

ARTE E GEOGRAFIA: GÊNERO E VIOLÊNCIA COSTURANDO A CIDADE DE CAMPOS DOS GOYTACAZES

Felipe Costa Aguiar

felipeaguiar@id.uff.br¹

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar as representações de gênero que os alunos trouxeram através das imagens poéticas presentes nos contos (re)criados por eles. Assim, uma atividade foi trabalhada com o intuito de que os alunos recriassem o conto dos três porquinhos em sua cidade, para melhor compreender como representam a cidade vivida. Então, ao recriar as histórias os alunos projetaram algumas situações em que as relações de gênero vinham acompanhadas da violência, tecendo assim, uma imagem própria da cidade de Campos dos Goytacazes. Entende-se então, que as práticas educativas devem visar o mundo cotidiano dos alunos, pois é nessa esfera que sua existência se constitui e, a partir do desvelamento desse mundo e dos significados construídos pelas imagens que os alunos compuseram nos contos a consciência crítica de mundo pode ser exercitada, haja vista que os estudantes são colocados de frente com o seu mundo, no momento de criação da história, além de permitir que o professor explore a cotidianidade que compõe a existência dos alunos através da análise de suas histórias cotidianamente construídas.

Palavras-chave: Ensino, Fenomenologia, Lugar.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo analisar as representações de gênero que os alunos trouxeram através das imagens presentes no conto de fadas dos *Três Porquinhos* que foi (re)criado em aula e, por eles, circunscrito em seu próprio bairro, tomando seu lugar de existência cotidiana como pano de fundo.

A relação com o lugar baseia-se nas considerações de Marandola (2012) acerca da influência da Fenomenologia na Geografia Humanista e como o lugar é pensador a partir do pensamento de Heidegger (2012). A compreensão heideggeriana de existência, na primeira fase de seu pensamento, nos traz um elo existencial entre o ser e o lugar em que se habita. Segundo

¹ Graduando em Geografia pela Universidade Federal Fluminense, Campos dos Goytacazes. Bolsista PIBIC filiado ao grupo de pesquisa Geografia e Contemporaneidade coordenador pelo Prof. Dr. Antonio Bernardes.



o autor, existência e sujeito, em uma discussão ontológica, não podem estar dissociados. Portanto, uma análise que tenha como objetivo investigar a existência terá também que se atentar a uma investigação do ser, da maneira como ele é e se estrutura no mundo.

Para o filósofo Martin Heidegger (2015), esse modo de ser da existência, onde não há dissociação entre sujeito e objeto ou existência e mundo é o *ser-no-mundo*. O uso de hífen para não separar as palavras reflete o elo entre ser e mundo e, portanto, o lugar que esse ser já sempre se compreende como tal. Propor uma análise da existência, em qualquer um dos seus modos de ser, exige uma interpretação que una "sujeito" e "mundo" e compreenda o próprio mundo como constitutivo do ser que, a nível ôntico, é compreendido como sujeito e quase sempre coisificado.

Desse modo, circunscrever um conto de fadas no bairro dos alunos, pode nos trazer elementos de seu mundo, pois a existência está sempre no mundo, ou seja, circunscrita em algum lugar. Os contos (re)criados são um modo de trazer à tona o que é vivido por esses alunos em seu mundo mais próximo, para Heidegger (2015): o mundo circundante.

Em Bachelard (1992), buscamos compreender que as imagens trazidas pelos alunos em suas histórias não estão aqui para serem tratadas como verdadeiras ou falsas. As imagens poéticas falam por si só, elas fundam mundo e criam significados próprios sobre determinada realidade na representação que fazem do mundo (BACHELARD, 1992).

Explorar os significados que os próprios alunos trazem em suas histórias é explorar o mundo desse aluno, como Heidegger (2015) enfatiza, o mundo é uma grande rede de remissão de significados, que em sua totalidade forma a significância. Para o autor, por exemplo, a natureza só tem sentido utilitário, pois na rede de significados que é o mundo a inserimos na posição de recurso a ser explorado.

Embora o projeto não esteja pautado em teorias psicanalíticas ou restrito a área da psicologia, buscamos em Porto (2009) a fundamentação sobre o imaginário e a educação, pois a autora revela que nos relacionamos com o mundo através de nossa capacidade imaginativa. Para Porto (2009) essa capacidade nos permite produzir cultura, símbolos e significados sobre o mundo, criando sentido para nossa própria existência.

