# GEOPOÉTICA E EDUCAÇÃO:

modos sensíveis de habitar

Danieli Barbosa de Araujo

VOLUME 3




DEBULHAR

**Coleção**
**Entre-lugares:**
**docência & experiência**

# GEOPOÉTICA E EDUCAÇÃO:
## modos sensíveis de habitar

**Coleção**
**Entre-lugares:**
**docência & experiência**

# GEOPOÉTICA E EDUCAÇÃO:
## modos sensíveis de habitar

**DANIELI BARBOSA DE ARAUJO**

DEBULHAR

Copyright © 2026 – Danieli Barbosa de Araujo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

---

Araujo, Danieli Barbosa de.Geopoética e educação: modos sensíveis de habitar / Danieli Barbosa de Araujo. – Teresina : Debulhar, 2026.
185p.; (Coleção Entre-Lugares: Docência & Experiência, 3)

Inclui referências.
ISBN 978-65-82009-33-4

1. Educação. 2. Educação geopoética. 3. Geografia: Estudo e ensino. 4. Geopoética. 5. Habitar. 6. Experiência. I. Título. II. Série.

CDD 910.71

---

EDITOR
Márcio Douglas de Carvalho

FICHA CATALOGRÁFICA
Larissa Andrade CRB 3/1179

CAPA
Alexandre Mesquita

DIAGRAMAÇÃO
Ângela Maria

CONSELHO EDITORIAL
Deilson do Carmo Trindade
Eduardo Marandola Jr.
Eva P. Bueno
Francisco de Assis de Sousa Nascimento
Francisco Gleison Monteiro
Francisca Verônica Cavalcante
Johny Santana de Araújo
Marta Gouveia de O. Rovai
Rômulo Luiz Xavier
Sandra Augusta de Melo
Thiago Alves Dias
Túlio Henrique Pereira
Vanessa Soares Negreiros

DEBULHAR

CNPJ: 67.929.300/0001-20
www.editoradebulhar.com.br
debulhar@editoradebulhar.com.br
@editoradebulhar
(86) 98147-8117

## SUMÁRIO

**07 Introdução**

**19 Gênese da inquietação**

**20** A terridez da escuta: meu encontro com a geopoética
**39** O risco de desaprender a habitar

**57 Fundamentos da geopoética**

**58** De onde nasce a geopoética
**66** O que a geopoética tensiona
**75** O que a geopoética propõe

**83 Reaprender a habitar**

**87** Educação Geopoética
**102** Confluências entre Geopoética e Geografia

**123 Da aula às grafias do vivido**

**121** A aula de Geografia como experiência geopoética
**129** (Carto)grafias geopoéticas
**140** Grafias do vivido
**146** A partilha das (carto)grafias do vivido
**150** Pequenas leituras de uma cidade grafada

**165 Entremeios**

**173 Referências**




## INTRODUÇÃO

Há, na imagem que abre estas páginas, um menino em caminhada. Ele carrega algo simples e fecundo: um convite. Ao redor, linhas soltas atravessam o espaço, contornam seu corpo, desenham desvios, sugerem percursos. Gosto de pensar que este livro começa assim, como uma caminhada em que o caminho ainda não está inteiramente dado. Há uma direção, mas ela permanece aberta. Há um chamado, mas ele chega sem impor chegada. Há linhas que acompanham o corpo e insinuam que todo pensamento, quando se põe em movimento, precisa atravessar desvios para encontrar sua forma.

Por isso, este livro começa como um convite em movimento. Um convite para cami-

nhar por páginas que procuram abrir passagem entre memória e pensamento, entre Geografia e Educação, entre crítica e criação, entre a Terra e os modos como aprendemos a habitá-la. Quem convida oferece uma possibilidade de travessia; quem aceita também se desloca, deixa algumas certezas em repouso, aproxima-se de perguntas que talvez ainda não tenham forma definitiva. Este livro é conduzido por esse gesto, como tentativa de compreender que a educação pode nascer quando voltamos a prestar atenção aos caminhos, aos lugares, aos corpos, às memórias. Talvez a educação também seja isso: uma forma de conduzir alguém por caminhos que já existem, preservando a possibilidade de que outros caminhos sejam inventados.

É desse gesto que nasce a pergunta que atravessa estas páginas: que modos de habitar a educação atual tem ensinado?

Perguntar pelos modos de habitar que a educação atual tem ensinado exige compreender que educar é formar uma maneira de estar no mundo. A escola ensina conceitos, linguagens, formas de pensamento. No mesmo movimento, educa o corpo que aprende a permanecer em um espaço, o olhar que se demora ou se apressa, a pergunta que encontra acolhida ou se perde diante da urgência da resposta. Também ensina uma relação com o tempo, com o outro, com o

conhecimento e com os vínculos que sustentam a vida comum. Em cada prática educativa, alguma forma de presença vai sendo composta. Aprende-se a perceber o mundo como espessura ou a atravessá-lo como superfície. Aprende-se a escutar a Terra ou a reduzi-la a recurso. Aprende-se a cultivar atenção ou a obedecer ao ritmo da pressa. Por isso, perguntar pela educação é perguntar que sensibilidades ela forma, que modos de existência ela autoriza e que mundo ajuda a sustentar.

Na educação contemporânea, essa formação da presença vem sendo atravessada por uma gramática de eficiência que altera, pouco a pouco, o sentido do aprender. Objetivos, competências, resultados, evidências e respostas previamente esperadas passam a organizar grande parte da vida escolar, compondo uma racionalidade que aparece nos documentos oficiais, nas avaliações padronizadas, nos discursos sobre qualidade, nas metas institucionais e nas tecnologias que prometem acompanhar cada passo da aprendizagem. A escola, nesse movimento, passa a ser convocada a demonstrar continuamente sua eficácia, e a formação humana vai sendo inscrita em sistemas que medem, comparam, aceleram e administram.

Quando essa racionalidade orienta o cotidiano escolar, ela também desenha modos de

presença. O tempo tende a ser vivido como algo a otimizar, o conhecimento deve provar sua utilidade e a experiência ganha valor quando pode ser registrada, avaliada ou convertida em resultado. Nessa tensão, a educação passa a tocar uma dimensão mais profunda da existência, porque o que está em questão é o tipo de sujeito que a escola ajuda a formar e as linhas de mundo que ela ensina a seguir.

Latour (2020) compreende a crise contemporânea como uma crise de orientação diante da Terra. Em "*Onde aterrar?"*, Latour mostra que a modernidade nos ensinou a viver orientados pela promessa do progresso, do crescimento, da expansão e do domínio técnico, como se a Terra fosse uma superfície disponível aos projetos humanos. Durante muito tempo, aprendemos a confiar em uma ideia de avanço contínuo, extraindo, produzindo, circulando e consumindo como se as condições terrestres permanecessem em silêncio, sustentando indefinidamente os ritmos da economia, da técnica e do consumo.

O Novo Regime Climático, segundo o autor, desfaz essa segurança, porque os efeitos de nossas formas de ocupar e explorar o mundo retornam sob a forma de aquecimento, eventos extremos, desigualdades, disputas territoriais e perda das condições comuns de vida. É desse deslocamento que nasce a pergunta "onde aterrar?".

Em Latour (2020), aterrar significa reaprender a reconhecer a Terra concreta da qual dependemos, com seus limites, matérias, seres, vínculos, territórios e responsabilidades. Significa compreender que existir exige situar-se na espessura da vida comum, reconhecendo com quem partilhamos o mundo e que formas de existência ajudam a cuidar ou a ferir nossa condição terrestre. Essa pergunta amplia a inquietação deste livro, pois pensar a educação envolve perguntar que modos de orientação ela cultiva diante da Terra que habitamos.

O livro, nesse sentido, nasce diante desse risco de desaprendermos a habitar. Sua inquietação vem de uma educação que, ao fazer do aprender uma experiência cada vez mais conduzida, comprovada e acelerada, estreita a formação da presença. Seu desejo é pensar outros modos de educar, mais atentos ao corpo, aos lugares, às paisagens, às memórias e às relações que nos vinculam ao mundo. A educação geopoética que defendo se apresenta como horizonte formativo, orientação epistemológica e ontológica, modo de recolocar o conhecimento em relação com a vida. Ela pergunta o que aprendemos e acompanha, com a mesma atenção, como existimos enquanto aprendemos, que sensibilidades cultivamos, que relações compomos e que vínculos somos capazes de reconhecer.

A geopoética pulsa como força de reaproximação. Ela permite compreender o espaço geográfico como profundidade vivida, a paisagem como presença e o conhecimento como relação enraizada na escuta, na imaginação e na sensibilidade dos lugares. Ela me ajuda a pensar uma educação capaz de devolver profundidade ao mundo, reconhecendo a experiência como matéria formativa e a sensibilidade como dimensão legítima do rigor. Nesse horizonte, conhecer envolve aproximar-se da Terra com o corpo, com a linguagem, com a memória e com a responsabilidade de quem percebe que todo pensamento participa de uma forma de habitar.

Essa compreensão, hoje melhor enraizada, foi sendo tecida ao longo da minha trajetória de pesquisa, docência e vida. No doutorado, a investigação sobre a geopoética me permitiu reconhecer uma força epistêmica que ultrapassava a beleza da linguagem e tocava o próprio modo de conhecer o mundo a partir da experiência sensível, do corpo e da relação com a Terra. Foi nesse percurso que a educação geopoética começou a ganhar forma como possibilidade de compreender que aprendemos com os lugares que habitamos, com as paisagens que nos atravessam e com as pequenas geografias que educam nosso olhar, nossa escuta e nossa maneira de permanecer no mundo.

Mais tarde, no pós-doutorado, espaço de onde este livro germina, ao aproximar essa reflexão da Geografia dos Riscos, a pergunta ganhou nova urgência. O contato com temas relacionados a crises, ameaças e vulnerabilidades me levou a perceber que também existem riscos produzidos pelos modos como educamos. Alguns deles atravessam a escola sem se anunciarem como desastre, depositando-se lentamente na perda da autoria docente, no enfraquecimento da experiência, na redução da escuta e na dificuldade de formar sujeitos capazes de permanecer no mundo com atenção e responsabilidade. Essa aproximação me permitiu compreender que o risco de desaprender a habitar também pertence ao campo educativo, pois diz respeito às formas de presença que a escola cultiva todos os dias.

A educação geopoética se forma, neste livro, como possibilidade de resposta a essa perda. Ela propõe que a escola também pode ensinar outros modos de habitar: demorar o olhar, reconhecer o espaço como lugar vivido, perceber vínculos, sentir pertencimento, compreender a Terra como morada comum e responsabilidade compartilhada. Seus gestos procuram reaproximar conhecimento e vida, fazendo da educação uma prática de atenção, criação e responsabilidade diante do mundo. Nesse sentido, a escola pode ser pensada como lugar onde as linhas já

traçadas pelo currículo, pelas normas e pelas instituições encontram outras linhas, vindas dos corpos, das memórias, dos territórios, das perguntas e das experiências que cada sujeito carrega consigo.

Este livro parte da Geografia, lugar em que me formei e a partir do qual venho aprendendo a pensar a Terra habitada, os lugares, as paisagens, os deslocamentos e os modos de pertencimento. Desse enraizamento, minha escrita se aproxima da educação como campo de formação humana, abrindo-se ao diálogo com professoras, professores, pesquisadoras, estudantes e pessoas interessadas em pensar as sensibilidades e responsabilidades cultivadas no gesto de ensinar e aprender. A Geografia orienta a travessia, enquanto a educação amplia seu alcance, permitindo que a pergunta pelo habitar atravesse a escola, a universidade e outros espaços em que a vida continua sendo formada, partilhada e reinventada.

Para percorrermos essa escrita, o livro se organiza em cinco movimentos. O primeiro, "A gênese da inquietação", retorna à casa natal como lugar inaugural da pergunta que atravessa esta escrita. No início eu desejava oferecer ao leitor uma entrada mais didática, começando pela definição da geopoética, por seus fundamentos e por sua importância para pensar a educação.

Esse caminho parecia seguro, organizado e academicamente reconhecível. A cada tentativa, porém, a escrita me devolvia uma sensação de distância, como se a explicação viesse antes da matéria sensível que a convocava. Uma investigação sobre educação, Terra e modos de habitar pedia outro começo: a aproximação com a primeira experiência de mundo que formou o olhar, o corpo e a escuta. A partir dela, a inquietação ganha densidade e prepara o caminho para que a geopoética apareça, depois, em sua força conceitual, educativa e geográfica.

Em "Fundamentos da Geopoética", essa inquietação encontra o campo teórico que permite nomear, ampliar e tensionar aquilo que o retorno inicial abriu. A reflexão acompanha Kenneth White (1989, 1994), fundador da teoria, e sua formulação da geopoética, aproximando-a de autores que ajudam a pensar a relação entre Terra, linguagem, experiência e habitar. O leitor encontrará uma entrada no pensamento geopoético como possibilidade de deslocar formas empobrecidas de relação com o mundo e de afirmar uma inteligência mais atenta às grafias terrestres, às imagens, aos corpos e às formas sensíveis de conhecer.

Em "Reaprender a habitar", a pergunta chega mais diretamente ao campo da educação. Depois de atravessar a experiência inaugural e

os fundamentos da geopoética, o livro passa a interrogar o que a escola tem feito com nossa capacidade de perceber, criar vínculos, reconhecer lugares e sustentar modos mais atentos de existência. É nesse momento que a educação geopoética ganha sua formulação formativa, articulando a sensibilidade, a criação e o pensamento geográfico como forças capazes de reabrir a relação entre conhecimento e vida. A Geografia aparece como linguagem privilegiada dessa aproximação, pois permite ler os lugares, as paisagens, os riscos e os pertencimentos como dimensões concretas da formação humana.

No movimento "Da aula às grafias do vivido", a reflexão se aproxima da sala de aula para mostrar como a educação geopoética pode ganhar corpo no ensino de Geografia. A aula passa a ser pensada como um encontro em que conceitos geográficos, mediação docente e experiências de lugar se aproximam, permitindo que os estudantes leiam o mundo vivido com mais atenção, criticidade e sensibilidade. Nesse percurso, apresento as (carto)grafias geopoéticas como uma prática de escuta e elaboração do vivido. Palavras, imagens, símbolos e narrativas passam a acolher experiências pouco reconhecidas pelas representações convencionais, fazendo aparecer percursos, medos, saudades, ausências e pertencimentos que também compõem a cida-

de habitada. Ao partilhar essas grafias, os sujeitos espacializam seus modos de habitar e transformam a cidade em leitura, escuta e pensamento geográfico.

