro delas, dois feixes se cruzavam, desenhando um X preciso — um gesto metálico que, apesar de rígido, bordava ali um pequeno desenho geométrico, como se a própria estrutura tentasse organizar o caos do rio em linhas e encontros.

Figura 15 – A grade, no fim das contas, era barreira só para mim — para o rio, não significava nada

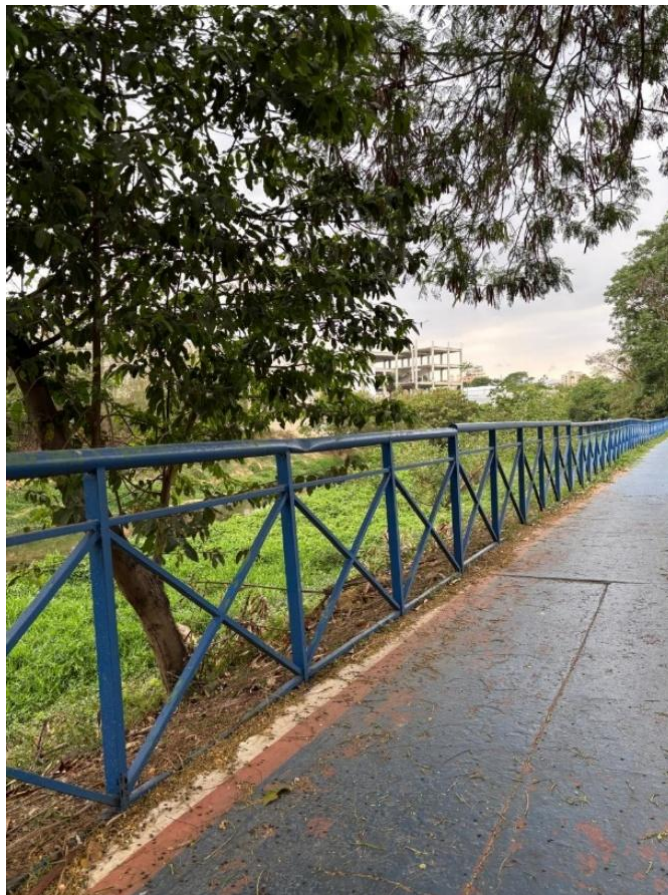


Fonte: Elaboração própria

Ali mesmo, na própria Avenida Dom Aguirre, essa grande grade se impunha, impedindo o acesso direto às margens. A sensação era de bloqueio físico e simbólico. Parei por alguns instantes, segurando o metal com as mãos. Ele estava gelado, marcado por pequenos pontos de ferrugem — sinais silenciosos de tempo e descuido. Pelos vãos estreitos, eu via o rio seguir seu curso, fluindo ininterruptamente, indiferente à barreira. Era como observar um animal selvagem em movimento, que não reconhece a cela, porque nenhuma estrutura é capaz de conter aquilo que insiste em permanecer vivo.

Essa barreira me fez pensar no sentido que a cidade atribui ao rio. Não como corpo vivo, não como espaço de coexistência, mas como aquilo que precisa ser administrado, controlado, separado do cotidiano dos habitantes. Meu corpo reagiu a essa impossibilidade: senti um peso, uma espécie de desalento momentâneo. Mas, em seguida, percebi que o rio continuava lá, intocado em sua própria lógica. A grade, afinal, separava apenas a mim — não a ele.

Figura 16 – Um longo trecho do caminho por onde andárilhei já não oferecia acesso algum à margem do rio Sorocaba



Fonte: Elaboração própria

Continuei andando, e, conforme me aproximava da Ponte Jornalista Fernando de Luca Neto, as árvores aumentavam, os pássaros também. Um cachorro solitário explorava a margem esquerda onde não havia grades. De longe, parecia ouvir um chamado da água que eu não conseguia captar. Ele cheirava a vegetação, andava devagar, parava, olhava para a água, talvez acompanhando um movimento que eu não conseguia ver. Sua presença parecia completar a cena. Era como se cada ser ali — o rio, eu, o cachorro, as aves, as árvores, até os resíduos deixados por alguém — compusesse um mesmo tecido vivo de afetos e acontecimentos.