Assim, contar e recontar as experiências vividas na cidade é produzir sentido para essas experiências. Circunscrever o conto dos *Três Porquinhos* na cidade de Campos dos Goytacazes é pensar a experiência urbana através da arte, proporcionando que o professor investigue,

através da arte, quais os sentidos de viver tal cidade e, assim, pensar como essa cidade constitui a existência dos alunos. Retomando Heidegger (2015), podemos dizer que constituir a existência é constituir mundo.

Quem conta um conto aumenta um ponto...

A aula em que essa atividade foi trabalhada é fruto da aplicação do projeto de iniciação científica chamado “Geograficidade das Princesas: Corporeidade e Existência no Mundo Disney”². Este projeto tem o objetivo de trabalhar as questões de gênero no Ensino de Geografia a partir do estudo do lugar e de como o mundo circundante³ pode ser utilizado para promover a compreensão das circunstâncias existenciais que cada ser, que já sempre se encontra em situação, vive nos lugares da vida cotidiana. Atualmente o projeto tem sido aplicado em uma escola municipal da cidade de Campos dos Goytacazes no interior do estado do Rio de Janeiro.

Essa aula foi preparada para um grupo de 9 alunos. Os estudantes moram em um bairro carente da cidade de Campos, o Parque El Dorado. Nesse trabalho, apenas 3 produções foram escolhidas, devido ao modo como fundam a cidade em suas histórias. Assim, o objetivo dessa aula era: representar o bairro em que mora através da (re)construção de um conto. Meu objetivo era compreender como os alunos representariam as relações de gênero em seu bairro e, assim, já construir um saber sobre o seu cotidiano para que pudesse fazer um trabalho de intervenção conciso futuramente. A produção dos alunos me proporcionaria um ponto de partida para uma intervenção em um segundo momento.

No primeiro momento, perguntei aos alunos sobre o conto dos três porquinhos para introduzir a atividade. Então, veio a surpresa! ninguém sabia da história do modo como eu aprendi. Minha experiência com esses contos foi pelas versões contadas pela Disney. Então, os indaguei, pela versão que eles conheciam. Logo, um aluno se levantou e disse que só podia me contar cantando. Interessado no que tinha para dizer, ou melhor, para cantar, lhe disse para ir

² Projeto orientado pelo Pr. Dr. Antonio Bernardes, professor do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense, em Campos dos Goytacazes. Também coordenador do grupo de pesquisa Geografia e Contemporaneidade.

³ Concepção de Martin Heidegger (2015) presente no livro *Ser e Tempo*.



em frente, pois estava curioso. A música cantada era uma paródia feita por um *Youtuber*⁴ em ritmo de funk.

Havia uma grande diferença entre a versão contada a mim e a cantada por eles, *Youtuber* e aluno. Apesar da diferença no modo de contar a história a potência de ressignificar o mundo vivido se mantém presente, a diferença é que a experiência seria mediada pela história funk ou pelo funk da história. O importante é que eles sejam ativos nessa (re)construção, pois eles tem que ser os agentes criadores do seu mundo. Melhor dizendo, os saberes precisam ser construídos por eles e para eles, pois só há compreensão efetiva quando esse saber parte de uma construção real de novos significados sobre o cotidiano (RONCA E TERZI, 1995).

Criar, recriar, destruir e reconstruir significados são modos de operar o pensamento. Operar o pensamento no sentido de construir e pensar operatóriamente exige que sejam os construtores do conhecimento. Quanto mais se identificarem com o conteúdo e conseguirem enxergar seu mundo cotidiano através dele, podendo criticar as relações estabelecidas nesse mundo circundante, mais estarão operando o conhecimento, ou melhor, construindo um saber através de sua própria existência (RONCA E TERZI, 1995).

O mundo circundante aparece em Heidegger (2015) como o lugar da real presença e atuação do *ser-no-mundo*. A existência que se constitui cotidianamente, através de pequenos gestos existenciais é o que dá significado as coisas mundanas. Assim, o bairro sendo um lugar de existência cotidiana constitui o ser dos alunos e provoca seus olhares para diferentes conflitos que podem surgir nessa relação de significação (HEIDEGGER, 2015).