Em "Entremeios", a escrita recolhe o caminho percorrido como passagem ainda aberta. O termo, inspirado nas proposições de Michel Onfray (2009), ajuda a compreender o livro como intervalo fecundo entre experiência e conceito, entre Geografia e educação, entre crítica e criação, entre aquilo que foi vivido e aquilo que ainda pode ser pensado a partir da leitura. A imagem do menino em caminhada ressoa esse momento, porque o percurso não termina como chegada definitiva. Ele permanece como convite para que o leitor continue interrogando os modos como a educação pode ensinar a habitar, sentir e criar vínculos com o mundo.

Diante desses trajetos, travessias, desvios e desejo de chegada, este livro foi escrito para quem sente, no cotidiano da escola ou da universidade, que algo precisa ser recuperado: a atenção, a escuta, a criação, o vínculo com os lugares, a força formativa da experiência e a responsabilidade diante da Terra. O convite que abre estas páginas permanece como gesto de leitura e de pensamento. Caminhar por este livro é aproximar-se de uma pergunta que pede demora, porque toca aquilo que ensinamos, aquilo que

aprendemos e aquilo que nos tornamos enquanto participamos da formação de outros mundos possíveis. Ao acompanhar a tessitura dessas linhas, talvez possamos reconhecer que educa também é cultivar modos de sentir, criar vínculos e habitar o mundo com mais presença.



## GÊNESE DA INQUIETAÇÃO

A inquietação que sustenta este livro se formou em camadas. Sua primeira matéria vem de uma infância educada pela terra, pela casa, pela roça, pelos gestos cotidianos de trabalho, cuidado e espera. Mais tarde, essa experiência encontrou na geopoética uma palavra capaz de reconhecer aquilo que já se anunciava como escuta, presença e modo sensível de habitar.

Este capítulo acompanha um duplo movimento. No primeiro momento, retorno à terridez da escuta, à paisagem inaugural onde minha relação com a Terra começou a se formar. No segundo, sigo para a inquietação que passou a me acompanhar no campo da educação, especialmente quando a experiência na escola pública, na

formação de professores e no pós-doutorado me levou a perguntar pelos riscos produzidos pelos modos como educamos. Entre uma experiência e outra, a geopoética passa a sustentar uma pergunta urgente: que educação estamos formando quando ensinamos a cumprir, acelerar e adaptar-se, enquanto desaprendemos a habitar?

## A terridez da escuta: meu encontro com a geopoética

Há alguns dias, durante uma sessão, minha terapeuta me fez uma pergunta que encontrou em mim um lugar para permanecer. Falávamos sobre trabalho, sobre aulas, sobre escrita. Eu comentava algo que há muito tempo percebo em mim, mas que nunca havia examinado com a devida atenção. Sempre que preciso preparar uma disciplina que já ministrei anteriormente, raramente utilizo os materiais que construí. As aulas permanecem guardadas, os textos continuam sublinhados, as anotações seguem habitando as margens das páginas. Ainda assim, abro um novo arquivo e começo novamente. Reorganizo percursos, revisito autores, reconstruo argumentos, como se precisasse regressar ao ponto de partida para encontrar, outra vez, um caminho possível.

Enquanto falava sobre isso, percebi que algo semelhante vinha acontecendo com este

livro. Propus-me a escrever sobre geopoética e educação, sobre modos sensíveis de habitar, sobre a necessidade de recuperar, no campo da educação, formas de atenção que permitam à experiência florescer em meio ao excesso de velocidade que caracteriza nosso tempo. No entanto, quando me sentei para escrever, percebi que não estava começando exatamente pelo livro que desejava escrever, mas por uma espécie de preparação anterior a ele. Antes de deixar que a educação geopoética se apresentasse a partir daquilo que a move, a experiência, a escuta, a sensibilidade, a memória, o corpo e a Terra, comecei a construir um caminho de legitimação, como se fosse preciso demonstrar, antes de tudo, que essa escrita possuía densidade e fundamento.

Procurava, entre as camadas mais antigas do pensamento geográfico, vestígios de uma sensibilidade capaz de amparar a intenção deste livro. Talvez houvesse, nesse gesto, algo além de uma busca teórica. Havia o impulso de procurar antecedentes antes de assumir plenamente aquilo que eu desejava escrever, como se a escrita precisasse tocar uma origem reconhecida para então se permitir existir. Antes de habitar a própria escrita, eu parecia buscar uma espécie de autorização nas vozes que vieram antes, não porque duvidasse da geopoética, mas porque intuía que nem todos estariam dispostos a reconhecer, de

imediato, que aquilo que nasce da sensibilidade também possui rigor e força de pensamento.

*Foi então que minha terapeuta perguntou:*
*"que insistência é essa em voltar ao início?"*

A pergunta produziu em mim uma espécie de suspensão. Até aquele momento, regressar ao início parecia apenas um hábito, um modo de trabalhar, quase uma metodologia para me organizar mentalmente. Eu acreditava que recomeçar era uma forma de reencontrar o fio do pensamento antes de seguir. Mas, ao ouvir aquela pergunta, percebi que talvez o retorno não fosse apenas organização. Havia nele uma insistência que eu ainda não havia percebido.

Nos dias que se seguiram, a pergunta permaneceu habitando em mim. Ela retornava quando eu abria os arquivos deste livro, quando relia as primeiras páginas que havia escrito, quando percebia que, antes de entrar naquilo que realmente desejava dizer, eu havia construído uma longa preparação para poder dizer. Havia, naquele gesto, uma dificuldade de avançar sem antes reconstruir um trajeto já aceito, como se cada escrita precisasse nascer amparada por uma origem, por uma linhagem, por uma base anterior que lhe concedesse permissão para existir.

Parecia importante demonstrar que a sensibilidade, a imaginação, a experiência vivida, a travessia, o espanto diante do mundo e a relação existencial com a Terra nunca foram elementos estranhos à Geografia. Antes mesmo de sua institucionalização moderna, havia descrições do mundo profundamente atravessadas pela experiência, pela narrativa, pelo corpo e pela imaginação cosmográfica (Abrahão, 2009). Havia uma geografia que se escrevia ao ritmo das viagens, das paisagens e dos encontros com o desconhecido. Mostrar isso me parecia necessário, talvez porque eu ainda acreditasse que o caminho mais seguro para chegar à educação geopoética fosse revelar, antes, suas ressonâncias na própria história do pensamento geográfico.

Mas a pergunta feita em terapia continuava desfazendo essa segurança. Se tudo se tratasse apenas de preparar melhor o percurso, talvez o retorno não me inquietasse tanto. Havia algo naquele movimento, o impulso de procurar antecedentes antes de assumir plenamente a intenção deste livro. Talvez isso aconteça com quem transita por territórios onde ciência e sensibilidade se aproximam. Aprende-se cedo a justificar os próprios passos, a responder perguntas antes mesmo que sejam formuladas, a defender a experiência antes de narrá-la, a explicar a imaginação antes de permitir que ela fale. Em campos

marcados por exigências de objetividade, método, demonstração e filiação teórica, tudo aquilo que se aproxima do vivido parece precisar entrar com cuidado, quase pedindo licença para existir.

Mas, aos poucos, fui percebendo que nenhuma genealogia consegue eliminar o risco da criação. Eu poderia, como fiz nas primeiras tentativas de escrita deste livro, reunir autores, escavar tradições e recuperar vestígios sensíveis soterrados na história do pensamento geográfico. Poderia demonstrar que certas ideias possuem raízes profundas, que aquilo que desejo defender não nasce sem lastro, que a geopoética encontra ressonâncias em modos antigos de olhar, narrar e sentir a Terra. Ainda assim, haveria sempre um ponto em que nenhuma origem falaria por mim. Um ponto em que a escrita precisaria deixar de pedir amparo às vozes anteriores e assumir a travessia da própria página.

Talvez, por isso, o início que eu procurava não me satisfizesse. O texto que tentava nascer a partir dos fundamentos da Geografia parecia correto, coerente, sustentado por uma intenção legítima de demonstrar que a geopoética não era um delírio nem um desvio. Ainda assim, algo permanecia fora do lugar, como se aquele início estivesse tentando resolver antecipadamente o julgamento do outro. Como se a abertura do livro carregasse a tarefa excessiva de provar que

a escrita tinha valor antes mesmo de permitir que ela existisse.

Foi então que a pergunta feita em terapia começou a mudar de lugar dentro de mim. Ela interrogava o próprio sentido do meu retorno. Eu voltava ao início, mas a qual início? À origem de uma disciplina? Às vozes que vieram antes? Às primeiras páginas que me ajudariam a proteger a escrita do julgamento? Ou a um lugar mais antigo, mais íntimo, menos preocupado em provar e mais disposto a reconhecer?

Essa pergunta foi abrindo uma distinção que eu ainda não sabia formular. Há retornos que procuram autorização e há retornos que procuram casa. Os primeiros nascem da necessidade de demonstrar, sustentar, comprovar, chegar acompanhada de antecedentes. Os segundos pertencem a outra ordem. Eles não buscam uma permissão anterior para existir, eles procuram reencontrar a matéria sensível de onde algo nasceu. Enquanto eu insistia em retornar aos fundamentos da Geografia, talvez estivesse procurando uma forma de amparo. Mas, aos poucos, percebi que havia outro caminho possível: voltar ao início como quem aceita ser conduzida por uma morada, por uma casa, primeira, por uma paisagem que não pede licença porque já vive em nós.

Mas que casa é essa para a qual se retorna quando o retorno deixa de ser pedido de autorização e se torna reconhecimento? Em Bachelard (1993), a casa é nosso primeiro universo, o primeiro lugar onde o mundo se torna íntimo. É nela que a existência aprende, antes das explicações, o que significam abrigo, proteção, medo, silêncio, pertencimento e imaginação. A casa organiza nossas primeiras relações com o dentro e o fora, com o perto e o longe, com o conhecido e o desconhecido. Por meio dela, o espaço deixa de ser extensão indiferente e se torna espaço vivido, concreto, sensível, atravessado por lembranças, sonhos e permanências.

Quando Bachelard (1993) fala da casa onírica, ele se refere a essa casa que continua existindo em nós pela força da memória e da imaginação. É a casa lembrada e sonhada, a casa que talvez já não exista como antes, mas permanece viva nas imagens que nos formaram. Ela é feita de cantos, cheiros, frestas, vozes, medos, esconderijos, gestos repetidos e caminhos que o corpo aprendeu sem perceber que aprendia. A casa onírica não fica simplesmente atrás de nós, como um passado encerrado. Ela nos acompanha como morada interior, como lugar de ressonância, como imagem primeira de habitação. Nela, a memória não guarda somente aquilo que

foi vivido, ela continua criando modos de sentir o mundo (Bachelard, 1993).

Compreender a casa dessa maneira transforma o sentido de voltar. Retornar à casa não significa regressar a um ponto fixo. Significa reencontrar uma forma inaugural de habitar. Significa reconhecer que nossa relação com o mundo nasce em experiências concretas de abrigo, cuidado, espera, perda, pertencimento e imaginação. A casa bachelardiana ensina que os lugares nos formam. Eles educam o corpo, o olhar, a escuta e a memória. Antes de pensarmos o mundo como objeto, categoria ou problema, nós o habitamos como presença. Antes de nomearmos a Terra, aprendemos a senti-la nos modos pequenos e decisivos pelos quais ela se oferece à vida cotidiana.

É nesse ponto que a casa se abre para a Terra. Sendo nosso primeiro universo, ela nos prepara para compreender a Terra como casa maior, como morada comum, como lugar de existência e responsabilidade. A casa não nos aprisiona no íntimo, ela nos ensina a atravessar o íntimo em direção ao mundo. Por ela, aprendemos que viver exige mais do que ocupar um espaço. Viver envolve criar vínculos, reconhecer ritmos, cuidar de permanências, sentir ausências, perceber que os lugares não são cenários passivos, mas presenças que nos atra-

vessam. Talvez por isso a imagem da casa seja tão importante para pensar uma educação geopoética: nela começa a aprendizagem sensível do habitar (Araujo, 2022).

Foi nessa direção que uma fala de Nêgo Bispo começou a ressoar em mim como resposta possível à pergunta deixada em aberto. Em texto publicado na "Revista Cult", Oliveira (2021) narra que, em um domingo ensolarado no Rio de Janeiro, foi a uma casa de candomblé angola para assistir a uma palestra de Nêgo Bispo, filósofo quilombola piauiense cuja práxis quilombista tem deslocado profundamente o pensamento social brasileiro. Naquele território sagrado, uma fala dirigida especialmente aos jovens que saíam de suas comunidades para estudar ou trabalhar permaneceu com ela: "Vocês precisam aprender a voltar para casa. É preciso aprender a voltar para casa".

Ao encontrar essa frase, senti que ela também passava a habitar a pergunta feita em terapia. Voltar para casa, ali, não me chegava como um simples retorno ao lugar de origem. Chegava como chamado para reconhecer os lugares que nos formaram antes das palavras, antes das instituições, antes das explicações que aprendemos a construir para sermos aceitos em outros mundos. A frase de Bispo deslocava minha inquietação porque parecia tocar exatamente a diferença que

eu começava a perceber: voltar ao início pode ser uma tentativa de justificar a própria partida, mas também pode ser uma aprendizagem de retorno ao lugar que nos ensinou a existir.

Talvez minha insistência em voltar ao início pedisse justamente isso. Menos uma linhagem que autorizasse minha escrita, mais uma volta ao lugar onde meu pensamento começou a criar raízes. Menos uma origem reconhecida pelos outros, mais uma origem vivida, encarnada, terrestre. A casa que eu precisava reencontrar não era passado a ser restaurado, nem infância a ser idealizada, era morada sensível de uma experiência que ainda me sustenta. Era a Terra concreta da roça, das videiras, do pomar, da terra batida, dos gestos de meus pais, das primeiras formas de escuta e pertencimento.

Assim compreendi que eu ainda precisava voltar ao início. Esse retorno, contudo, já não vinha como pedido de licença. Vinha como convite para ser conduzida por uma paisagem inaugural. A questão deixou de ser a busca por uma permissão para escrever sobre geopoética e passou a ser o reconhecimento da matéria sensível de onde vinha meu impulso geopoético. Que imagens alimentavam essa escuta? Que experiências haviam criado em mim essa disposição para ouvir a Terra? Que lugares me ensinaram, antes

das palavras, que o mundo não se reduz àquilo que podemos medir, explicar ou ordenar?

É por esse caminho que desejo conduzi-los. Ainda não pelos conceitos, nem pelas tradições que mais tarde ajudarão a nomear e compreender a força da geopoética, mas pela casa que antecede a teoria, pela geografia da infância, pela paisagem inaugural de uma menina da roça que aprendeu com as videiras, com o pomar, com seus pais e irmãos a habitar o mundo. Se há uma geopoética neste livro, ela começa antes da palavra geopoética, nas imagens que permanecem, nos espaços que ainda me habitam, nas primeiras aprendizagens sensíveis de um mundo percebido.