Nas proximidades da ponte, encontrei restos de um brinquedo infantil enroscados entre os galhos: uma pequena bola azul, de capotão, presa ali como se tivesse sido esquecida pelo próprio tempo. Estava murcha, o couro endurecido e áspero, exibindo manchas de desgaste que o rio e o sol haviam acumulado sobre ela. Em alguns pontos, as costuras já se desfaziam, abrindo pequenos vãos por onde escapavam fiapos — fendas que lembravam feridas antigas, revelando fragmentos de

suas camadas internas. O azul, antes vivo, agora se apresentava opaco, quase melancólico, como se carregasse nas fibras todas as quedas, chutes, disputas e abandonos que a conduziram até aquele recanto da margem.

A visão me atravessou de forma inesperada. Perguntei-me quantas crianças haviam brincado com aquela bola, quantas histórias se deram ao redor dela, quantos objetos — como ela — permaneceram retidos na memória silenciosa do rio, que guarda o que não pôde voltar para casa. Ali, imóvel, a bola parecia narrar algo que eu não conseguia ouvir por completo, mas que ainda assim me alcançava. Talvez fosse apenas lixo, sim; mas, dentro da experiência sensível que eu buscava, ela se convertia em vestígio, em fragmento de um cotidiano que insiste em escapar da escrita, mas que insiste também em permanecer, agarrado aos galhos, pedindo para ser notado.

Ao chegar à última ponte, percebi como o rio já não corria com força. O assoreamento tornava sua superfície espessa, quase parada. Os tubos despejando esgoto criavam manchas opacas. Era desconfortável observar aquilo. Ainda assim, alguns pés de árvores recém-plantados nas margens me chamaram atenção — surgiam como pequenos gestos de insistência — talvez de renovação, talvez de esperança possível.

Parei por um instante e fechei os olhos. Os sons, ali, revelavam outra camada do cenário: o murmúrio lento da água represada, o ruído constante dos pneus sobre o asfalto e, surpreendentemente, o canto distante de um pássaro que eu não identifiquei. Cada som parecia carregar seu próprio tempo, sua própria densidade. Não tentei decifrá-los; apenas deixei que me alcançassem.

Perguntei a mim mesmo o que o rio era naquele momento. Não como categoria, não como conceito, mas como presença viva. O rio era, sobretudo, um acontecimento: algo que se oferece, mas nunca se entrega completamente. Algo que cria sentidos sem fixá-los. Um corpo que me toca, que me altera, que me faz lembrar e esquecer ao mesmo tempo. O rio era também o meu próprio deslocamento — físico, perceptivo, afetivo.

Entendi que minha caminhada não era um caminho em linha reta, mas um movimento rizomático. Cada trecho se conectava a outros: o pescador à grade, a bola azul à infância, o som do concreto aos meus pés na lama, o vento à luz incerta do início da manhã. Nada estava isolado. Tudo vibrava em conjunto, produzindo um mapa que não caberia em nenhuma representação convencional. Era um mapa vivido,

não desenhado: uma cartografia sensível que se escrevia em mim enquanto eu caminhava.

Quando finalmente me afastei da última ponte, percebi que o rio permanecia em mim como uma dobra. Não importava se eu continuaria seguindo seu curso físico ou não: ele havia se tornado parte da minha maneira de perceber o tempo, o espaço, o corpo e a própria cidade. Meu percurso terminava ali, mas o rio — esse rio que me olha enquanto eu o observo — continuava correndo, intocado naquilo que não posso compreender totalmente, mas que posso, enfim, sentir.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerrar esta dissertação não significa concluir um percurso, mas reconhecer que os caminhos abertos continuam em movimento, tal como o próprio rio que me acompanhou ou que eu acompanhei, ao longo deste trabalho. O método fenomenológico e a cartografia rizomática revelaram-se menos como simples instrumentos metodológicos e mais como modos de aproximação, escuta e presença. Eles me ensinaram a suspender o gesto apressado da interpretação para cultivar a atenção, a sensibilidade e o estranhamento. Assim, ao caminhar pelas margens do rio Sorocaba, caminhei simultaneamente pela memória, pela docência e pelos múltiplos modos de percepção que compõem a experiência de ser professor de Geografia.