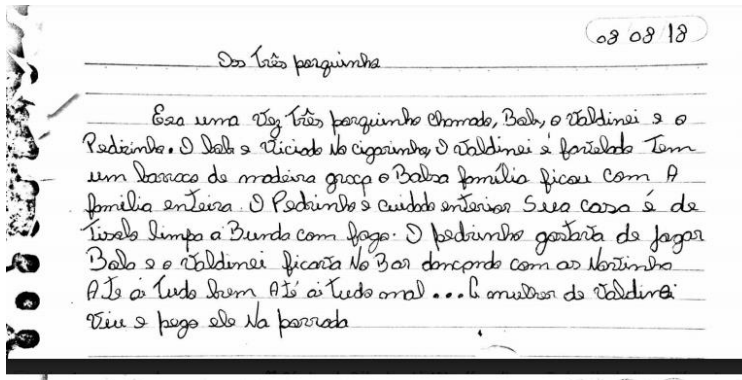
Em uma das histórias representadas abaixo é possível identificar alguns erros de português e concordância verbal presentes nas (re)criações. Alguns alunos desse grupo com que realizei o trabalho eram copistas e tinham muita dificuldade em escrever. Outros, já haviam repetido o oitavo ano algumas vezes e se mostravam desanimados.

A primeira história é sobre os *Três Porquinhos*⁵. As personagens são os porquinhos do conto original, mas estão situados no bairro existencialmente constituído pela aluna, representando simbolicamente a existência nesses bairros e não uma história infantil e falsa.

⁴ Termo usado para indicar os administradores e apresentadores dos canais do Youtube.

⁵ Conto transmitido oralmente no folclore Inglês até ganhar a primeira versão escrita, feita por Joseph Jacobs.

Figura 1 – Os três porquinhos



Fonte: acervo pessoal (2018).

Na história presente na figura 1 a aluna copiou um trecho da paródia feita pelo *Youtuber*. A princípio isso poderia indicar uma preguiça ou falta de criatividade, mas prefiro olhar por outro lado. O gesto de copiar parte da paródia desvela o mundo cultural em que esses alunos vivem. Copiando ou não ele revelou que também não conhecia a história dos *Três Porquinhos*, somente a paródia feita pelo *Youtuber*. Propositadamente ou não, vem à clareira uma nova infância que se constitui na contemporaneidade: a infância digital.

Nessa (re)criação está um item novo, a última frase não existe na paródia e isso me indaga, o que escrever “A mulher de Valdinei viu e pegou ele na porrada” significa para essa aluna? Qual a intencionalidade em escrever essa frase? Como essa frase fundamenta o mundo dela? São perguntas necessárias para que o simbolismo dessas imagens trazidas seja alcançado.

A frase original da história dessa aluna é uma frase que nomeia a violência, entre casais, ou seja, nomeia a experiência da co-existência nesse bairro de violência também. Desvela-nos como esse lugar é conflituoso e como a violência de gênero faz-se presente. Porém, a questão da violência não era o foco central dessa aula, mas a partir das questões de gênero que eram nosso objetivo a violência se costurou junto ao lugar.

Esse retrato se repete em outras histórias, nas outras versões o lugar em termos de localização muda, mas parece que as mesmas relações de violência de gênero aparecem, o que nos mostra que esse ser que se compreende como *ser-homem* ou *ser-mulher* possui um modo



de existir-no-mundo muito comum, apesar da distância geográfica que separa esses lugares. Isso nos remete às práticas educativas informais que essa aluna está submetida em seu bairro, o Parque El Dourado. A violência e nesse caso, a violência de gênero, representa a essência das práticas educativas desse lugar.

O bairro Parque El Dourado é muito conhecido na cidade de Campos dos Goytacazes por ser uma área de comunidade carente não só em relação a condição financeira da população, mas também de atenção do poder público. Basta acompanhar os jornais campistas para ver que o noticiário diário sempre apresenta algo relacionado à violência nesse bairro. Quando as notícias não retratam mortes por conta de facções criminosas são desinteligências familiares ou entre a própria vizinhança. Torna-se necessário, então, que as imagens da violência sejam pensadas.

A partir de Bachelard (1992) podemos pensar os espaços da violência trazidos pela aluna. Essas brigas tem um lugar fixo? Será que acontecem com a mesma frequência? Mas que lugares são esses em que a poética da violência se faz sempre presente? A imagem que essa aluna traz é uma imagem do conflito que vive, talvez não diretamente, mas nos lugares de sua habitação cotidiana. É nessa habitação cotidiana, no modo de ser ordinário, que constituímos nossa existência a partir do nosso *ser-com* heideggeriano que determina sempre nossa existência mundana com os outros (HEIDEGGER, 2015).