•••

Minha casa natal foi meu primeiro universo (Bachelard, 1993). Foi ali que adquiri o sentido de intimidade e recebi, sem saber, meu convite inicial para ouvir a voz da terra. Filha de pequenos agricultores, cresci na pequena cidade de São Sebastião da Amoreira, entre sítios, videiras, pomares, animais, chuvas esperadas e colheitas demoradas. O espaço rural era, para mim, o modo cotidiano de existir. Era lugar do trabalho, do sustento, da brincadeira, da espera, do cuidado e da imaginação.

Meu pai, nascido e criado na roça, aprendeu cedo a ouvir a terra. Por ossos e ócios do ofício, compreendia suas necessidades, seus ciclos e suas belezas. Quando criança, em tentativas para que eu não saísse de casa, pelo receio do que podia me acontecer, ele dizia que bastava aproximar o ouvido do chão, debruçar-se sobre a terra batida, para saber se eu estava ou não em casa, porque a terra lhe dizia. Eu perguntava como ele fazia aquilo e repetia, em vão, o gesto. Encostava o ouvido no chão e esperava. "Meu pai escuta a terra", eu pensava. Mais tarde, de modo menos literal e mais profundo, descobri que uma das virtudes da geopoética é justamente essa: aprender a ouvir a voz da Terra.

Essa lembrança guarda uma espécie de pedagogia, de ensinamento. A criança que encostava o ouvido no chão ainda não conhecia geopoética, geograficidade ou fenomenologia, mas já participava de uma experiência em que o mundo não era mudo. A terra, ali, não era somente superfície pisada. Era presença, interlocução, mistério, brincadeira, cuidado e pertencimento. O gesto do meu pai, entre a astúcia amorosa e a sabedoria rural, ensinava que há conhecimentos que não chegam primeiro pela explicação. Chegam como imagem, como gesto, como crença provisória da infância que permanece adorme-

cida até que, muitos anos depois, uma palavra venha despertá-la.

Chamo de terridez da escuta essa qualidade terrestre da atenção que se forma na convivência com os lugares. Ela nasce do contato prolongado com a matéria viva do mundo, com seus ritmos, demoras, sinais, silêncios e resistências. Escutar, nesse sentido, é perceber que a Terra comunica antes mesmo de ser explicada. No tempo dos frutos, na espera da colheita, no cuidado com o solo, nos gestos repetidos da lida. Essa escuta pertence à memória, à pele, ao olhar, às mãos e aos modos como um lugar passa a viver em nós. Foi essa atenção terrestre, ainda sem nome na infância, que mais tarde encontrei na geopoética como possibilidade de pensamento, linguagem e educação.

Por isso demoro-me nessas imagens. Nelas já havia uma educação do corpo, do olhar e da escuta. Havia saberes vivendo no cuidado, na espera, no modo como alguém observa o tempo, toca uma planta, reconhece a hora da colheita, pressente uma mudança no tempo. Quando meu pai dizia escutar a terra, ele não me oferecia uma teoria, oferecia-me uma imagem de mundo. Há ainda imagens, como nos lembra Bachelard (1993), que educam profundamente porque continuam trabalhando em nós mesmo quando ainda não sabemos compreendê-las.

A parreira de uvas é a paisagem que marca a história da minha família. É minha paisagem primitiva, inaugural. Nesse espaço singular, meus irmãos e eu observávamos, com admiração, meu pai "a erguer a videira, como uma mãe que faz tranças à filha" (Torga, 2000). Essa imagem sempre me tocou. Erguer a videira era acompanhar seu crescimento, oferecer-lhe direção, sustentar seus ramos, preparar seu florescimento. Havia nesse gesto uma delicadeza que eu, criança, talvez não compreendesse inteiramente, mas que meu corpo aprendeu a reconhecer.

A vinha era, em essência, o espaço de criação e experimentação do meu pai. Ali, seus dedos carregados de virtude manuseavam, como pedras preciosas, os frutos cultivados ao longo de tantos anos. Viticultor apaixonado, ele sonhava cada detalhe: o tamanho dos cachos, o sabor, a cor, a textura das uvas. Cuidava do solo, rogava ao tempo boas condições e esperava, pacientemente, a gestação de cada fruto para a colheita. A parreira ensinava, sem dizer, que há saberes amadurecidos na demora, que a vida não responde ao ritmo da pressa e que todo fruto carrega uma história anterior ao instante em que é colhido.

Nesse espaço de criação e sustento familiar, despontaram experiências que inauguraram em mim trajetórias geopoéticas. Ali, os valores

inconscientes se fundiam e ultrapassavam as observações objetivas. Um universo de imagens e simbolismos brotava na profundidade da menor ação (Bachelard, 2019). Quantas vezes fui advertida por brincar de forma desrespeitosa com os bagos de uva, lançando-os ao ar com um chute. A reprovação do meu pai era poeticamente salutar: os frutos eram mais que frutos. Eram marcas na pele e no corpo de dias laboriosos de trabalho. Eram poesias da natureza brotando da terra.

Hoje compreendo que as almas que meditam e trabalham fisicamente, como meu pai, conhecem o caráter real da imagem material. Sabem encontrar a poética no prosaísmo da vida cotidiana. O trabalhador, como bem diz Bachelard (2019), não permanece na superfície das coisas; sonha com a intimidade, com as qualidades íntimas da matéria, com a mesma profundidade que o filósofo. Talvez por isso a geopoética tenha encontrado em mim uma ressonância tão imediata. Ela não chegou como estrangeira. Chegou como reconhecimento. Como se uma palavra viesse tocar experiências antigas, geopoéticas pré-científicas cravadas em mim, pertencentes a esse mundo originário que antecede toda tese: o mundo percebido.

Nesse mundo percebido, outras paisagens inaugurais também se anunciavam. Entre elas, o pomar ocupava um lugar especial, feito de

imaginação, sabores, afetos. Era ali que a menina da roça se perdia no labirinto das árvores frutíferas, brincava sob a sombra das bananeiras, inventava percursos, reconhecia cheiros, texturas, alturas, frutos e esconderijos. Cada árvore parecia abrir uma forma própria de presença, como se aquele espaço guardasse caminhos secretos para o corpo, para a memória e para a imaginação. Ali se faziam presentes, como diria Dardel (2011), minhas geografias míticas, essas presenças dispersas pelo espaço que agitam as profundezas emotivas e afetivas do ser.

O pomar era uma espécie de cosmos infantil. Era o espaço que mais me encantava em nossa chácara. Naturalmente aprendi a identificar cada árvore frutífera que o compunha e, aos poucos, passei a nomear minhas favoritas. O pé de seriguela, nêsperas, laranjas, tangerinas, mangas, pitangas, acerolas, carambolas, ameixas, maçãs, abacates, bananas e figos. O pessegueiro, majestoso e amado pela vizinhança por oferecer vistosos pêssegos para compotas, também me encantava.

Mas era mesmo no pé de manga, bem em frente à nossa casa, que eu mais me demorava. A árvore não era tão alta, mas pedia do pequeno corpo uma habilidade construída diariamente, no gesto repetido de alcançar o primeiro galho, encontrar apoio para os pés e subir com confian-

ça. Sua sombra era boa de permanecer, e os dois balanços, criações da minha mãe, presos aos galhos faziam daquele lugar um espaço gostoso de estar e brincar. Essa mesma mangueira também atravessou a infância dos meus três irmãos. Cada um de nós teve com ela uma relação própria, feita nos dias comuns, nas brincadeiras repetidas, no movimento dos balanços.

Ali, naquele antigo pomar que atraía a vizinhança e gerava encantamento pela possibilidade de colher e comer frutas frescas, aprendi muitas coisas. Do cuidado com o solo à matemática. Foi observando minha mãe vender laranjas e mexericas que aprendi o significado de uma dúzia antes mesmo de ir à escola. Só descobri mais tarde, na vida adulta, que aquele simples quintal havia me conduzido a um profundo movimento de consciência. Ele guardava uma relação rica, sensorial, respeitosa e afetiva com o mundo vivido.

Hoje, o pomar da minha infância, fisicamente, já não existe como antes. As árvores frutíferas foram deixando de existir, todavia, a força íntima daquela paisagem continua me transportando a ela, potencializando o imaginário e o desejo de um fazer geográfico integrador.

É para esse lugar que retorno quando aceito o convite de voltar para casa. Retorno porque ali se formaram as primeiras bases

do gesto de habitar. Foi nesses espaços de intimidade da casa natal, tendo meus pais como guias, que construí as tonalidades afetivas do meu modo de me relacionar com a Terra. Antes de compreender o espaço como categoria, vivi o espaço como abrigo, sustento, brincadeira, trabalho e imaginação. Antes de pensar a educação geopoética, fui educada por uma geografia sensível da vida cotidiana.

Agora, a pergunta da terapeuta já não me parece somente uma interrogação sobre minha dificuldade de avançar. Ela se tornou convocação para reconhecer a casa que permanece em mim. Que insistência é essa em voltar ao início? Talvez seja a insistência de quem precisa reaprender o caminho de volta às imagens primeiras. Talvez seja a insistência de quem procura a nascente da própria escrita. Talvez seja a insistência de quem descobre que a geopoética não começou quando encontrou um conceito, mas quando, ainda menina, aprendeu a escutar a terra, a habitar o pomar e a perceber que o mundo vivido sempre foi maior do que sua medida.

Esse retorno não antecede a teoria por fragilidade, e sim por fidelidade à experiência. Antes de nomear, é preciso aproximar. Antes de definir, é preciso escutar. Antes de organizar conceitualmente a geopoética, é preciso permanecer no lugar onde ela ainda não tinha nome, embora

já formasse uma maneira de estar no mundo. A teoria virá, com suas palavras, seus autores, suas formulações e seus desdobramentos. Virá para ampliar, tensionar, nomear e aprofundar aquilo que a experiência já havia anunciado em silêncio. Mas ela virá depois dessa paisagem inaugural, porque foi nela que minha escuta começou.

Voltar para casa, portanto, não interrompe o pensamento; inaugura outro modo de pensar. Esse retorno não encerra a pergunta feita, apenas a desloca para um lugar mais fecundo. Já não se trata de saber por que insisto em voltar ao início, mas de reconhecer que alguns começos continuam trabalhando em nós como força, memória e orientação. A casa onírica, a parreira erguida como trança, o pomar, a menina que encostava o ouvido no chão, o pai que dizia escutar a terra, a mãe que ensinava a conta entre laranjas e mexericas, os frutos que eram mais que frutos: tudo isso compõe a matéria sensível de onde este livro parte.

Depois desse retorno, será possível caminhar para a palavra. Será possível compreender a geopoética em sua emergência, sua origem, sua intencionalidade e sua força para pensar a Geografia e a educação. Essa escavação conceitual, porém, precisava vir depois da casa, porque, em minha trajetória, a geopoética chegou como reconhecimento de uma experiência que já me

habitava. É desse início, anterior à legitimação e anterior ao conceito, que desejo partir. Talvez uma educação geopoética só possa ser verdadeiramente pensada quando antes nos permitimos habitar a experiência que a convoca.

## O risco de desaprender a habitar

Depois de reconhecer que minha aproximação com a geopoética vinha de uma escuta antiga, formada na intimidade com a (T)terra, tornou-se necessário compreender por que essa escuta passou a retornar, em minha trajetória recente, como inquietação diante da educação. Ela foi se formando acompanhando meus percursos de pesquisa, docência e vida, até encontrar no campo dos riscos, temática ao qual me dediquei no pós doutorado, uma nova força de elaboração.

Desde minhas primeiras pesquisas no mestrado, eu já me aproximava de questões que hoje reconheço como geopoéticas, ainda que essa palavra não estivesse plenamente assumida em minha escrita. Havia ali uma preocupação com a experiência, com os lugares, com as formas sensíveis de conhecer e com aquilo que escapa aos modos mais rígidos de explicar o mundo. No doutorado, essa aproximação ganhou nome, corpo e densidade. Assumi a geopoética como perspectiva e iniciei uma escavação conceitual

para compreender o que ela tinha a dizer à Geografia, ao fazer geográfico e às possibilidades de uma educação mais atenta à Terra, à linguagem, ao corpo e à experiência.

Ao concluir o doutorado, essa elaboração encontrou outro campo de tensão. Comecei a lecionar no ensino superior e, pela via dos estágios supervisionados, voltei a me aproximar da escola básica. Esse retorno, contudo, não acontecia em terreno desconhecido. Eu já havia trabalhado em escolas estaduais da rede pública e particular do Paraná e carregava, dessa experiência, marcas de um sistema cada vez mais atravessado pela plataformização, pela padronização e pela automatização do trabalho docente. Ainda assim, depois de alguns anos afastada da escola para finalizar o doutorado, reencontrar esse cotidiano produziu em mim um desconforto difícil de acomodar.

O desconforto se adensou quando percebi que o planejamento docente, gesto que sempre compreendi como uma das expressões mais importantes da autoria pedagógica, havia sido profundamente deslocado. O professor já não precisava elaborar plenamente seu planejamento semestral, pois a Secretaria de Estado da Educação (SEED), encaminhava aulas preparadas, sequências definidas e materiais previamente organizados. Aquilo que poderia ser apresentado como apoio pedagógico revelava, no cotidiano,

uma forma intensa de condução do trabalho docente. O planejamento, que envolve leitura de contexto, escolha, criação, responsabilidade intelectual e escuta da turma, passava a ser comprimido por uma lógica de execução. A aula deixava de nascer do encontro situado entre professor, estudantes, conhecimento e experiência, para se aproximar de um roteiro previamente desenhado por instâncias distantes da vida concreta da escola.

Esse deslocamento me inquietava porque atingia a intensionalidade própria da docência. Ensinar, para mim, sempre esteve ligado à capacidade de compor percursos, perceber a turma, acolher o imprevisível, escolher mediações, criar aproximações e assumir uma responsabilidade intelectual diante do conhecimento e dos estudantes. Quando a aula chega pronta, quando o tempo já vem organizado, quando os materiais já definem a sequência, quando as plataformas passam a acompanhar e regular os gestos, algo da experiência docente se estreita. O professor permanece em sala, mas sua autoria passa a disputar espaço com uma arquitetura externa de controle. Ele continua responsável pela aprendizagem, mas sua possibilidade de pensar a aula como criação situada vai sendo reduzida por comandos que chegam de fora da relação pedagógica.

Ao acompanhar os estágios supervisionados, esse desconforto se intensificou e mudou de lugar. Eu já não estava somente diante da minha própria experiência como professora da educação básica, mas diante da formação de novos professores. Essa mudança tornou a inquietação mais complexa, porque eu desejava mostrar aos estudantes a gravidade daquilo que encontrávamos na escola sem produzir desencorajamento. Era preciso transformar o desconforto em pensamento pedagógico, fazer dele uma pergunta compartilhada: como ensinar em um sistema que estreita a criação docente? Como formar professores quando a docência passa a ser pressionada por plataformas, metas, materiais prontos e ritmos de controle? Como preservar a autoria, a escuta e a invenção quando a escola parece cada vez mais organizada para antecipar os gestos do professor?