Retornar ao rio Sorocaba, mesmo sem residir na cidade que o acolhe, foi reencontrar a paisagem da minha infância e adolescência. A fluidez de suas águas atuou como superfície de rememoração, fazendo emergir cenas fragmentadas e reorganizando-as no presente. Nessas andarilhagens, percebi que o rio não era apenas objeto de contemplação e de estudo, mas um sujeito de relações que me convidava a um encontro impossível de ser apreendido apenas por conceitos prévios. A fenomenologia permitiu que o rio se mostrasse em sua própria fenomenalidade — contextualizada e provisória —, enquanto a cartografia rizomática me fez compreender que essas manifestações não são lineares. Cada deslocamento gerava conexões inesperadas entre tempos, espaços, memórias pessoais e práticas profissionais. Caminhar tornou-se, portanto, uma ação epistemológica: uma forma de produzir conhecimento a partir do encontro, do imprevisto e do afeto. Se a fenomenologia ajudou a suspender pressupostos, o rizoma deleuziano permitiu acolher os desvios como parte constitutiva do processo de pesquisa. Como o rio, que ajusta seu curso diante de rochas e barrancos, a escrita desta pesquisa também seguiu meandros e curvas.

Dessa imersão emergiu a questão central: como o rio aparece para mim enquanto professor de Geografia? A resposta revelou o rio como território de afetos, corpo vivo de memória e potência educativa, mas também como uma ferida aberta, marcada pela degradação e pelo esquecimento social. O rio da minha infância já não era o mesmo, tampouco a minha percepção. Contudo, essa transformação não deve

ser lida como perda, mas como convite: o professor que retorna ao rio com novos olhos encontra a possibilidade de reinventar sua prática.

Essa reinvenção é urgente para a educação ambiental e para a Geografia escolar. Apesar de seus 227 km de extensão e de atravessar nove municípios¹⁵, o rio Sorocaba raramente ocupa lugar central nos currículos, sendo frequentemente preterido por conteúdos distantes da experiência sensível dos estudantes. Ao andar pelas margens, senti o distanciamento entre a Geografia ensinada e a Geografia vivida. Se o rio foi capaz de convocar em mim memórias e sentidos, ele possui igual potência para mobilizar o pertencimento nos alunos. Pensar o território vivido é fundamental para formar sujeitos sensíveis às questões socioambientais.

É importante salientar que, tanto em Sorocaba quanto em Tatuí, o ensino segue as diretrizes do Currículo Paulista desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Isso aponta para a necessidade de investigar como os currículos das demais prefeituras que compõe a Região Metropolitana de Sorocaba (RMS) incorporam (ou ignoram) suas águas e dinâmicas locais. Há um campo vasto para futuras pesquisas que busquem identificar lacunas e potencialidades nas políticas curriculares, visando fortalecer práticas educativas enraizadas no lugar.

Paradoxalmente, esse distanciamento revela uma oportunidade. Se o rio foi capaz de convocar memórias e sentidos em mim, talvez também possa convocar percepções e engajamentos nos alunos. A pesquisa reforçou minha convicção de que pensar o lugar — e, de modo mais amplo, o território vivido — é fundamental para formar sujeitos sensíveis às questões socioambientais contemporâneas. Os currículos poderiam, portanto, beneficiar-se de maior abertura para experiências educativas ancoradas no local. Não se trata de abandonar o global, mas de reconhecer que toda aprendizagem geográfica se enraíza inicialmente no repertório sensível dos estudantes.

Ao compartilhar, por exemplo, com meus alunos as descobertas feitas no trecho do rio que passa pela Usina Santa Adélia, no bairro Americana, em Tatuí, percebi que sua curiosidade se despertava não por fatos inéditos, mas por eu apresentar o rio como experiência viva — algo que podia ser visto, tocado e caminhado. Nesse sentido, fenomenologia e cartografia rizomática se mostraram também metodologias de formação docente. A suspensão do olhar automático e a

¹⁵ Ibiúna, Votorantim, Sorocaba, Iperó, Boituva, Tatuí, Cerquillo, Jumirim, Laranjal Paulista

abertura ao inesperado — princípios centrais dessas abordagens — são competências essenciais para o professor que deseja articular conteúdos escolares ao cotidiano dos alunos.

Quando o professor reconhece a si mesmo como sujeito da pesquisa, ele se reconhece também como sujeito do ensino. E esse posicionamento tem implicações diretas para a construção curricular: o currículo deixa de ser lista de conteúdos prescritos e passa a ser entendido como composição — trama viva entre experiências, saberes, afetos e territórios.