É fundamental pensar “com quem” e “para quem” esses espaços da violência se tornam significativos. É a prática de pensar a estória para fora dela, ou seja, jogá-la no mundo, na totalidade conjuntural que se revela na própria estória quando os sentidos postos nela são explorados e situados (HEIDEGGER, 2015). Esse movimento de descoberta é parte do que compõe nossa relação com o mundo. Digo parte, porque junto desse movimento já se encontra sempre o movimento de encobrir (HEIDEGGER, 2015; 2002).

Ao dissertar sobre a obra de arte e sua potência de mostrar a verdade Heidegger (2002) coloca que na obra de arte acontece sempre um embate, entre terra e mundo, entre o desencobrimento e o encobrimento. Segundo o autor, as obras de arte sempre falam algo de forma própria sobre o mundo, assim, são sempre poéticas (HEIDEGGER, 2002). Os sentidos postos na obra remetem sempre a uma totalidade conjuntural, por exemplo, qual o sentido estabelecido por Guimarães Rosa para a terceira margem do rio de seu conto? O que essa canoa

que para durante anos em algum lugar de um rio que corre cotidianamente pode representar para nossa vida?

A princípio são apenas perguntas, mas cada um dos entes elencados por Guimarães Rosa para compor esse conto tem várias formas possíveis de serem ressignificadas. Portanto, sem um esforço de jogar o conto de Guimarães Rosa para fora (para a vida) e volta-lo para o mundo fundado pela obra não há como desencobrir o mundo (enquanto uma rede de significados) que está encoberto na própria obra. A arte não é para o artista, mas sim para o mundo. Portanto, a obra sempre fala do mundo, o artista só empresta seu corpo e sua alma para que a obra venha ao mundo, criando seu próprio mundo, ou seja, estabelecendo seu próprio modo de ser, a obra tem linguagem própria (HEIDEGGER, 2002).

Desse modo, é necessário explorar os sentidos do que os alunos trouxeram não por causa da comprovação dessas imagens com o objetivo de provarem sua veracidade, isso não é interessante quando falamos de arte. A real intenção em se explorar as imagens trazidas pelos alunos é compreender o sentido do que eles mesmos quiseram mostrar da forma com que enxergam seu mundo através da história (re)construída.

É preciso pensar, por exemplo, os lugares em que a violência acontece. A casa que para Bachelard (1993) é o refúgio e abrigo da alma, da memória e das lembranças pode ser um espaço da violência? Que imagens podem representar uma casa – abrigo da alma, que abriga também a violência? Bachelard (1993) declara que o lar nunca é um só. O autor enfatiza que temos um primeiro lar, mas que em todos os outros lares que habitamos nós carregamos um pouco do lar original.

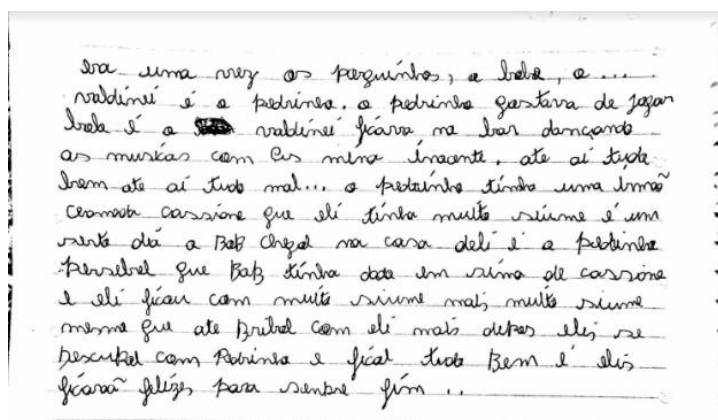
Questiono-me então, a violência vivida nesse bairro que também é lar será carregada para os próximos, se houve? A violência salta de lar em lar nesse bairro? Por qual motivo essa violência se costura ao gênero? E o lar da própria violência? Viver exposto a ela e ter a violência de gênero habitando seu lar é morrer aos poucos, já que se perde a liberdade para as cercas desse poder violento.

Na segunda história há outros elementos possíveis de serem explorados. Esse aluno retratou uma situação diferente, mas não menos embaraçosa, em sua (re)criação uma relação conflituosa entre os personagens vem a reboque.