Essas perguntas me acompanhavam nos encontros de orientação, nas conversas depois das observações, nas leituras dos relatórios e nas tentativas de pensar com os estagiários as frestas possíveis dentro do próprio sistema. Eu queria que eles compreendessem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como base comum, como ponto de partida para a elaboração pedagógica, jamais como teto da experiência educativa ou como limite da imaginação docente. A base

poderia orientar, mas a aula precisava continuar sendo criação situada, leitura sensível da turma, abertura ao imprevisível e exercício de responsabilidade intelectual. Entre as prescrições oficiais e a vida real da escola, ainda havia espaço para perguntar, deslocar, adaptar, escolher, tensionar e criar.

Foi nesse ponto que comecei a perceber uma tensão fundamental para este livro. A escola pode capturar modos de habitar o mundo quando ensina a cumprir sem problematizar, a seguir roteiros sem criar, a ocupar espaços sem pertencimento. Mas a escola também pode se tornar lugar de recomposição da presença quando permite que professores e estudantes reconheçam o mundo como experiência, linguagem, vínculo e responsabilidade. A mesma instituição atravessada por controle, padronização e automatização conserva frestas nas quais a docência pode recuperar sua força criadora. Nelas, ensinar deixa de ser apenas executar o previsto e volta a ser um gesto de composição com os sujeitos, os lugares, os saberes e as urgências do tempo presente.

Quando ingressei no pós-doutorado, deixei temporariamente o exercício da docência no ensino superior para me dedicar à pesquisa. Fui vinculada ao Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) - Pós-Doutorado Estratégico em apoio aos Programas de Pós-Gra-

duação emergentes e em consolidação, na Universidade Estadual de Londrina, sob supervisão da Professora Jeani Delgado Paschoal Moura. Tratava-se de um programa especial, com duração de dois anos, voltado ao fortalecimento de programas de pós-graduação em processo de consolidação. Nesse momento, o incômodo nascido da experiência na educação básica, reavivado pela formação de professores, permaneceu em suspensão, mas ainda me habitava.

Entrei no projeto "Geografia dos riscos e vulnerabilidades no contexto das mudanças recentes: Indicadores para o enfrentamento das crises e construção de comunidades resilientes" buscando compreender de que modo minha trajetória com a geopoética poderia contribuir para uma pesquisa voltada aos riscos e às vulnerabilidades. Durante o primeiro ano, porém, a noção de risco permanecia, para mim, muito associada aos eventos físicos e territoriais mais visíveis: desmoronamentos, deslizamentos, enchentes, alagamentos, ameaças ambientais e situações de vulnerabilidade socioespacial. Eu reconhecia a importância dessas questões e compreendia sua urgência, sobretudo em um tempo marcado por crises climáticas, desigualdades territoriais e exposição desigual das populações aos desastres. Ainda assim, algo não se encaixava inteiramente. A pergunta que eu carregava desde a docência

não encontrava lugar quando o risco era pensado apenas como ameaça material localizada em uma encosta, em uma bacia hidrográfica, em uma área suscetível ou em um território vulnerável a eventos extremos.

Essa dificuldade não significava afastamento do campo dos riscos. Ao contrário, ela me obrigava a permanecer nele por outro caminho. Aos poucos, fui percebendo que o risco também pode agir sem produzir imediatamente uma cena de destruição visível. Existem riscos que não aparecem como colapso físico, mas que atravessam silenciosamente as formas de vida, os modos de educar, os regimes de conhecimento, os ritmos institucionais e as maneiras pelas quais aprendemos a existir. São riscos que atuam na padronização dos corpos, na redução da escuta, na perda da autoria, na captura da imaginação, na fragilização dos vínculos com os lugares e no empobrecimento progressivo da experiência.

Foi no segundo ano do pós-doutorado que essa compreensão começou a ganhar nitidez. Aquele desconforto acumulado nos anos de docência voltou a me habitar com outra força. Passei a compreender que a educação contemporânea, especialmente no contexto paranaense, também podia ser pensada como campo de risco. Um risco ontológico, porque toca os modos de ser, de perceber, de sentir, de agir e de habitar o

mundo. Um risco epistemológico, porque altera nossa relação com o conhecimento, reduzindo-o muitas vezes à informação operacional, à evidência mensurável, à resposta esperada e ao cumprimento de tarefas. A escola, nesse horizonte, não estava apenas exposta a riscos externos, ela própria podia participar da produção de formas arriscadas de existência quando ensinava a viver pela pressa, pela adaptação, pela execução e pela perda de presença.

Essa compreensão ganhou espessura no encontro com Moura e Marandola Jr. (2023), que, a partir de uma perspectiva fenomenológica, compreendem os riscos como fenômenos geograficamente situados, vividos nos lugares e atravessados pelas maneiras como pessoas e comunidades percebem aquilo que as ameaça e constroem possibilidades de resposta. Ao entrelaçarem a Geografia dos Riscos e a educação geográfica, os autores fazem do mapeamento participativo uma experiência de leitura coletiva do lugar, na qual os saberes da experiência se aproximam do conhecimento geográfico e professores e estudantes participam da constituição de comunidades resilientes. Reconhecer essa força da escola levou-me a interrogar sua espessura formativa, uma vez que toda educação participa da composição dos modos de ser e de se relacionar com o mundo.

É nesse ponto que o título deste subcapítulo floresce: "o risco de desaprender a habitar".Desaprender a habitar significa perder, pouco a pouco, a capacidade de permanecer no mundo com atenção, vínculo, imaginação e responsabilidade. Significa aprender a ocupar espaços sem senti-los como lugares, a cumprir atividades sem transformar o conhecimento em experiência, a responder sem perguntar, a circular sem pertencer, a ensinar sem criar, a aprender sem se implicar. Quando a educação se submete quase inteiramente à lógica do desempenho, da padronização e do controle, ela pode formar sujeitos eficientes e adaptados, mas empobrecidos em sua presença. Esse é o risco que começou a me inquietar: uma educação que ensina muito, administra muito, registra muito, mas pode estar desaprendendo a formar modos sensíveis de habitar.

A educação contemporânea pode empobrecer a experiência quando reduz o professor a operador de plataformas, o estudante a desempenho e o conhecimento a evidência mensurável. Também pode abrir caminhos para reaprender a habitar quando devolve centralidade à escuta, à autoria docente, à criação pedagógica, ao vínculo com os lugares e à sensibilidade como dimensão formativa. Essa tensão passou a orientar minha pergunta: que escola estamos produzindo quan-

do aceitamos a padronização como destino? E que escola ainda podemos compor quando tratamos cada fresta como possibilidade de presença, pensamento e mundo?

Foi nesse ponto que a Geografia dos Riscos encontrou a geopoética de modo mais profundo. Se a geopoética havia me ensinado a pensar a Terra como presença, linguagem, escuta e experiência, o campo dos riscos me levou a perguntar o que acontece quando a educação deixa de cultivar essas dimensões. O risco que passei a perceber na escola contemporânea não se apresentava como desastre imediato. Ele agia de modo silencioso, na normalização da pressa, na substituição da criação pela execução, na captura da docência por plataformas, na redução do estudante a desempenho e na perda progressiva da sensibilidade como dimensão formativa.

É desse deslocamento que nasce a inquietação maior deste livro. A pergunta sobre os modos de habitar que a educação atual tem ensinado foi se formando no encontro entre uma escuta geopoética, minha trajetória docente, a experiência concreta com a escola pública, o trabalho com a formação de professores e a aproximação com a Geografia dos Riscos. Essa formulação se tece entre os estudos que reconhecem o risco como dimensão constitutiva da vida contemporânea (Beck, 1992; Giddens, 1991),

a leitura fenomenológica do habitar em risco (Marandola jr., 2014) e as perspectivas educativas centradas no lugar e na construção de respostas comunitárias (Gruenewald; Smith, 2008; Ebersöhn; Ferreira, 2012). Pensar a educação em perspectiva de risco, aqui, significa perguntar pelo que estamos nos tornando enquanto ensinamos e aprendemos. Significa reconhecer que uma educação pode transmitir conteúdos, desenvolver competências e produzir resultados, enquanto empobrece a presença, a imaginação, a autoria, a escuta e o vínculo com a Terra. É nesse ponto que o risco de desaprender a habitar se torna também a razão deste livro.

Mas essa razão, embora nasça de uma inquietação, profundamente minha, amadureceu em companhia. As perguntas que sustentam este livro foram sendo pensadas, partilhadas e adensadas junto ao Grupo de Pesquisa em Fenomenologia, Geografia & Educação, sediado no Departamento de Geografia da Universidade Estadual de Londrina. O grupo nasceu da necessidade de constituir um lugar de encontro entre pesquisadores interessados em discutir a educação geográfica pelos olhares da fenomenologia, aproximando a Geografia das humanidades, da experiência vivida, dos lugares, das paisagens e das práticas pedagógicas.

Foi caminhando com esse grupo que compreendi que minhas perguntas tinham lugar na Geografia. Com Gratão (2012, 2018), aprendi que o saber geográfico também pode ser atravessado pela imaginação, pelo sabor, pela paisagem, pela casa onírica e pelo direito de sonhar. Sua escrita me ensinou que a Terra pode ser pensada como matéria sensível, como espaço telúrico, como presença que se entranha nos sentidos e convoca uma Geografia capaz de lembrar, saborear, imaginar e sonhar. Em sua leitura bachelardiana, encontrei autorização para reconhecer que a ciência geográfica também pode se aproximar das imagens, dos devaneios, das intimidades da casa, dos gestos cotidianos e das formas sensíveis pelas quais o mundo nos toca.

Com Moura (2024), aprendi a sustentar a docência como ofício sensível à experiência, como gesto de cuidado, escuta, leitura e escrita do mundo. Sua presença, como orientadora e companheira de pensamento, ajudou-me a compreender que a pesquisa também pode ser abrigo, travessia e aposta coletiva. Em sua forma de conduzir o grupo, de acolher perguntas e de abrir caminhos, fui percebendo que a formação geográfica se faz também no encontro, na conversa, na orientação generosa e na coragem de afirmar a experiência como dimensão legítima do conhecimento.

Com Oliveira (2022) aprendi a olhar a escola como lugar de existência, como mundo vivido, como ponta de lança e como espaço em que professores e estudantes desvelam modos de ser, aprender e habitar. Suas pesquisas me ensinaram que a escola precisa ser compreendida a partir das experiências daqueles que a vivem por dentro, em sua geograficidade cotidiana, em suas relações viscerais, em suas permanências, tensões e aberturas. A escola, nesse horizonte, deixa de aparecer somente como instituição e passa a ser reconhecida como lugar existencial, atravessado por presenças, vínculos, afetos, conflitos e possibilidades formativas.

Com Aguiar (2026), compreendi que o currículo pode ser pensado para além da prescrição e da sequência previamente definida, assumindo-se como *currere*, como curso vivo, caminhada, provocação e habitar poético. Sua tese me ajuda a afirmar que o currículo também pode ser abertura à Terra, à experiência e à criação, sobretudo quando resiste às formas instrumentais que reduzem a educação à execução de conteúdos. Aguiar (2026) me ajuda a reconhecer que ensinar envolve demora, escuta, deslocamento, imaginação e responsabilidade diante daquilo que se escolhe fazer nascer em uma aula.

Com Santos (2021, 2026), a escola e a formação de professores se abriram para mim

pela corporeidade, pela alteridade, pela dialogicidade e pela responsabilidade diante do outro. Sua pesquisa sobre a escola como espaço feliz me ensinou que o conhecimento passa pelos gestos, pelos sentidos, pelos encontros e pelos espaços que acolhem ou limitam a presença dos sujeitos. Sua tese, ao tratar da formação inicial de professores em Geografia por uma educação contextualizada, amplia essa aprendizagem e me faz compreender que ensinar exige abertura ao outro, escuta das diferenças e atenção às experiências que cada sujeito traz para o espaço formativo.

Com Silva (2023), aprendi a reconhecer a força telúrica das terras roxas, dos pés vermelhos, dos vínculos que se formam entre corpo, Terra, paisagem e lugar. Sua pesquisa me ensinou que há uma pedagogia profunda nos caminhos, nas peregrinações, nos imaginários populares e nas lembranças que constituem o pertencimento. Com Conceição Neto (2023), compreendi a potência das narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de Geografia, pois elas revelam que a docência é feita de trajetórias, escolhas, experiências escolares e modos de narrar a si mesmo diante do mundo. Narrar a própria trajetória torna-se gesto formativo, exercício de compreensão e possibilidade de reconhecer os

fios que ligam experiência, avaliação, escola e identidade docente.

Com Ramos (2023), reencontrei a escola como campo de liberdade, revolta, subjetividade e criação docente. Sua tese me ajuda a pensar que a docência em Geografia se faz nas fissuras do sistema, nas pequenas revoluções cotidianas, na defesa da autonomia e na recusa das formas de controle que desqualificam o professor e empobrecem a experiência educativa. Em diálogo com suas reflexões, compreendo que ensinar é também insistir na liberdade como dimensão ética, política e existencial da formação, mesmo quando a escola parece pressionada por ritmos, comandos e estruturas que tentam estreitar a autoria docente.

Com Vitto (2022), aprendi a olhar para as paisagens do medo, para o preconceito geográfico, para as periferias racializadas e para os modos próprios de ser e estar que resistem à invisibilização. Sua pesquisa me ensinou que habitar também envolve enfrentar as marcas sociais inscritas nos corpos e nos lugares, reconhecendo que a experiência geográfica é atravessada por desigualdades, violências, medos e formas de resistência. Esse aprendizado ampliou minha compreensão sobre o habitar, pois me fez perceber que toda reflexão sobre lugar, presença e pertencimento precisa escutar também os corpos que

foram historicamente feridos, vigiados, afastados ou tornados suspeitos em determinadas paisagens.

Com Marandola Jr. (2020), aprendi que habitar não se reduz a ocupar um espaço, permanecer em um endereço ou pertencer a uma localização. Habitar é situação corpo-mundo, forma sensível e situada de estar na Terra, de ser afetada pelos lugares, de atravessar experiências e de constituir presença no encontro com aquilo que nos cerca. Suas reflexões me ajudaram a compreender que a educação também participa da formação desses modos de habitar, pois ensina maneiras de perceber, sentir, permanecer, deslocar-se, criar vínculos e responder ao mundo. Por isso, quando neste livro pergunto pelo risco de desaprender a habitar, carrego comigo essa aprendizagem: habitar é uma condição existencial, encarnada e geográfica, que precisa ser cuidada pela educação.