Com isso, compreendi que esta pesquisa não buscava apenas conhecer o rio, mas entender como eu, professor, aparecia diante dele — e como essa aparição poderia reverberar na prática pedagógica de outros docentes. Muitos professores relatam dificuldade em despertar interesse pela Geografia, muitas vezes apoiada em abstrações distantes do cotidiano. Entretanto, quando a disciplina se aproxima do sensível, do vivido, ela se revela como campo potente de encantamento e crítica. O retorno ao rio, portanto, não é um gesto individual, mas proposição metodológica que pode ser compartilhada e reinventada por outros professores.

A imagem do rio não é fixa; ela muda conforme o olhar que a alcança. Há quem o veja como recurso didático, paisagem de lazer, alerta ambiental. Nenhuma dessas aparições é mais verdadeira que outra: todas expressam o modo como cada sujeito se inscreve no mundo. É justamente essa pluralidade que pode enriquecer a construção de currículos locais e regionais. Quando professores se permitem vivenciar e cartografar seus próprios territórios de afeto, surgem possibilidades inesperadas de articulação entre saberes escolares e cotidianos.

Além disso, a relação com o rio, mediada pelas andarilhagens, também convida a repensar a educação ambiental. Em vez de concebê-la como conjunto de normas e comportamentos prescritos, ela pode ser entendida como prática sensível, ética e política de envolvimento com o mundo. Caminhar pelas margens, observar a água, notar o assoreamento, sentir o cheiro do esgoto, encontrar árvores resistentes — tudo isso revela complexidades que, por vezes, os livros didáticos simplificam. A educação ambiental sensível à percepção permite que os estudantes reconheçam o território como extensão de suas próprias existências.

As andarilhagens, portanto, não têm apenas valor metodológico: funcionam também como prática formativa, capaz de cultivar atenção, cuidado e responsabilidade — valores urgentes em tempos de crise socioambiental. O professor

que caminha pelo rio é também o cidadão que reconhece a fragilidade e a potência dos ecossistemas locais. Essa consciência, quando levada à sala de aula, permite que os alunos compreendam que os grandes problemas ambientais começam nos rios, córregos e praças das cidades em que vivem.

Ao finalizar este percurso, reconheço que o rio se tornou mais que objeto de estudo: tornou-se interlocutor. As margens por onde caminhei me ensinaram que pesquisar é, sobretudo, permitir-se ser afetado. Não se trata de romantizar a paisagem, mas de compreender que o conhecimento se faz na relação. A fenomenologia mostrou que o fenômeno não está “lá fora”, esperando descrição; ele se constitui na interação entre sujeito e mundo. A cartografia rizomática, por sua vez, evidenciou que essas interações se tecem em rede, por meio de linhas que se cruzam, afastam e reencontram, compondo múltiplas camadas de sentido.

Por isso, estas considerações finais não são conclusões, mas aberturas. A pesquisa não pretendeu fixar um modelo de ensino de Geografia a partir do lugar, nem propor um currículo definitivo sobre o rio Sorocaba. Pretendeu, antes, sugerir que o professor pode — e talvez deva — assumir sua experiência perceptiva como ponto de partida para práticas educativas mais engajadas e significativas. Se este trabalho inspirar outros docentes a realizarem suas próprias andarilhagens, a ouvirem seus territórios e a deixarem-se afetar por eles, terá cumprido seu papel.

O rio que acompanhei é agora também rio-partilha: espaço de reflexão e diálogo que ultrapassa as margens físicas de Sorocaba e se estende às margens simbólicas da educação e da Geografia escolar. Que outros professores — de Geografia ou não — possam se aproximar de seus próprios rios, ruas, praças, trilhas, ladeiras e, neles, transitar pelos territórios da educação. Talvez assim possamos construir currículos mais vivos, situados e conectados às realidades locais e às inquietações dos estudantes. Talvez assim a Geografia da Percepção reassuma o lugar que lhe cabe: o de provocar encontros entre mundo e sujeito, entre paisagem e memória, entre escola e vida.