Novamente a questão de gênero aparece, mas é necessário registrar que esses dois alunos retiraram o terreno para composição da história da mesma fonte, do vídeo assistido no *Youtube*. Penso que considerar a diferença de idade é um fator importante, pois na década de 90, mais especificamente no ano de meu nascimento, no ano de 1996, a internet não estava nas mãos do povo como se encontra hoje. Portanto, o aparecimento de elementos presentes no *Youtube* nessas histórias e até mesmo a história em si ser conhecida única e exclusivamente por ele, já nos desvela o mundo em que esses alunos crescem bem como o modo como a cultura é mediada no mundo, ou seja, pelos meios digitais em sua grande parte.

Na imagem a seguir a história continua.

Figura 2 – Outros porquinhos



Fonte: acervo pessoal (2018).

A relação de gênero dessa vez espacializa-se acompanhada do ciúme. O porquinho *Pedrinho* tinha uma irmã chamada *Cassiane* que ele pensou ter sofrido assédio de *Bob*. Eles brigam e, depois, *Bob* se desculpa com *Pedrinho* e fica tudo bem, como é possível visualizar na figura 2. Bem, a casa aparece aqui como o palco da violência, da violência contra a personagem, contra a mulher, representada aqui como *Cassiane*, mas, sofre o que Elianes, Elizas, Andreias, Alines, Adrianas e tantas outras sofrem cotidianamente.

A situação de mulheres cotidianas e reais se desencobre nessa estória. A casa é o lugar onde muitas mulheres existem em situação de vulnerabilidade. A casa bachelardiana que é o lugar de memória guarda em suas gavetas o segredo da violência, pois muitas vezes a mulher violentada não tem como buscar ajuda. Isso, quando sobrevivem para buscar sua ajuda. As gavetas são as imagens do segredo em Bachelard (1993), mulheres violentadas tem seu corpo

construído como gaveta e sua alma como cofre. Cofre e gaveta que guardam o segredo das violências sofridas.

Cofres e gavetas enchem e perdem espaço depois de guardar tanta coisa, mulheres sofrem violências diárias, simbólicas ou não, físicas ou psicológicas e, muitas vezes são culpadas pela violência sofrida. Mulheres gavetas, que guardam muito, adoecem pela violência sofrida, perdem espaço na sociedade assim como as gavetas e cofres perdem espaço depois de guardar tanta coisa. A estória contada pelo aluno representa a vida das mulheres, que mesmo depois de assediadas são obrigadas a verem a sociedade aceitar desculpas em seu nome quando ela mesma não as aceita, apenas quer justiça.

Na versão do aluno o *Bob* pede desculpas a *Pedrinho* por assediar sua irmã em sua casa, mas a própria *Cassiane* não tem voz no final para aceitar ou não as desculpas, ou tomar qualquer outra atitude. Ou seja, na história, *Cassiane* é apenas mais uma entre as mulheres que são obrigadas a guardar nas gavetas da alma a violência sofrida. Que lugar é essa casa que abriga a violência e a tranca em suas gavetas silenciosamente? Qual é o lugar dessa mulher que sofre violentamente e vive silenciosa diante de tudo isso?

A (re)criação do aluno permite que as imagens trazidas por ele nos abram o mundo. Um esforço interpretativo nos coloca diante dos desafios que as mulheres enfrentam no mundo contemporâneo: a violência, o silêncio com que se passa por essa violência, a falta de voz para agir à medida que um terceiro pede desculpas que talvez essa mulher não aceitaria. Esses significados atingidos a partir da interpretação do horizonte que se abre na obra de arte é o que Heidegger (2002) chama de desvelar o mundo, ou seja, compreender o mundo que existe a partir do autor da obra.

A mesma cidade. O mesmo bairro. Mulheres diferentes. Alunos com universos particulares circunscrevendo histórias que não são as mesmas. Será o problema a experiência do *ser-mulher*? Ou o modo como a cidade cria lugares para essas mulheres ocuparem? Como esses alunos podem se constituir existencialmente ao serem jogados em posições de gênero totalmente inautênticas? Essas perguntas me fazem repensar a importância das questões gênero como um tema transversal e, principalmente, no papel da escola como uma instituição potencialmente ativa na desconstrução dessas estruturas existenciais opressoras.