Esses trabalhos, produzidos por colegas que caminham comigo, conversam com minhas perguntas, apoiam minhas inquietações e dão asas ao que, muitas vezes, parecia difícil sustentar sozinha. Por isso, este livro carrega a marca desse chão compartilhado. Muito do que hoje consigo formular sobre geopoética, educação e modos sensíveis de habitar foi tecido nas reuniões, leituras, conversas, orientações, escritas,

escutas e caminhadas formativas realizadas com esse grupo e com seus interlocutores próximos.

Há pensamentos que amadurecem quando encontram companhia, e o grupo foi, para mim, esse lugar de sustentação: um espaço onde pude acreditar que era possível pensar a educação geográfica com mais escuta, mais sensibilidade, mais densidade existencial e mais compromisso com os modos como os sujeitos vivem, sentem e significam a Terra. As inquietações que dão origem a este livro pertencem à minha trajetória, mas foram nutridas por uma constelação de presenças.

Escrevo a partir da minha experiência, da minha docência, das minhas perguntas e dos meus deslocamentos, mas escrevo também com aqueles que me ajudaram a reconhecer que a Geografia pode continuar sendo campo de abertura, cuidado e criação. Se este livro pergunta pelo risco de desaprender a habitar, ele também nasce da força de um grupo que me ensinou, muitas vezes sem precisar dizer, que ainda podemos reaprender juntos.



## FUNDAMENTOS DA GEOPOÉTICA

Adentrar os fundamentos da Geopoética é entrar no lugar em que a palavra ganha densidade, história e alcance. Depois da gênese da inquietação, este capítulo oferece um lastro conceitual necessário para compreender a força de um pensamento que recoloca a Terra no centro da cultura, da linguagem, da Geografia e da formação humana. A experiência abriu a pergunta; agora, a geopoética será acompanhada em sua emergência, em suas tensões e em suas possibilidades.

O percurso se organiza em três movimentos. Primeiro, acompanha-se o nascimento da geopoética em Kenneth White (1989, 2014) e sua busca por um mundo aberto. Em seguida, investigam-se os modos de pensamento que ela

desloca, especialmente aqueles que separaram corpo, sensibilidade, ciência, linguagem e mundo vivido. Depois, abre-se sua força propositiva: uma inteligência terrestre, criadora, atenta às grafias do mundo.

## De onde nasce a geopoética

Em 1979, enquanto viajava pela margem norte do rio São Lourenço, na região da Côte-Nord, em Quebec, no Canadá, em direção ao Labrador, Kenneth White começou a sentir tomar forma em seu pensamento aquilo que mais tarde chamaria de geopoética. Naquele mesmo ano, havia defendido, na Sorbonne, sua tese de doutorado sobre o nomadismo intelectual, em uma banca presidida por Gilles Deleuze. A imprensa francesa registrou a defesa como a apresentação de um poeta que já havia praticado, em sua própria vida, as virtudes do nomadismo antes de formulá-las como campo de pensamento. Alguém que atravessava culturas, autores e territórios para abrir um espaço mental mais livre, distante dos compartimentos intelectuais e sociais que marcavam a cultura ocidental (A. D., 1979).

De um lado, White vinha elaborando teoricamente a figura do intelectual nômade, aquele que atravessa territórios e culturas para abrir um espaço mais inspirador do que o estado de

cultura dominante, saturado por rotinas, códigos e linguagens empobrecidas. De outro, logo depois dessa formulação, seu corpo se lançava a uma travessia concreta, seguindo a margem norte do São Lourenço, como se a paisagem viesse oferecer matéria sensível àquilo que a tese já havia anunciado no pensamento. Em "La Figure du dehors", obra associada aos primeiros itinerários de seu nomadismo intelectual, White desenvolve justamente esse gesto primordial de sair dos códigos e das rotinas para retornar a uma paisagem primeira, devolvendo à noção de espaço uma força fundadora (White, 1982).

Caminhar pela margem norte do São Lourenço era, portanto, experimentar em presença aquilo que a tese já anunciava como inquietação: que cultura ainda pode nascer quando o pensamento aceita reencontrar a Terra? A viagem ofereceu uma prova sensível a uma busca antiga. Ali, o pensamento não se colocava diante da paisagem para descrevê-la de longe, deixava-se atravessar por ela, como se a Terra pedisse uma linguagem menos fechada, menos autorreferente, mais atenta às suas grafias e matérias.

White vinha da literatura, mas se incomodava com uma literatura que podia se encerrar no próprio texto e esquecer o mundo. Vinha da filosofia, mas desconfiava dos sistemas que, ao buscar explicar o mundo por grandes estruturas

abstratas, acabavam se afastando da vida sensível que pulsa nos lugares. Dialogava com a ciência, mas interrogava os conhecimentos que explicavam a Terra sem se deixar transformar por ela. No percurso rumo ao Labrador, a paisagem lhe oferecia descentramento. A margem norte do São Lourenço, afastada dos centros culturais europeus, atravessada por uma força fria, mineral e aquática, parecia deslocar o pensamento de seus hábitos mais seguros. Ali, a Terra não aparecia como tema literário nem como objeto abstrato de reflexão. Aparecia como presença.

Essa inquietação, todavia, vinha de longe. Kenneth White nasceu em Glasgow, em 1936, mas sua formação sensível se deu na costa oeste da Escócia, em Fairlie, entre mar, bosques, colinas, charnecas e vida selvagem. Sua biografia registra uma juventude marcada pelo movimento físico no território, pelo trabalho em fazendas e na costa, pela coleta de mariscos, por experiências como carteiro e em barcos a vapor, além do estudo da geologia e da arqueologia locais. Ainda jovem, lia Thoreau, Whitman e Melville, autores que também buscavam uma linguagem capaz de respirar fora dos sistemas fechados da cultura (Scottish centre for geopoetics, [s. d.]). A infância atlântica preparou nele uma escuta das margens: uma disposição para pensar a partir dos lugares onde a cultura encontra aquilo que a excede.

A costa, para White, era escola de abertura. Quem cresce diante de margens aprende, talvez sem saber, que pensar também é atravessar bordas. Na trajetória de White, o litoral escocês, as montanhas da Ardèche, as viagens pela América do Norte, o Japão, a Bretanha e tantos outros territórios formaram uma geografia interior em permanente deslocamento. A geopoética nasce desse modo de existir: não como turismo da paisagem, mas como fidelidade a uma experiência em que o mundo aberto solicita uma inteligência aberta.

Em 1961, ao comprar Gourgounel, uma antiga propriedade nas montanhas da Ardèche, White passou a viver parte do ano entre matas, rochas, trabalho manual, leituras orientais e escrita. Ali, lidava com enxada e foice, estudava taoismo e budismo ch'an, escrevia e aprofundava uma relação em que corpo, linguagem, trabalho e paisagem se entrelaçavam (Scottish Centre for Geopoetics, [s. d.]). Mover-se, para White, era também alterar a qualidade da atenção. Era sair das formas culturais endurecidas para reencontrar um modo de conhecer mais próximo do mundo. Em White, esse conhecimento não se confunde com inteligência cognitiva, mensurável ou voltada ao desempenho. Ele se aproxima de uma atenção sensível e criadora, capaz de perceber as relações entre corpo, lugar, matéria, lin-

guagem e pensamento. A geopoética, nesse sentido, não abandona a reflexão, ela a reconduz ao contato com a Terra. Propõe que pensar também é escutar, observar, atravessar, tocar, demorar-se e transformar a experiência dos lugares em linguagem.

A palavra geopoética, portanto, não aparece como invenção repentina. White já buscava uma linguagem capaz de reunir vida, Terra, cultura e criação em uma compreensão mais ampla do mundo. Antes dela, havia experimentado formulações como *white world* e *biocosmopoetics*, esta última indicando uma tentativa de articular a vida, a abertura do mundo e a força criadora da poética. Em "*An Outline of Geopoetics*", ele explica que a geopoética lhe pareceu mais precisa porque viver na Terra já nos coloca em relação com uma totalidade maior; pode-se estar fisicamente no espaço cósmico e, ainda assim, permanecer desligado da Terra (White, [s. d.]).

O "geo", portanto, não fecha o pensamento no solo, mas afirma a Terra como lugar concreto da existência, onde a vida ganha corpo, paisagem, história e responsabilidade. A "poética", por sua vez, não se reduz à poesia em versos ou ao lirismo; refere-se a uma força criadora, capaz de produzir relações, abrir linguagem e instaurar mundo. Assim, a geopoética nasce como uma palavra mais justa para nomear aquilo que

White procurava: um pensamento enraizado na Terra, aberto à amplitude do mundo e comprometido com a reinvenção de nossa presença nele.

É nesse ponto que a experiência de White se transforma em fundamento. A geopoética nasce de uma crítica precisa: a cultura ocidental havia produzido saberes poderosos, técnicas sofisticadas, sistemas filosóficos, discursos literários e aparatos científicos, mas se afastara de uma relação sensível e inteligente com a Terra. O mundo havia sido explicado, classificado, explorado e administrado, mas já não era necessariamente habitado em profundidade. É contra esse empobrecimento que a geopoética começa a se desenhar.

No texto inaugural do Instituto Internacional de Geopoética, fundado por White em 1989, essa inquietação aparece de modo direto. White afirma que começou a falar em geopoética por volta de 1978 por duas razões: de um lado, tornava-se cada vez mais evidente que a Terra, a biosfera, estava em perigo; de outro, ele estava convencido de que as poéticas mais fecundas nasciam do contato com a Terra, do mergulho no espaço biosférico e da tentativa de ler as linhas do mundo (White, 1989). Essas duas motivações não podem ser separadas. A geopoética nasce da ferida e do encantamento, da percepção da ameaça e do desejo de reencontro, da crise ecoló-

gica e da necessidade de uma linguagem capaz de responder a ela com mais profundidade do que a simples gestão técnica da natureza.

Por isso, White insistia que a geopoética não era uma escola literária, uma variedade cultural a mais ou uma poesia entendida como arte íntima. Em seu texto inaugural, apresenta-a como um movimento maior, ligado aos fundamentos da vida humana sobre a Terra (White, 1989). Essa afirmação retira a geopoética do lugar de adorno e a coloca no campo da existência. Ela não surge para embelezar o pensamento, mas para perguntar em que condições ainda podemos abrir um mundo habitável.

A expressão mundo aberto, tão importante em White, nasce justamente desse horizonte. Um mundo, para ele, não é apenas o conjunto das coisas existentes. Um mundo emerge da qualidade da relação entre o ser humano e a Terra. Quando essa relação é sensível, inteligente e complexa, abre-se um espaço habitável, capaz de sustentar uma vida mais plena. Quando essa relação se torna instrumental ou empobrecida, o mundo se fecha, mesmo que permaneça repleto de informações, imagens, técnicas e discursos (White, 1994). A geopoética quer reabrir essa relação. Quer criar uma *magna mundi carta*, uma grande carta do mundo, não a partir de uma

perspectiva apenas humana, mas de uma atenção ampliada à Terra e às suas linhas de força.

Essa abertura de mundo não é fuga do real. É enfrentamento de sua redução. White não propõe um retorno ingênuo à natureza, nem uma mística vaga da paisagem. Sua obra se apoia em uma base cultural ampla, com referências científicas, filosóficas e literárias, em busca de uma síntese viva, dinâmica e complexa, exigente tanto para a inteligência quanto para a sensibilidade (Frérot, 1994). Essa observação é importante porque protege a geopoética de sua leitura mais frágil: ela não é devaneio sem rigor; é uma tentativa rigorosa de devolver sensibilidade ao pensamento.

Por isso também a disputa pela paternidade da palavra importa menos do que sua força de abertura. Bertrand Lévy lembra que há dissensões sobre a origem do termo "geopoética" e observa que formulações anteriores já se aproximavam de uma "geografia poética e filosófica"; ainda assim, reconhece Kenneth White como o principal pesquisador e promotor da geopoética por mais de cinquenta anos (Lévy, 2025). Essa recusa de uma definição fechada não significa indefinição. Significa coerência com o próprio gesto geopoético. A Terra não é um objeto imóvel; o mundo não é uma estrutura encerrada; o pensamento não deveria ser uma prisão metodológica.

A geopoética nasce como campo de passagem, como cartografia em aberto, como linguagem em estado de travessia.

Assim, a origem da geopoética não pode ser reduzida à invenção de um termo. White sabia que outras formulações já haviam se aproximado dessa palavra e de seus elementos,sua preocupação maior, contudo, não era disputar uma paternidade vocabular. O que o movia era a criação de um campo capaz de responder ao esgotamento de uma cultura que havia perdido contato com sua base terrestre. O Scottish Centre for Geopoetics reconhece que algumas ideias já haviam sido expressas anteriormente por outras tradições e autores, mas destaca que White as reuniu, aprofundou e propôs a geopoética como um conceito central para o nosso tempo (Scottish centre for geopoetics, 2015).

## O que a geopoética tensiona

Se a geopoética nasce de uma travessia, ela também nasce de um incômodo. Seu gesto primeiro não consiste em oferecer uma celebração harmoniosa da Terra, como se bastasse recuperar imagens belas da paisagem para restituir nossa relação com o mundo. Ao contrário, a geopoética se constitui como uma força de deslocamento diante de formas de pensamento, de

cultura e de linguagem que, ao longo da modernidade ocidental, foram empobrecendo a experiência de habitar. Em Kenneth White, especialmente em "*Le Plateau de l'Albatros",* esse deslocamento aparece como crítica à cultura fechada em seus próprios sistemas e como busca por uma relação mais ampla entre mente, Terra e mundo (White, 1994).

O que a geopoética tensiona, portanto, não é apenas uma ausência de sensibilidade, mas uma longa aprendizagem histórica da distância. Distância entre o corpo e o pensamento, entre a inteligência e a matéria, entre a ciência e o sensível, entre a linguagem e o mundo vivido, entre a Terra e os modos de existência que nela se desenrolam.

Nesse sentido, a geopoética se levanta contra uma razão que aprendeu a conhecer o mundo afastando-se dele. Trata-se de uma crítica à pretensão de um pensamento desencarnado, que observa sem se implicar, descreve sem ser afetado, classifica sem escutar. White não rejeita o conhecimento rigoroso, tampouco propõe uma fuga anti-intelectual em direção a uma natureza idealizada. Sua inquietação se dirige, antes, aos modos de saber que perderam contato com a amplitude sensível da Terra e que, ao transformar o mundo em objeto, acabaram reduzindo também a própria capacidade humana de presença.

Em textos como "La Figure du dehors"White insiste na necessidade de sair dos confinamentos culturais e intelectuais para reencontrar uma linguagem aberta ao mundo exterior, ao fora, à Terra e às forças que excedem os sistemas já estabilizados (White, 1982; 1994). A geopoética tensiona esse fechamento porque compreende que pensar não é apenas organizar conceitos, mas abrir passagens entre a mente, o corpo, a paisagem e o mundo.