Encerrar esta dissertação, portanto, é reconhecer que o rio não termina. Ele continua, insistente, contornando cidades, tocando margens, acolhendo resíduos e sonhos, sendo atravessado por pontes, por histórias e por olhares. O que proponho, ao final, é que também nós — professores e pesquisadores — continuemos. Que sigamos caminhando, percebendo, cartografando, ensinando. Que sigamos rios adentro.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, R. **Muito além da economia verde**. São Paulo: Editora Abril; Planeta Sustentável, 2012.
- ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 63-77, maio/ago. 2003.
- AMATUZZI, M. M. Pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. In: KLÖCKNER, F. C. S. (Org.). **Abordagem centrada na pessoa: a psicologia humanista em diferentes contextos**. 2ª ed. Londrina: EduUniFil, 2010.
- ANTUNES SUERTEGARAY, D. M.; RODRIGUES NUNES, J. O. A natureza da Geografia Física na Geografia. **Terra Livre**, [S. l.], v. 2, n. 17, p. 11–24, 2001. DOI: 10.62516/terra_livre.2001.337. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/337>. Acesso em: 25 jan. 2025.
- AQUINO, J. G. Da (contra) normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 456-484, 2011.
- ARROYO, M. M. A formação do currículo: escolhas culturais e políticas. In: GREEN, B.; ARROYO, M. M. **Currículo: questões em debate**. São Paulo: Cortez, 1996.
- AUGÉ, M. **Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. 9ª ed. Campinas: Papyrus, 2012.
- BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: Uepg, 2005.
- BARCHI, R. O necessário indisciplinar das educações ambientais. In: Paula Corrêa HENNING, Gisele Ruiz SILVA. (Org.). **EDUCAÇÃO E FILOSOFIA: fissuras no pensamento com Nietzsche, Foucault, Deleuze e outros malditos**. 1 ed. Rio Grande: Editora da Universidade Federal do Rio Grande (Editora da FURG), 2021, v. 1, p. 224-245.
- BARCHI, R.; MIRANDA, A. T. A presença da educação ambiental no/do/com rio Sorocaba nos meios de comunicação: caminhos para pensar o cotidiano escolar. In: **Anais do 3º encontro de pesquisadores em educação escolar da Universidade de Sorocaba**, SP: Uniso, 2024.
- BATISTA, N. L.; RIZZATTI, M.; CASSOL, R.; BECKER, E. L. S. A percepção espacial presente nos mapas mentais de alunos ingressantes no curso de Geografia Licenciatura – UFSM, 2015. **OKARA: Geografia em debate**, João Pessoa, v. 11, n. 1, p. 40–52, 2017.
- BELLO, A. A. **Fenomenologia e Ciências Humanas: psicologia, história e religião**. Bauru: EDUSC, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Diário Oficial da União, Brasília, 28 abr. 1999.

BOFF, L. **Sustentabilidade: o que é – o que não é**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BORGES, L.; DE AVELAR, L. M.; COSTA, R. P. Curiosando e andarilhando com Ana Maria Araújo Freire – Nita Freire -. **Revista Café Paulo Freire**, v. 2, n. 2, Águas Claras, DF, jul-set/2022.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRIGHENTE, M. F.; MESQUIDA, P. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 27, n. 1, p. 155–177, 2016.

CAIADO, A. P. S.; ROSSETTI, C. B. O cotidiano escolar e a promoção de autonomia. **Psicologia em Revista (PUC-SP)**, v. 16, n. 1/2, p. 149-165, 2007.

CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016.

CARERI, F. **Walkscapes: O caminhar como prática estética**. 2ª ed. São Paulo: Editora Gustavo Gili, 2013.

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Edusp, 2007.

CARVALHO, J. L. F.; VERGARA, S. C. A fenomenologia e a pesquisa dos espaços de serviços. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 42, n. 3, jul./set. 2002, p. 78 – 91.

CASTELO, L. **A percepção de lugar: repensando o conceito de lugar em arquitetura-urbanismo**. Porto Alegre: PROPAR-UFRGS, 2007.

CASTRO, M. R. N. de. A antropologia dos sentidos e a etnografia sensorial: dissonâncias, assonâncias e ressonâncias. **Revista de Antropologia**, v. 64, nº 2, 2021.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. 3ª ed. Campinas: Papirus, 2001.