Conclusões Finais

Para o existencialismo de Martin Heidegger (2015) o ser já sempre se compreende em algum lugar, nesse horizonte que se abre o ser enxerga seu próprio mundo. Olhar para o mundo ao redor é, para Heidegger (2015) compreender-se na circunvisão. É na circunvisão que o *ser-no-mundo* consegue apreender suas possibilidades e costurar sua existência mundana através dos pequenos gestos.

Tais gestos podem dissolver-se em abraços, olhares, posturas, experiências e escolhas. Desse modo, é no modo de *ser-com-os-outros* que estabelecemos nossas relações no mundo. É a partir do relacionamento positivo ou negativo com os outros que os lugares tomam sentido. Assim, costuramos o mundo em que vivemos em cada experiência que temos. Pensar a costura que é o mundo é pensar o que estamos criando em termos de existência, se criamos o mundo *nos-relacionando-uns-com-os-outros* pensá-lo é pensar as relações que tem dado sentido a isso que compreendemos como existência.

A situação para Marandola (2012) está relacionada com a circunstância em que o ser existe. Isso nos remete à todas as experiências de gênero que se fizeram presentes junto à violência. Se essas foram as experiências trazidas pelos alunos como característica de seu bairro elas são as próprias circunstâncias que dão nome e cor a esse lugar. Além disso, essas experiências revelam não só onde os alunos estão situados, mas também as situações que compõe sua existência.

Freire (1991) ressalta que, é a partir do chão da própria casa que o aluno começa a ser alfabetizado, ou seja, é no seu mundo circundante e a partir dele que a existência começa tecendo suas relações com o mundo e dando significado para os encontros da vida. Assim, é necessário que se pense como essas posições de gênero opressoras alfabetizam o olhar desses alunos para a vida e, assim, torna-se fundamental pensar também como a escola pode intervir nessa realidade.

A partir de Porto (2009) compreende-se que toda a estrutura simbólica do imaginário social corresponde a existência de determinado povo e como esse povo costura coisa a coisa até que estruture o seu mundo. Os modos de vida, de estabelecer relações com o outro e de *agir-no-mundo* com ou sem os outros corresponde a esse campo imaginário que as sociedades criam com sua capacidade imaginativa.

Portanto, é justamente por causa da complexidade que caracteriza as estruturas simbólicas e imaginárias de determinada sociedade é que Freire (1991; 1981) pontua a necessidade de toda e qualquer atividade educativa que tiver como objetivo a recaracterização do mundo ser bem planejada e integrativa, pois as formas de opressão indiretas ou diretas, são integrativas e, por isso, são tão potentes no que se refere ao seu efeito de opressão.

Isso, nos coloca a necessidade de pensar uma Geografia Escolar não para criar pequenos geógrafos, mas sim curiosos sobre seu mundo. Segundo Heidegger (2015) a curiosidade quando direcionada de forma incorreta faz o *ser-no-mundo* se ocupar a todo o tempo de qualquer coisa que vê pela frente, mas na verdade não faz ideia do que realmente está se ocupando. Então, a curiosidade fundamental é o interesse pela existência mundana do modo como ela se dá, ou seja, no bairro em que mora, na rua onde o futebol é jogado ou em qualquer ponto onde se espera o ônibus.

Se a existência se constitui cotidianamente nos pequenos gestos, abraços e olhares, nos lugares como a casa que guarda memórias, nas gavetas que guardam segredos e nos pequenos atos de existir, uma educação que tenha como objetivo potencializar o olhar para o mundo e alcançar uma consciência crítica não pode tomar como alvo qualquer outra coisa senão o chão do terreiro de casa e o perfume da rua habitada, ou seja, os lugares em que a existência se estrutura cotidianamente.

Nesse trabalho a Geografia foi tomada com uma agulha, pois ela direciona nosso olhar para o mundo e o modo de compreendermos nossas relações mundanas. A arte é a linha, porque é a partir da arte e das histórias que os significados sobre os bairros vividos pelos alunos foram construídos e, por fim, a costura é nosso mundo. É pelo costurar proporcionado pela Geografia – agulha e arte – linha que tanto os alunos desvelaram as cortinas do seu mundo, quanto nós pudemos tecer novas imagens do mundo – costura a partir de uma educação voltada para o mundo, ou seja, a existência do modo como aparece.

Arte. Poética. Mundo. Lugar. A existência se faz presente em todas essas dimensões, pois elas são dimensões existenciais e, assim, propriedade da existência mesma. A arte foi um caminho de criação, criação de imagens poéticas. Tais imagens, fogem da linguagem gramatical comum à linguagem cotidiana e criam novas formas de significar e ressignificar os lugares



através da capacidade imaginativa que criam novos símbolos que narraram o bairro tanto quanto uma descrição na ordem sujeito x verbo x predicado poderia descrevê-lo.