Essa crítica alcança uma das separações mais persistentes da cultura ocidental, a cisão entre razão e sensibilidade. Durante muito tempo, a sensibilidade foi tratada como aquilo que deveria ser controlado, superado ou traduzido em linguagem objetiva para adquirir legitimidade. O corpo, por sua vez, foi frequentemente situado como obstáculo à clareza do pensamento, como se conhecer exigisse abandonar a espessura da experiência vivida. A geopoética desloca essa hierarquia. Ela afirma que o corpo não é um ruído no processo de conhecimento, mas uma condição de abertura ao mundo. Essa compreensão aproxima-se da geografia existencial de Eric Dardel, para quem a relação humana com a Terra antecede as formulações científicas e se enraíza em uma experiência geográfica primeira, feita de direção, distância, abrigo, horizonte, espanto e encontro (Dardel, 2015).

Segundo Dardel, a geografia não começa apenas como ciência da localização, mas como uma relação concreta e vivida entre o ser humano e a Terra. Antes de ser medida, representada ou explicada, a Terra é experimentada como base, caminho, abertura, limite e profundidade da existência (Dardel, 2015). Essa ideia é decisiva para a geopoética, porque impede que o mundo seja reduzido a um conjunto de objetos exteriores ao sujeito. A Terra não é apenas aquilo que está diante de nós; é aquilo em que estamos implicados. Por isso, a experiência geográfica não pode ser inteiramente capturada por uma racionalidade que separa sujeito e objeto, pensamento e matéria, conhecimento e presença. A geopoética tensiona justamente essa separação, ao afirmar que conhecer o mundo exige também estar exposto a ele.

Ao tensionar essa separação, a geopoética também interroga a maneira como a Terra foi convertida em recurso. A modernidade técnico-econômica produziu um modo de olhar que frequentemente mede a Terra por sua utilidade, por sua produtividade, por sua capacidade de ser explorada, ordenada e transformada em valor. Nessa lógica, rios tornam-se potencial energético, florestas tornam-se estoque, montanhas tornam-se jazidas, campos tornam-se áreas produtivas, cidades tornam-se superfícies de circulação

e consumo. Heidegger, ao pensar a questão da técnica moderna, ajuda a compreender esse processo quando mostra que o real passa a ser convocado como disponibilidade, como algo colocado à disposição de uma vontade de ordenamento e exploração (Heidegger, 2002).

A Terra deixa de aparecer como morada comum e passa a ser percebida como reserva disponível. O problema não está em reconhecer que dependemos materialmente da Terra, mas em reduzir essa dependência a uma relação de apropriação. A geopoética tensiona justamente esse empobrecimento ontológico: ela insiste que a Terra não é um fundo neutro para a ação humana, mas a condição viva, sensível e simbólica de toda existência.

Por isso, a paisagem também deixa de ser entendida como simples cenário. Na perspectiva geopoética, a paisagem não é aquilo que se contempla à distância, como uma moldura exterior ao sujeito. Ela é uma composição de forças, memórias, ritmos, matérias e afetos que participam da formação de quem a habita. Bachelard nos ajuda a compreender essa dimensão quando mostra, em *"A poética do espaço"*, que certos espaços se inscrevem em nós como reservas de imaginação, intimidade e devaneio, ultrapassando sua materialidade imediata para se tornarem moradas da memória (Bachelard, 1993). A casa,

o canto, a gaveta, o ninho e a concha não aparecem em sua obra como objetos meramente descritivos, mas como imagens que condensam modos de estar no mundo. A geopoética amplia esse gesto para além da interioridade poética da casa: ela procura reencontrar, na relação com a Terra, uma imaginação capaz de reabrir o mundo. A paisagem, nesse horizonte, não é ornamento do pensamento, ela convoca outras formas de atenção.

Esse deslocamento é fundamental porque a cultura contemporânea tende a transformar o espaço em superfície funcional. O espaço passa a ser concebido como suporte de fluxos, plataforma de deslocamentos, grade de localização, área de intervenção, campo de gestão. Nesse regime, interessa saber onde as coisas estão, como circulam, quanto produzem, quanto custam, quanto rendem, como podem ser monitoradas e otimizadas. Yi-Fu Tuan, ao discutir a diferença entre espaço e lugar, lembra que o lugar se constitui pela experiência, pelo vínculo, pela pausa, pela significação e pela capacidade humana de atribuir sentido ao mundo vivido (Tuan, 1983). A geopoética não nega a importância das dimensões técnicas do espaço, mas denuncia o perigo de uma espacialidade empobrecida, incapaz de acolher densidades simbólicas, afetivas e existenciais. Habitar não é apenas ocupar uma posição

no espaço; é criar relações, reconhecer ritmos, cultivar pertencimentos, produzir sentidos, perceber que todo lugar é atravessado por histórias humanas e mais que humanas.

Nesse ponto, a reflexão de Augustin Berque é fecunda, pois permite compreender a existência humana como inseparável de uma relação medial com o mundo. Para Berque, a relação entre sociedade e ambiente não se reduz nem ao dado físico nem à representação subjetiva; ela se constitui em uma mediação complexa, na qual o meio é simultaneamente material, sensível, simbólico e histórico (Berque, 2000). A geopoética encontra nessa perspectiva uma sustentação importante, pois também recusa a oposição rígida entre natureza e cultura, exterioridade e interioridade, mundo físico e mundo vivido. O que está em questão não é apenas mudar a forma de falar da Terra, mas compreender que a Terra participa da própria constituição da experiência humana.

A geopoética tensiona, ainda, uma linguagem que se acostumou a falar sobre o mundo sem deixar que o mundo fale nela. Muitas vezes, a linguagem acadêmica, técnica ou institucional se torna tão organizada, tão previsível que já não toca aquilo que pretende dizer. Ela descreve a paisagem, mas não comunica sua força, analisa o lugar, mas elimina a experiência que o torna significativo. White percebe esse esgotamento

quando procura uma linguagem mais ampla que a literatura fechada em si mesma e mais viva que o conceito isolado de sua matéria terrestre (White, 1982; 1994).

Rachel Bouvet também contribui para essa compreensão ao pensar a geopoética como uma abordagem que articula leitura, escrita, deslocamento, paisagem e experiência sensível do espaço. Em seus trabalhos sobre a abordagem geopoética, a relação com o território não se limita à descrição de um cenário, pois envolve práticas de travessia, percepção, criação e interpretação (Bouvet, 2015). Essa perspectiva ajuda a compreender que a linguagem geopoética não se contenta em representar o mundo depois da experiência; ela participa da própria elaboração da experiência. Escrever, nesse sentido, não é apenas registrar um lugar, mas aprender a escutá-lo, habitá-lo e deixar que sua presença modifique a forma do pensamento.

É nesse sentido que a geopoética não deve ser confundida com romantização da Terra. Romantizar seria transformar a Terra em imagem pura, em refúgio ideal, em paisagem pacificada, apagando conflitos, violências, desigualdades e destruições. A geopoética faz outro movimento: ela intensifica a presença da Terra para tornar visíveis os modos pelos quais nos afastamos dela. Sua sensibilidade não é fuga, mas atenção

crítica. Ao devolver espessura ao mundo, ela nos permite perceber o que foi achatado pela pressa, pelo cálculo, pela exploração e pela linguagem instrumental. A Terra que aparece na geopoética não é uma natureza abstrata e intocada, mas um campo de relações ferido, habitado, disputado e ainda capaz de convocar outros modos de existência.

Nessa direção, a geopoética se aproxima de uma ética do habitar. Heidegger, ao refletir sobre o vínculo entre construir, habitar e pensar, indicou que habitar não se reduz a residir em algum lugar, pois implica um modo de permanecer junto às coisas, de resguardar relações e de reconhecer a condição terrestre da existência (Heidegger, 2002). Habitar, aqui, não é fixar-se em uma identidade imóvel, mas aprender a compor presença no mundo. Por isso, a geopoética também tensiona os modos de vida marcados pela aceleração, pela dispersão e pela perda de atenção. Em uma cultura que transforma quase tudo em passagem rápida, consumo de imagens e informação descartável, ela reivindica uma lentidão ativa, capaz de restituir profundidade à experiência.

Essa dimensão crítica prepara também uma interrogação sobre a educação. A geopoética tensiona uma educação reduzida à técnica, ao desempenho e à padronização porque compreen-

de que aprender não é apenas acumular informações ou responder adequadamente a comandos avaliativos (Araujo, 2026). Aprender é ampliar a presença no mundo, refinar a percepção, criar linguagem, reconhecer relações, situar-se diante da Terra e dos outros. Quando a educação se organiza apenas pela lógica do resultado, ela corre o risco de produzir sujeitos adaptados a sistemas de controle, mas empobrecidos em sua capacidade de imaginar, perguntar e habitar.

A geopoética, portanto, abre uma crítica profunda aos regimes de pensamento que nos ensinaram a viver como se estivéssemos fora do mundo, acima da matéria, separados da paisagem e autorizados a transformar tudo em objeto disponível. Ao fazer isso, ela convoca outra disposição: uma inteligência mais terrestre, uma linguagem mais porosa, uma educação mais sensível, uma ciência mais consciente de seus vínculos e uma cultura capaz de reaprender a presença. É dessa tensão que nasce sua potência. A geopoética não suaviza a crise do mundo; ela nos ensina a senti-la, pensá-la e atravessá-la de outro modo.

## O que a geopoética propõe

Depois de atravessar o incômodo que move a geopoética, torna-se possível compreender sua força propositiva. Ela abre um campo

de pensamento no qual a Terra reaparece como presença fundamental, matéria de linguagem, horizonte de cultura e condição sensível da existência. Em Kenneth White, essa proposição ganha o nome de mundo aberto: um espaço mental, poético e terrestre capaz de reconduzir a inteligência ao contato com aquilo que pulsa fora dos sistemas fechados, das linguagens exauridas e das formas empobrecidas de habitar. A geopoética propõe, nesse sentido, uma mudança de disposição diante do mundo.

Em "An Outline of Geopoetics", White afirma que a geopoética se ocupa da relação com a Terra e da abertura de um mundo (White, [s. d.]). Mundo, aqui, ultrapassa a simples ideia de planeta físico ou de totalidade exterior. Mundo é campo de presença, é tecido de relações, é a qualidade sensível e inteligível que se forma quando a existência humana encontra a Terra em profundidade. Em *Le Plateau de l'Albatros,* White desenvolve essa direção ao apresentar a geopoética como uma introdução a um novo espaço cultural, no qual a mente, em contato com as linhas do mundo, reencontra uma energia de criação e de orientação (White, 1994). A geopoética propõe, assim, uma cultura que volte a respirar por sua base terrestre.

Essa base terrestre não corresponde a uma origem fixa, ela se manifesta como expe-

riência da Terra em seus movimentos, matérias, relevos, climas, ritmos e presenças. White busca uma linguagem capaz de ler as linhas do mundo, uma linguagem que nasce do contato com o espaço biosférico e com as formas elementares da Terra (White, 1989). Por isso, a geopoética pode ser compreendida como uma arte de reabrir a percepção. Ela ensina a ver com mais demora, a escutar com mais corpo, a pensar com mais paisagem. O mundo deixa de ser apenas aquilo que se explica e passa a ser também aquilo que nos atravessa, nos desaloja, nos orienta e nos transforma.

Essa proposição aparece com especial força na tríade eros, logos e cosmos, central em White. Eros remete ao desejo de mundo, à energia de ligação que aproxima corpo, lugar e pensamento. Logos refere-se à linguagem, à capacidade de organizar a experiência sem sufocá-la. Cosmos abre a existência para uma totalidade maior, na qual a vida humana se reconhece atravessada por forças terrestres, biológicas, geológicas, atmosféricas e culturais. A geopoética nasce da composição entre esses três movimentos: desejo, linguagem e mundo. O eros impede o pensamento de secar; o logos impede a experiência de se dispersar; o cosmos impede a existência de se fechar em si mesma. Dessa composição emerge uma poética da Terra, uma forma de inteligência

capaz de sustentar presença, abertura e responsabilidade.

Georges Amar ajuda a aprofundar essa direção quando reivindica um "sentido da Terra", isto é, uma forma de conhecimento capaz de ver, conhecer, amar, respeitar, temer e desejar a Terra (Amar, 1990). Sua formulação toca um ponto essencial: a geopoética exige uma reforma do intelecto. O pensamento que participou da ruptura com o mundo também pode participar de sua recomposição. Para Amar, precisamos renovar continuamente nossa experiência da Terra por meio de uma epistemologia aberta, de uma linguagem flexível e de um pensamento capaz de preservar o encantamento, a imaginação criadora e o exotismo da descoberta (Amar, 1990). A geopoética propõe exatamente esse pensamento da Terra, forte o bastante para orientar a experiência e sensível o bastante para acolher sua espessura.

Essa ideia se prolonga na noção de linguagem do mundo. Amar afirma que a linguagem humana retira seus poderes do reservatório inesgotável da linguagem do próprio mundo (Amar, 1992). Escrever geopoeticamente é permitir que a linguagem se alimente das texturas, escalas, ritmos, cores, matérias e silêncios da Terra. White, ao propor a "textônica da Terra", radicaliza essa intuição ao sugerir que o mundo possui grafias

próprias, movimentos e inscrições que solicitam leitura, atenção e invenção (White, 1994). A linguagem geopoética nasce dessa terridez: a sensação do mundo em nós, o conhecimento sensível da Terra, o desejo de encontrar palavras que não retirem as coisas de sua mundanidade.

A geopoética propõe, ainda, uma prática de saída. Em "La Figure du dehors", White faz do fora uma exigência espiritual, cultural e intelectual (White, 1982). Sair significa deslocar-se dos códigos repetidos, das rotinas mentais, das linguagens domesticadas e das geografias demasiado conhecidas. Essa saída acontece no corpo que caminha, na mente que atravessa campos de saber, na escrita que se deixa afetar pela paisagem, no olhar que aprende a demorar-se no prosaísmo da vida cotidiana. A experiência geopoética começa nessa disponibilidade, colocar o corpo no espaço, aceitar a interpelação do vento, da rua, do rio, da árvore, da cidade, da roça, do litoral, do deserto, da casa. O pensamento se torna mais amplo quando aceita receber mundo.

Rachel Bouvet oferece uma contribuição importante ao transformar essa abertura em prática de exploração, criação e partilha. Suas propostas de cadernos de navegação mostram que a geopoética se realiza em travessias físicas, leituras de paisagem, intervenções de saberes locais e atividades de criação (Bouvet, 2012).