CERQUEIRA-NETO, S. **Geografia comportamental e o território mental: por um território sem fronteira?** Revista Equador (UFPI), v. 10, n. 1, p. 28–49, 2021.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAUÍ, M. S. Vida e Obra. In: HUSSERL, E. **Investigações Lógicas: elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento**. São Paulo: Nova Cultural, 2005, p. 5 – 13.

COLTRO, A. A. A Fenomenologia: um enfoque teórico para além da modernidade. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 11, 1º trim. 2000, p. 37 – 45.

CORRÊA, R. L. **Região e Organização Espacial**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1990.

CRITELLI, D. M. **Análise do sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica**. São Paulo: EDUC/Brasiliense, 1006.

DARDEL, E. **O homem e a Terra: natureza da realidade geográfica**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

DARTIEGUES, A. **O que é fenomenologia?** 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1992.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 (esp.), p. 1105-1128, out. 2007.

DEL GÁUDIO, R. S.; BATISTA, R. B. A geografia, a educação e a construção da ideologia nacional. **Terra Livre**, [S. l.], v. 1, n. 28, p. 177–196, 2015. DOI: 10.62516/terra_livre.2007.229. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/229>. Acesso em: 1 ago. 2025.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

DE SOUZA, S. R. L.; FRANCISCO, A. L. Aproximações entre fenomenologia e o método da cartografia em pesquisa qualitativa. In: DA SILVA NETO, B. R. (Org.). **Ciências da saúde: da teoria à prática**. v. 11. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019.

DUPRÉ, M. J. **A Ilha Perdida**. São Paulo: Ática, 2009.

ENTRIKIN, J. N. O Humanismo Contemporâneo em Geografia. **Boletim Geografia Teorética**, Rio Claro, v. 10, n. 19, 1980, p. 5-30.

ESCOBAR, A. Sentipensar con la Tierra: Las luchas territoriales y la dimensión ontológica de las epistemologías del Sur. **Revista de Antropología Iberoamericana**, v. 11, n. 1, p. 11-32, 2016.

FAVERO, O. A. **Paisagem e sustentabilidade na bacia hidrográfica do Rio Sorocaba (SP)**. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERRAÇO, C. E. Possibilidades para entender o currículo escolar. **Revista Pedagógica Pátio**, v. 37, p. 8-11, 2006.

FERRAÇO, C. E.; SOARES, M. C. S; ALVES, N. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em Educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

FERRAZ, M. V. S. Lições do mundo-da-vida: o último Husserl e a crítica ao objetivismo. **Scientiae Studia**, São Paulo, v. 2, n. 3. 2004, p. 355-372.

FERREIRA, A. T. B. **A “fabricação” do cotidiano escolar: as práticas coletivas dos adultos fora da sala de aula**. 2003. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIZZO, T. C. E.; CARVALHO, MOURA, I. C. de. **Políticas públicas atuais no Brasil: o silêncio da educação ambiental**. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, ed. esp. EDEA, n. 1, p. 115–127, 2018.

GALLO, S. **Filosofia da Educação para educadores**. Campinas: Autores Associados, 2003.

GALLO, S. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, A. M de; MARIGUELA, M. **Cotidiano escolar: emergência e invenção**. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.

GALLO, S. Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação. São Paulo: **Imaginário**; Manaus: Ed. da UFAM, 2007.

GALLO, S. Educação menor: um pensamento outro para a educação. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 1, 2012.

GARRIDO, L. de S.; MEIRELLES, R. de M. S. Percepção sobre meio ambiente por alunos das séries iniciais do ensino fundamental: considerações à luz de Marx e de Paulo Freire. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 20, n. 3, p. 671–685, 2014.

GERTRUDES, R. A. **Regras escolares: estudo de caso sobre as relações de poder no cotidiano escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

GIACON JUNIOR, A. J. **Mapeamento de áreas suscetíveis a inundações na bacia hidrográfica do rio Sorocaba e Médio Tietê (SP)**. 2022. Tese (Doutorado

em Engenharia Civil e Ambiental) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Bauru, 2022.

GIORGI, A. Sobre o método fenomenológico utilizado como modo de pesquisa qualitativa nas ciências humanas: teoria, prática e evolução. In: POUPART, J. *et al* (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008

GOMES, J. G. H. A paisagem e o lugar: conceitos de uma Geografia da Percepção Urbana. **Revista Georaguia**, v. 12, n. 2, dez. 2022.