Portanto, os resultados mostram a necessidade da educação escolar e, nesse caso, da Geografia Escolar, se relacionar não só com a educação formal, mas também com a educação informal, pois enquanto *ser-no-mundo* que se constitui a partir de diferentes momentos o *ser-homem* e *ser-mulher* desses alunos se relaciona também com as representações que eles trazem desses lugares cotidianos.

Em termos de representações é necessário ressaltar que os lugares evocados pelas histórias foram sempre acompanhados da violência e, no caso, da violência de gênero. Torna-se necessário então, para práticas futuras, pensar dois pontos fundamentais, o gênero e a violência. É necessário que as questões de gênero não sejam apenas um tema a ser tratado em algumas épocas especiais do ano, mas que permeiem as práticas educativas de todo o ano letivo.

Esse grupo de alunos vive circunstâncias de vulnerabilidade e extrema violência. Portanto, a violência acaba sendo um fio condutor que tece os lugares da vida cotidiana e assim compõe a costura que é o mundo. As imagens da violência trazidas pelos alunos são as possibilidades de compreender esse mundo com um outro olhar. Cada escrita é um “era uma vez...” diferente e conta sobre lugares diferentes.

No entanto, é fundamental que a Geografia Escolar se empodere mais das teorias de gênero para que possa promover práticas educativas mais eficazes no que se refere à essas questões. Esse trabalho, no momento, se limita a uma descrição das estruturas sociais opressoras que dão forma e vida ao mundo circundante desses alunos, mas é necessário que futuramente passos maiores sejam dados.

De acordo com Freire (1991) as formas de opressão social funcionam de modo muito complexo e, por isso, as atividades que pretendem desarmar as opressões precisam ser muito bem planejadas e, por consequência, costuradas. Assim, a descrição feita é um modo de conhecer essas realidades através da arte, pois ela nos permite uma via poética e leve de acesso à existência.

Assim, é importante reconhecer que a emancipação das opressões sociais deve ser incentivada em todas as esferas da vida social. Com isso, quero dizer que a escola não consegue agir sozinha. Aqui, a descrição dos fenômenos proporcionou a possibilidade do conhecimento

daquela realidade e até sua problematização em sala de aula. Porém, a escola não tem o poder de desestruturar, sozinha, as relações desiguais de gênero, até porque nas histórias, nenhum dos cenários tomados como a situação de aparência da violência foi a escola. Isso, levanta duas questões: Será que essas relações se reproduzem no espaço escolar? Será que no espaço escolar essas relações desiguais no que se refere ao gênero aparecem com um outro nome?

De todo modo, verifica-se que o lugar de aparência dessas representações foi a escola, mas as situações em que elas ocorrem são variadas. Permitindo assim, o entendimento de que as práticas educativas informais presentes nos vários lugares da vida cotidiana são possíveis de serem compreendidas pela escola, mas como já foi dito, a escola não tem poder para desestruturá-las sozinha. Faz-se presente, então, a necessidade primeiro das escolas desenvolverem atividades de intervenção integrativas com outras instituições sociais como a família e, em segundo lugar, cabe à toda a sociedade o comprometimento com a desconstrução das relações de opressão e violência.

Referências bibliográficas

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

HEIDEGGER, Marin. **A origem da obra de arte**. Trad. Irene Borges Duarte e Filipa Pedroso. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

_____. **Ser e tempo**. Trad. Márcia de Sá Cavalcante. Parte I. Petrópolis: Vozes, 2015.

MARANDOLA, Eduardo Jr. O lugar enquanto circunstancialidade. In: MARANDOLA JR, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Lívia. (Org). **Qual o espaço do lugar: Geografia, Epistemologia e Fenomenologia**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

PORTO, Maria do Rosário Silveira. Imagem, símbolo e educação: contribuições para o estudo das culturas escolares. In: THOMAZ, Sueli Barbosa. (Org). **Imaginário, Educação e cultura da escola**. Rio de Janeiro: Editora Rovellet, 2009. p. 17-31.

RONCA, Afonso Caruso e TERZI, Claide do Amaral. **Aula Operatória e a Construção do Conhecimento**. São Paulo: EDESPLAN, 1995.