Esses cadernos guardam rastros de uma relação intensificada com os lugares: fotografias, mapas, desenhos, colagens, relatos, fragmentos de escuta, inscrições de passagem. A geopoética propõe, por esse caminho, uma pedagogia da atenção. Quanto mais a relação com o mundo ganha intensidade, mais se ampliam os recursos sensíveis, expressivos e cognitivos de quem habita.

Em diálogo com Dardel, essa proposição alcança uma profundidade geográfica decisiva. A Terra, para Dardel, antecede a objetivação científica; ela se oferece primeiro como base, direção, distância, horizonte, abrigo e apelo (Dardel, 2015). A geopoética acolhe essa geograficidade originária e lhe oferece uma linguagem de expressão. A relação existencial com a Terra, tantas vezes silenciosa no cotidiano, pode emergir em escrita, imagem, gesto, caminhada, escuta, narrativa e criação. O que estava guardado no corpo encontra uma forma de aparecer. O mundo vivido, maior do que sua medida, passa a reivindicar presença no pensamento.

Bachelard também atravessa essa proposta ao mostrar que a imaginação material participa da forma como conhecemos e habitamos o mundo. Em "A poética do espaço", os lugares íntimos condensam imagens, memórias e valores de habitação (Bachelard, 1993). Em "A poética do devaneio", a anima aparece como força de

acolhimento, repouso e abertura às sutilezas da existência (Bachelard, 2019). A geopoética recolhe essa potência imaginante e a conduz para a Terra em sua amplitude. O devaneio, nesse campo, amadurece como forma de aproximação; a imagem poética torna-se via de conhecimento; a intimidade com as coisas desperta o interior geopoético do mundo.

Essa dimensão sensível carrega também uma força ética. White situa a emergência da geopoética em um tempo no qual a biosfera se tornava cada vez mais ameaçada, exigindo caminhos profundos de proteção e reinvenção cultural (White, 1989). A Terra, como base comum, pede uma cultura capaz de reconhecer a interdependência entre vida, linguagem, pensamento e responsabilidade. A geopoética propõe uma consciência terrestre que se forma pela experiência, pela criação e pelo cuidado. Ser terrestre, como sugere Amar, é aquilo que temos em comum; a terridez não é propriedade de um sujeito, mas condição compartilhada por todos os que vivem sob a mesma matéria planetária (Amar, 1992).

Por isso, a geopoética se desdobra como transdisciplinaridade. White compreende o trabalho geopoético como um campo no qual poesia, pensamento, ciência e experiência podem encontrar-se em inspiração recíproca (White, 1989). A ciência oferece conhecimentos sobre a

constituição da Terra; a filosofia interroga os fundamentos do existir; a literatura e as artes criam linguagens para aquilo que escapa à descrição funcional; a experiência cotidiana devolve ao conhecimento sua matéria concreta. Esse encontro produz uma nova cartografia mental, uma forma de orientar-se no mundo por relações mais abertas, porosas e criadoras.

A proposta geopoética, então, pode ser lida como uma arte de reaprender o mundo. Seu horizonte é uma vida mais atenta às linhas do mundo, aos acontecimentos geopoéticos, às pequenas revelações do cotidiano, aos lugares que nos formam e às presenças que nos excedem. Pensar geopoeticamente é abrir-se a uma forma de conhecimento que nasce do encontro entre corpo e Terra, entre imaginação e matéria, entre escrita e mundo vivido.

O que a geopoética propõe, enfim, é uma travessia da presença. Uma forma de habitar em que o mundo volte a ser percebido como espessura, linguagem e vínculo. Uma poética fundamental capaz de devolver densidade ao real, de restituir encanto ao comum e de fazer da Terra uma mestra de pensamento. Nessa direção, ela se torna mais que conceito, torna-se gesto, caminho, método-amétodo, escuta e criação. Uma maneira de fazer-pensar Geografia com os pés no chão, o corpo em travessia e a palavra aberta ao mundo.



## REAPRENDER A HABITAR

Reaprender a habitar é devolver à educação sua capacidade de formar presença. Presença é a qualidade sensível de quem comparece ao mundo com atenção, deixando-se tocar pelos lugares, pelas paisagens, pelos silêncios e pelas marcas que a vida deposita nas coisas. Uma educação forma presença quando ensina o olhar a permanecer um pouco mais, quando faz do conhecimento uma maneira de se aproximar da Terra, dos outros e de si mesmo com mais cuidado. Habitar, nesse sentido, é aprender a estar implicado no mundo, sentindo que cada gesto de conhecer também lavra uma forma de existir.

Talvez reaprender a habitar exija resgatar a infância em estado de permanência que continua vivendo em nós. Em *A poética do devaneio*, Bachelard (2019) compreende a infância para além da idade, como uma duração interior que atravessa a vida adulta e conserva uma potência de começo. A infância pertence à fundura imaginante do ser, ela guarda a capacidade de receber o mundo com assombro, de perceber grandeza no ínfimo, de criar intimidade com as coisas, de fazer uma imagem crescer por dentro até se tornar morada. O devaneio voltado à infância reacende uma maneira inaugural de existir, uma disposição em que o mundo ainda se oferece como descoberta e em que a imaginação trabalha junto ao pensamento para devolver frescor às coisas que o hábito tornou opacas.

Essa infância permanente não infantiliza o conhecer, ela devolve ao conhecimento sua alegria originária, sua capacidade de se encantar sem perder densidade, de tocar o real antes de reduzi-lo a função. Há, nessa meninez profunda, uma sabedoria que interessa à educação: a de permitir que o mundo ainda nos surpreenda, que uma palavra abra paisagens, que uma matéria convoque imagens, que um lugar deixe de ser apenas localização e passe a nos ensinar modos de estar. Reaprender a habitar, então, envolve proteger essa infância do olhar, essa abertura de-

licada pela qual o mundo volta a nascer em nós como experiência, vínculo e responsabilidade.

É nesse horizonte que este capítulo se organiza. Em Educação Geopoética, o leitor encontrará tessituras de uma proposta formativa que recoloca o aprender em contato com a experiência, com a criação, com a sensibilidade e com os modos de responder ao mundo vivido. Em Confluências entre Geopoética e Geografia, essa abertura encontra na Geografia um pensamento capaz de ler a Terra habitada, aproximando conceitos, trajetos, paisagens, riscos e formas de vida. Assim, este capítulo convida-nos a acompanhar uma educação que deseja reaprender o mundo com a seriedade encantada da infância bachelardiana, fazendo da aula um lugar onde olhar, imaginar, compreender e habitar possam caminhar juntos.

## Educação Geopoética

A educação geopoética nasce como uma disposição epistemológica, ética, política e criadora diante do mundo. Ela parte da compreensão de que educar envolve formar modos de perceber e habitar, modos de se relacionar com a Terra, com os lugares, com os outros e com as grafias do vivido. Toda educação ensina alguma forma de presença. Ensina a demorar ou a ace-

lerar, a criar vínculos ou a cumprir funções, a reconhecer a espessura do real ou a atravessar o mundo como superfície disponível. Por isso, pensar uma educação geopoética significa perguntar que tipo de sensibilidade, de pensamento e de responsabilidade desejamos formar em um tempo marcado por crises, riscos e empobrecimentos da experiência.

Essa pergunta atravessa o próprio título deste livro. **Geopoética e educação: modos sensíveis de habitar** propõe a educação como campo de disputa dos modos de existência. A questão que nos acompanha alcança as práticas pedagógicas, os conteúdos escolares, as metodologias e os recursos didáticos, mas começa antes deles. Ela toca a forma como a educação participa da produção de sujeitos, sensibilidades e mundos. Em uma época na qual a Terra aparece ferida por crises ambientais, desigualdades territoriais, vulnerabilidades sociais e formas de vida cada vez mais aceleradas, a educação também participa dos modos como sentimos, interpretamos e respondemos ao mundo. Ela pode ampliar a consciência terrestre e também pode reforçar a desaprendizagem do habitar.

Nesse horizonte, a educação geopoética se apresenta como tentativa de (re)acordar a percepção. Em muitos contextos, o conhecimento escolar tem sido comprimido por uma racionali-

dade performática, orientada por metas, indicadores, evidências, plataformas, registros, resultados e demonstrações de eficiência. Stephen Ball (2003), compreende a performatividade como um modo de regulação que reorganiza o trabalho educativo por meio de comparações, avaliações e indicadores, levando os sujeitos a se constituírem sob a lógica do cálculo, da demonstração e da produção permanente de desempenho. Essa racionalidade atua na escola de modo concreto, reorganizando o tempo da aula, estreitando a autoria docente, acelerando o contato com os conteúdos e valorizando aquilo que pode ser comprovado com rapidez.

Dardot e Laval (2016), ajudam a compreender que esse modo de organizar a educação pertence a uma racionalidade mais ampla, na qual o neoliberalismo funciona como forma de governo das condutas, produzindo sujeitos convocados a administrar a si mesmos segundo a lógica da eficiência, da concorrência e da produtividade. Quando essa racionalidade atravessa a escola, aprender pode se aproximar de uma prática de rendimento, adaptação e resposta.

O problema começa quando esses instrumentos deixam de servir à educação e passam a definir o que será reconhecido como aprendizagem. Há dimensões formativas que precisam de tempo para acontecer: a maturação de uma

pergunta, a passagem entre vivência e pensamento, a elaboração de um olhar crítico sobre o mundo, a construção de vínculos com os lugares e a criação de uma linguagem capaz de dar sentido ao vivido. Essas dimensões não desaparecem da escola, mas ficam enfraquecidas quando a lógica do desempenho ocupa o centro da formação. A educação geopoética nasce justamente da necessidade de disputar esse centro, recolocando a experiência, a percepção, a linguagem e a relação com a Terra como forças constitutivas do aprender.

Em minha tese de doutorado, "Geo[grafias]poéticas: entre educação e modos sensíveis de habitar" (Araujo, 2022), a geopoética já aparecia como uma educação estética de mundo, uma educação dos sentidos e da percepção sensorial, capaz de fazer emergir novos modos de pensar e habitar. Naquele momento, a inquietação se dirigia ao legado colonial da objetividade, à separação entre sujeito e objeto e às formas de conhecimento que reduziram o espaço a uma superfície analisável, muitas vezes afastada das experiências corporificadas, simbólicas e afetivas que fundam nossa relação com a Terra. Neste livro, essa formulação se aprofunda e ganha outra exigência. A educação geopoética passa a ser pensada como resposta à crise dos modos de habitar e à tendência de uma educação que, ao

privilegiar o desempenho, enfraquece a percepção do mundo.

Em tempos de crise, que educação ainda pode (re)acordar a percepção, sustentar a experiência, restituir a intimidade terrestre e formar sujeitos capazes de responder ao mundo que habitam? Essa pergunta orienta a educação geopoética. Sua intenção é recolocar a relação com a Terra no centro da formação, fazendo com que aprender envolva perceber o mundo, interpretar suas marcas, reconhecer seus conflitos e criar linguagens capazes de dizer o vivido. Nesse movimento, corpo e pensamento, Terra e linguagem, ciência e imaginação, experiência e conceito, sensibilidade e crítica deixam de aparecer como dimensões separadas e passam a compor uma mesma tecitura formativa.

A geopoética de Kenneth White (1992, 1994), nasce da necessidade de renovar nossa maneira de estar na Terra. Seu gesto fundamental não é transformar a paisagem em tema poético, mas abrir um campo de pensamento e vida no qual o ser humano volte a se perceber implicado no mundo que habita. White compreende que a crise contemporânea também é uma crise de relação: o pensamento se afastou da matéria terrestre, a linguagem perdeu contato com a experiência e o conhecimento passou muitas vezes a operar como representação distanciada do mun-

do (White, 1994). A geopoética busca, assim, uma relação sensível e inteligente com a Terra, capaz de fazer ciência, poesia, pensamento, experiência e mundo respirarem juntos. Conhecer, nessa perspectiva, deixa de ser um exercício de afastamento e passa a envolver presença, atenção, responsabilidade e criação de linguagem diante da complexidade da vida.

A educação geopoética recolhe dessa matriz sua força epistemológica, ética, política e criadora. Sua dimensão epistemológica nasce do deslocamento do próprio modo de conhecer, pois a Terra, a experiência e a linguagem passam a compor a formação do pensamento. Sua dimensão ética emerge da responsabilidade diante da vida comum, dos lugares e das formas frágeis de existência. Sua dimensão política aparece no tensionamento dos modos de mundo que reduzem o espaço a recurso, a educação a desempenho e o conhecimento a resposta verificável. Sua dimensão criadora se enraíza na *poiesis* como abertura de mundo, invenção de linguagem e criação de formas sensíveis de habitar. Essas dimensões não aparecem separadas na experiência educativa; elas se atravessam sempre que um encontro com o mundo deixa de ser apenas acontecimento e passa a produzir presença, pensamento, crítica e criação.

A educação geopoética começa, portanto, no reconhecimento de que o conhecimento nasce de uma relação encarnada com o mundo vivido. Entre o conceito e a experiência, há um campo fértil de formação. É nele que se localizam as vivências, as memórias, as percepções, as imagens, as narrativas e as perguntas que nascem do contato com o mundo. Uma educação geopoética procura habitar esse entremeio. Ela deseja que o estudante compreenda os processos espaciais e aprenda a perceber como esses processos chegam aos corpos, aos lugares, às histórias e às formas concretas de vida.

Essa reflexão me faz reviver a memória de um trabalho de campo realizado com estudantes do curso de Geografia da Universidade Estadual de Londrina, em uma parceria entre as disciplinas de Geografia Urbana, Geografia do Brasil e Geografia, Turismo e Território. O itinerário atravessava diferentes lugares do Paraná, passando por Paranaguá, Pontal do Paraná, Antonina, Morretes, Curitiba e retornando a Londrina. Naquele dia, depois da visita técnica ao Porto de Paranaguá, do almoço no Mercado do Café, do passeio de barco pela Ilha dos Valadares e da passagem pelo Centro Histórico, seguimos para Pontal do Paraná, onde a orla e as ocupações irregulares ainda compunham o campo de observação.

Chegamos à cidade quando o dia começava a se inclinar para o fim. Havia nos estudantes uma mistura bonita de exaustão e entusiasmo, como se o corpo carregasse o peso das horas caminhadas, das anotações, das conversas e das imagens acumuladas, mas ainda guardasse uma reserva de desejo diante da promessa do mar. Antes de irmos à praia, passamos pela pousada. Deixamos malas, mochilas, cadernos, roupas, pequenos vestígios do campo e da viagem. Aos poucos, a atividade acadêmica ia se abrindo para outra disposição, menos roteiro, mais presença, menos obrigação, mais entrega.