GUERRA, F. S. **Geografia da percepção e educação ambiental: possibilidades para práticas educativas transdisciplinares**. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1–3, 2021.

GUERRA, F. S.; MEIRA, S. A.; SILVA, E. V. da. Percepção ambiental no contexto das representações sociais: um estudo de caso na periferia de Fortaleza, Ceará. **Terr@Plural**, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 88–111, jan./abr. 2018.

GUIMARÃES, M. A. **Formação de educadores ambientais**. Campinas: Papyrus, 2004.

HARVEY, D. **O novo imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2005.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

HEMINGWAY, E. **O velho e o mar**. 119ª ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 2013.

HOLZER, W. A Geografia Humanista: uma revisão. **Espaço e Cultura**, Rio de Janeiro, UERJ/NEPEC, n. 3, p. 8-19, 1996.

HOLZER, W. Paisagem, imaginário, identidade: alternativas para o estudo geográfico. In: ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato (Org.). **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999. p. 149-168.

HUSSERL, E. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**. 3ª ed. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

HUSSERL, E. **A ideia da fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 2008 (Textos filosóficos).

INGOLD, T. **Estar vivo: Ensaio sobre movimento, conhecimento e descrição**. Petrópolis: Vozes, 2015.

JACOBI, P. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 189–205, 2003.

KAWAKUBO, F. S. *et al*. Mapeamento do uso da terra e cobertura vegetal utilizando imagem NDVI, fotografias aéreas e modelo de elevação digital: estudo de caso

aplicado a projeto de desassoreamento ao longo de um trecho do Rio Sorocaba. **Geografia**, v. 33, n. 1, p. 89-101, 2008.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, A. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, COSTA, G. F. da. **As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira**. *Ambiente & Sociedade*, v. 17, n. 1, p. 23–40, 2014.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 1991.

LENCIONI, S. **Região e Geografia**. São Paulo: EDUSP, 2003.

LIRA, A. T. **A legislação da educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985): um espaço de disputas**. Tese de Doutorado em História Social, Universidade Federal Fluminense. UFF, 2010.

LYNCH, K. **A imagem da cidade**. Lisboa: Edições 70, 1960.

MASSEY, D. B. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MELLO, J. B. F. de. Geografia humanística: A perspectiva da experiência vivida e uma crítica radical ao positivismo". **Revista Brasileira de Geografia**. Rio de Janeiro, 52 (4), out/dez., 1990.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORAES, M. C. Da ontologia e epistemologia complexa à metodologia transdisciplinar. **Revista Terceiro Incluído**, Goiás, v. 5, n. 1, p. 1-19, jan./jun., 2015. Dossiê Ecotransd: Ecologias dos Saberes e Transdisciplinaridade. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/teri/article/view/36344>. Acesso em: 09 fev. 2025.

MORAES, A. C. R. **Geografia: pequena história crítica**. 19ª ed. São Paulo: Annablume, 2003.

MORAES, R. G. de. **A vigilância e os registros no cotidiano escolar: para a construção do comportamento moral**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2004.

MOREIRA, D. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOREIRA, D. Pesquisa em Administração: origens, uso e variantes do método fenomenológico. **Revista de Administração e Inovação**, São Paulo, v. 1. n.1, 2004, p. 5 – 19.

NEFFA, E. M. de C.; SILVA, E. R. da; CASTRO, K. N. V; de. **Educação ambiental para além do capital: um desafio do século XXI**. Revista Brasileira de Educação Ambiental, v. 15, n. 4, p. 507–527, 2020.

NOBRE, E. M.; GOMES, R. K. Silva. **Práticas comunitárias em educação ambiental: saberes e vivências na construção do protocolo comunitário do Beira Amazonas, Brasil**. Revista Cocar, n. 22 (ed. esp.), 2023.

OLIVEIRA, L. de. Percepção do meio ambiente e Geografia. In: **OLAN – Ciência & Tecnologia** [arquivo de dados legíveis por máquina]. v.1, n. 2 nov. 2001. Rio Claro: Aleph, Engenharia e Consultoria Ambiental, 2001. p. 14-28.

OLIVEIRA, T. R. M. de; PARAÍSO, M. A. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, v. 23, p. 159-178, 2012.

PARRA, A. C. S.; CONDE, K. R.; CRUZ, L. A. N. da. Regras na escola: percepção de alunos do ensino público. **Colloquium Humanarum**, v. 15, n. esp. 2, p. 566-571, jul./dez. 2018.

PEREIRA, L. A. G.; CORREIA, I. S.; OLIVEIRA, A. P. de. **Geografia fenomenológica: espaço e percepção**. Caminhos de Geografia (Uberlândia), v. 11, n. 35, p. 173–178, set. 2010.

PEREIRA, D. A. C.; SANTOS, D.; CARVALHO, M. de. **Geografia: ciência do espaço: O espaço brasileiro**. 2. ed., rev. e atual. São Paulo, SP: Atual, 1994

PEREIRA, D. Geografia escolar: conteúdos e/ou objetivos? **Caderno Prudentino de Geografia** (17). Presidente Prudente: AGB, jul. 1995.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24^a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PIRES, T. A. e. (2020). Sete teses sobre a geograficidade. **Revista Da ANPEGE**, 16(29), pp. 178–216.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. **A Nova Aliança: A Metamorfose da Ciência**. 3^a ed. Brasília: Editora UnB, 1997.

REIGOTA, M. **A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna**. São Paulo: Cortez, 1999.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

REIGOTA, M. **Educação ambiental: a emergência de um campo científico**. Perspectiva (Florianópolis), v. 30, n. 2, p. 499–520, maio/ago. 2012.

RELPH, E. **Place and Placelessness**. London: Pion, 1976.

RICHTER, D. A percepção espacial da cidade a partir das práticas cotidianas de jovens escolares. **Revista AGALI**, n. 10, p. 9–28, 2020.

RICHTER, I. Z.; OLIVEIRA, A. M. Cartografia como metodologia: Uma experiência de pesquisa em Artes Visuais. **Paralelo 31**, 2017.

ROCHA, L. B. **Fenomenologia, semiótica e geografia da percepção: alternativas para analisar o espaço geográfico**. Revista da Casa da Geografia de Sobral, Sobral, v. 4/5, p. 67–79, 2002/2003.

ROCHA, S. A. Geografia humanista: história, conceitos e o uso da paisagem percebida como perspectiva de estudo. **RAEGA - O Espaço Geográfico Em Análise**, 13, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/raega.v13i0.7670>. Acesso em 13 de mar. 2025.

SANTOS, C. F. dos; NUNES, M. F. A indisciplina no cotidiano escolar. Candombá: **Revista Virtual**, Salvador, v. 2, n. 1, p. 14-23, jan./jun. 2006.

SANTOS, F. A dos; LEITE, E. da S; AMORIM, R. J. R.; AMORIM, D. G. **Environmental Education in Brazil: Socio-Historical Perspectives in Formal Teaching for Sustainability**. Creative Education, v. 11, n. 10, p. 2053–2068, 2020.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Edusp, 2021.

SATO, M.; CARVALHO, I. C. de M. (Org.). **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAVIANI, D. Florestan Fernandes e a educação. **Estudos Avançados**, Volume: 10, Número: 26, Publicado: 1996.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 32ª ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SERPA, A. **Por uma geografia dos espaços vividos: geografia e fenomenologia**. São Paulo: Contexto, 2023.

SOLNIT, R. **A história do caminhar**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

SMITH, W.S; PETRERE, JR. M. Caracterização Limnológica da bacia de drenagem do rio Sorocaba, São Paulo, Brasil. **Acta Limnologica Brasiliensia**. (12): 15-27, 2000.

STECANELA, N. A coisificação da relação pedagógica no cotidiano escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 929-946, 2018.

STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TUAN, Y. F. Geografia Humanística. In: CHRISTOFOLETTI, A. (Org.). **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982.

TUAN, Y. F. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Londrina: Eduel, 2012.

TUAN, Y. F. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Londrina: Eduel, 2015.

VEIGA, J. E. da. **Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI**. 3. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

VESENTINI, J. W. **Geografia, natureza e sociedade: para uma geografia crítica na escola**. São Paulo: Contexto, 1984.

VESENTINI, J. W. (org.). **Geografia e ensino: textos críticos**. Campinas: Papirus, 1989.

VESENTINI, J. W. **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004.

VESENTINI, J. W. **Repensando a Geografia Escolar para o século XXI**. São Paulo: Plêiade, 2009.