Seguimos para a praia. O fim de tarde tocava a paisagem com uma luz mais lenta. Havia pressa, riso, uma ansiedade alegre, quase infantil. Acompanhei o grupo até a areia, estendi uma toalha e fiquei observando enquanto muitos corriam em direção às ondas. Riam, mergulhavam, se chamavam, brincavam, deixavam-se empurrar pelo mar. Depois de um dia inteiro de leituras do território, seus corpos pareciam ler o mundo de outro modo. Sentada sobre a areia, ao lado de alguns estudantes que permaneceram fora da água, comentei que a praia muitas vezes nos devolve uma espécie de infância do corpo, uma disponibilidade para brincar, experimentar e tocar o mundo antes que tudo precise ser imediatamente explicado. Ali, diante do mar, aqueles jovens sus-

pendiam por alguns instantes a postura esperada do trabalho de campo. Já não estavam somente observando a paisagem. Estavam sendo alcançados por ela.

Essa lembrança retorna e me revela algo importante para pensar a educação geopoética. O banho de mar situava-se numa zona de formação: fora do conteúdo formal do campo e, ao mesmo tempo, dentro da experiência que o campo fazia nascer. Depois do porto, da cidade histórica, da ilha, da orla e das ocupações irregulares, o encontro com o mar modificava a disposição dos corpos e reacordava uma forma de presença. A paisagem deixava de ser somente objeto de leitura e se tornava força de afetação. A educação geopoética começa a se desenhar quando essa experiência encontra pensamento, linguagem e responsabilidade.

A cena também ajuda a compreender que uma educação geopoética não se define pela simples presença de práticas sensíveis. O campo, a caminhada, a fotografia, o mapa, a escrita e outras linguagens podem participar dessa formação, mas a força geopoética depende da qualidade de relação que essas práticas instauram com o mundo. Um trabalho de campo pode cumprir um roteiro sem alterar a percepção; uma caminhada pode deslocar corpos sem produzir experiência; uma imagem pode registrar uma paisagem sem

abrir uma pergunta. O gesto se torna geopoético quando envolve atenção, escuta, elaboração, crítica e criação.

Larrosa (2002) ajuda a aprofundar essa passagem ao compreender a experiência como aquilo que nos passa, nos toca e nos transforma. Muitas coisas acontecem, muitas informações circulam, muitas atividades são realizadas, e ainda assim pouco nos acontece de fato. A experiência exige tempo, disponibilidade e elaboração. Essa compreensão é fundamental para uma educação geopoética, pois mostra que a formação se produz na passagem entre acontecimento e sentido. Estar diante de uma paisagem ainda não garante percebê-la. A educação geopoética trabalha nessa passagem, formando sujeitos capazes de demorar-se diante do mundo, perceber suas intensidades, nomear suas feridas e reconhecer suas possibilidades.

Tim Ingold (2015) compreende a aprendizagem como educação da atenção. Aprender, nessa perspectiva, envolve acompanhar as linhas do mundo, responder aos seus movimentos, perceber com o corpo e descrever a partir de uma presença implicada. Essa formulação adensa a educação geopoética porque desloca a formação de uma relação passiva com representações prontas para uma experiência de acompanhamento. Conhecer o mundo exige aprender a segui-lo, es-

cutá-lo, notar seus sinais, suas variações e seus ritmos, percebendo que uma paisagem nunca se esgota naquilo que primeiro se vê.

Essa educação da atenção ganha uma terridez própria quando se aproxima da Geografia. Um estudante aprende geograficamente quando uma paisagem deixa de aparecer como cenário e passa a ser percebida como tessitura de relações, marcas, conflitos, memórias e processos. Aprende quando uma rua, um rio, uma praia, uma escola ou uma área de risco deixam de ser apenas nomes ou formas visíveis e passam a ser lidos como grafias do vivido. A atenção terrena precisa ser cultivada porque a vida contemporânea educa para a distração, para a funcionalidade e para a naturalização. A educação geopoética atua nesse ponto como exercício de reacordar a percepção, devolvendo perguntas ao que parecia dado e fazendo com que o cotidiano volte a falar.

Essa dimensão perceptiva possui forte alcance epistemológico. Merleau-Ponty (2006) lembra que o universo da ciência se constrói sobre o mundo vivido e que a ciência clássica pode se comportar como uma percepção que esqueceu suas origens. Essa provocação amplia o argumento geopoético porque mostra que o conhecimento escolar também pode esquecer o mundo vivido de onde nasce. Quando o conceito aparece acabado, separado das experiências que o

tornam necessário, ele informa sem transformar a maneira de perceber. A formação geopoética recoloca o conceito na trama viva das relações, permitindo que ele amplie a experiência em vez de substituí-la.

O rigor dessa formação está na capacidade de criar relações mais densas entre experiência, conceito, linguagem e mundo. Rigor, aqui, significa ler melhor, perguntar melhor, perceber melhor, estabelecer relações, reconhecer escalas, interpretar processos e dar forma ao vivido sem reduzi-lo à impressão imediata. A educação geopoética parte da experiência, mas não se encerra nela. Ela conduz a experiência para além dela mesma, colocando as sabenças situadas em diálogo com o conhecimento científico, filosófico, artístico e pedagógico. O que nasce como afetação pode se tornar pergunta; o que aparece como memória pode se tornar leitura de mundo; o que se apresenta como paisagem pode se tornar pensamento geográfico.

Essa sensibilidade precisa ser entendida como força pensante. Ela permite perceber que uma enchente não carrega somente água, mas também escolhas urbanas, vulnerabilidades, memórias e medos; que uma praia não carrega somente beleza, mas também trabalho, disputa, pertencimento, especulação e risco; que uma escola não é apenas prédio, mas encontros, au-

sências, cansaços, vínculos e possibilidades. A educação geopoética forma essa sensibilidade capaz de ler a matéria-viva do mundo. Também reconhece que sentir o mundo depende das condições sociais, territoriais e históricas que atravessam a vida. Formar modos sensíveis de habitar exige reconhecer os modos desiguais pelos quais a Terra, a cidade, a escola e os lugares chegam aos sujeitos.

A dimensão ética da educação geopoética amadurece nessa percepção de que habitar envolve cuidado, vínculo, limite, reciprocidade e responsabilidade. Enrique Leff (2006), compreende a crise ambiental como crise da racionalidade moderna, marcada pela redução da natureza a recurso e pela organização do conhecimento segundo lógicas de domínio, produtividade e fragmentação. A educação geopoética se aproxima dessa crítica porque percebe que as crises do presente também são crises de percepção e de relação. A Terra foi ensinada como reserva, a água como recurso, o solo como suporte, a paisagem como mercadoria, a cidade como circulação, a aprendizagem como desempenho. Reaprender a habitar exige desmontar esses hábitos de percepção e criar outras formas de relação com a matéria-viva do mundo.

Nessa travessia, Nêgo Bispo (2023), adensa a compreensão de que reaprender a ha-

bitar exige reaprender a envolver-se. O envolvimento desloca a educação de uma relação de uso com o mundo para uma relação de pertencimento, reciprocidade e continuidade com aquilo que sustenta a vida. Envolver-se é perceber que a Terra não está fora da formação, como cenário ou recurso, pois ela participa dos modos de comer, plantar, caminhar, narrar, lembrar, ensinar e conviver. Essa sabedoria contracolonial aproxima-se da educação geopoética porque também recusa um conhecimento separado das matérias, dos corpos e dos lugares, afirmando que o saber nasce nas relações vividas e se fortalece quando permanece ligado às comunidades, às memórias, aos gestos cotidianos. Antes de chegar à escola como conteúdo, o mundo já educa nesse tecido de vínculos, por isso, formar geopoeticamente é também aprender a escutar as experiências que a vida comum escreveu nos lugares.

Freire (1989) conflui com essa compreensão ao afirmar que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra. Se o mundo já educa nas relações vividas, a escola pode acolher essas leituras, ampliá-las, tensioná-las e devolvê-las aos estudantes como pensamento. Quando uma experiência encontra linguagem, conceito e escuta, ela deixa de permanecer isolada e passa a compor uma leitura mais ampla do mundo. Essa tarefa, porém, não acontece em uma escola idealizada, livre de

disputas, controles e precariedades. Ela acontece na escola que existe, com seus limites, suas urgências, suas normas e suas contradições.

Inés Dussel (2017), contribui para pensar essa instituição como uma montagem instável, que precisa ser cuidada, expandida e reinventada para continuar apresentando o mundo e imaginando futuros. A educação geopoética se inscreve nessa precariedade como aposta e como disputa. Se a escola, em muitos momentos, foi capaz de converter corpos para a pressa, para a resposta e para o desabitar, ela também pode ser convocada a ensinar outras formas de presença. Inserir a geopoética na estrutura escolar existente significa acreditar que a escola ainda pode reacordar a percepção, criar mediações sensíveis e formar sujeitos capazes de habitar o mundo com mais atenção, responsabilidade e criação.

Essa aposta exige compreender que apresentar o mundo também é criar modos de dizê-lo. Uma educação que deseja reacordar a percepção precisa abrir espaço para que a experiência encontre imagem, palavra, gesto, mapa, narrativa e pensamento. Na geopoética de Kenneth White (1994), a *poiesis* se vincula a esse gesto de abertura: criar linguagem para que o mundo volte a aparecer em sua espessura, em suas linhas, matérias, relações e intensidades. A criação, nessa perspectiva, não se reduz à expressão subjetiva;

ela participa do próprio modo de conhecer, pois permite que a experiência seja elaborada, que a Terra seja percebida como presença e que o pensamento encontre formas mais sensíveis de habitar.

Bachelard (2008) adensa essa compreensão ao mostrar que a matéria terrestre convoca imagens de profundidade, resistência, repouso e intimidade. Sua contribuição permite pensar a imaginação como forma de conhecimento sensível, capaz de aproximar matéria, memória, linguagem e mundo. Imaginar, nesse contexto, significa adentrar a espessura do real, perceber aquilo que a explicação funcional empobrece e fazer emergir as grafias do vivido

Por isso, a educação geopoética pode ser compreendida como uma pedagogia da terridez. Ela nasce de uma disposição diante do real, de uma maneira de manter o pensamento ligado às matérias, aos lugares, aos corpos e às palavras que tentam dizer o mundo. Sua matéria são as vivências, as sabenças, as paisagens, os riscos, as memórias, os conflitos e as pequenas revelações que atravessam a vida cotidiana. Sua direção é formar sujeitos capazes de perceber a Terra como presença, o mundo como relação e o conhecimento como responsabilidade. Nesse movimento, habitar aparece como aprendizagem: aprende-se a habitar com cuidado ou com

indiferença, com atenção ou com pressa, com responsabilidade ou com apropriação, com abertura ou com fechamento. A escola participa dessa aprendizagem todos os dias.

A educação geopoética se afirma, assim, como resposta situada à desaprendizagem do habitar. Sua força está em reacordar a percepção onde o mundo foi reduzido a recurso, desempenho ou superfície; em adensar o real onde a experiência foi empobrecida; em escutar as grafias do vivido onde a linguagem escolar se tornou estreita demais para dizer a vida. Trata-se de recolocar a presença no centro da formação, fazendo da educação uma prática de atenção, responsabilidade e criação diante da Terra.

É nesse horizonte que o ensino de Geografia pode ser repensado. A Geografia, ao trabalhar com paisagem, território, lugar, escala, natureza, sociedade, risco e habitar, possui condições singulares para dar corpo a essa educação. Sua força não está apenas em explicar o espaço, mas em formar modos de percebê-lo, interrogá-lo e habitá-lo. O próximo passo consiste em pensar como a educação geopoética pode ganhar densidade na aula de Geografia, aproximando conceito e experiência, leitura e criação, crítica e sensibilidade, mundo vivido e pensamento geográfico.

## Confluências entre Geopoética e Geografia

A educação geopoética, ao recolocar a presença no centro da formação, conduz esta reflexão ao campo da Geografia. Essa aproximação nasce de uma afinidade, pois a Geografia também se constitui a partir de uma relação sensível, interrogadora e situada com a Terra. Antes de se organizar como disciplina escolar, ela já se anuncia na experiência de orientação, deslocamento, pertencimento, estranhamento, abrigo, paisagem e mundo vivido. Sua força está em transformar essa experiência em pergunta, leitura e pensamento, fazendo com que os lugares deixem de aparecer como simples localização e passem a revelar relações, processos, conflitos, memórias e responsabilidades.

Essa aproximação pode ser pensada como confluência, no sentido atribuído por Nêgo Bispo (2023) ao movimento das águas. A confluência expressa o encontro de correntes que seguem juntas, ampliam suas forças e preservam suas nascentes. A educação geopoética e a Geografia se aproximam desse modo. A geopoética convoca uma relação sensível, criadora e responsável com a Terra. A Geografia traz, em sua própria história de pensamento, uma sensibilidade interrogadora diante do mundo habitado. Na

confluência entre ambas, o sensível ganha densidade crítica e o conceito volta a se ligar à vida concreta, aos lugares vividos e às relações que produzem o mundo habitado.

Há, no pensamento geográfico, uma força à qual o professor pode retornar quando a aula começa a ser capturada pelos automatismos da vida cotidiana escolar. Em meio a plataformas, registros, sequências, prazos, comandos e comprovações, voltar à Geografia em sua força originária significa recuperar a pergunta que sustenta a docência: que mundo esta aula ajuda a ler, compreender e habitar? Essa pergunta recoloca o professor diante daquilo que a disciplina tem de mais potente, sua capacidade de desnaturalizar o espaço vivido, relacionar fenômenos, revelar disputas, aproximar escalas e transformar experiências dispersas em leitura crítica da realidade.

É essa força que compreendo como estatuto epistemológico da Geografia. Ele sustenta a maneira própria pela qual a disciplina pensa, pergunta e interpreta o mundo. No ensino, esse estatuto devolve ao professor uma referência, uma orientação e uma confiança: a aula de Geografia precisa fazer mais do que organizar conteúdos, precisa formar modos de olhar, perguntar, relacionar e compreender a vida em sua dimensão espacial.

Há, nesse estatuto, uma potência que conflui profundamente com a educação geopoética. A Geografia, quando reencontra sua força de origem, revela que conhecer o mundo envolve estar sensivelmente implicado nele. Sua maneira de pensar nasce do contato com a Terra, com as paisagens, com os deslocamentos, com os riscos, com os lugares e com as formas pelas quais a vida se inscreve no espaço. O geopoético, nesse sentido, encontra ressonância em uma potência que a própria Geografia já carrega: a de transformar a experiência terrestre em pensamento, linguagem, leitura crítica e responsabilidade diante do mundo habitado.

Essa confluência fortalece a docência porque aproxima duas exigências formativas. A educação geopoética reacorda a presença, a escuta, a criação e a atenção terrena. A Geografia oferece a força de um pensamento capaz de problematizar o mundo habitado, desnaturalizar paisagens, compreender desigualdades e revelar os processos que atravessam a vida cotidiana. Uma amplia a abertura sensível, a outra adensa a leitura crítica. Quando se encontram, preservam suas nascentes e seguem juntas, como águas que aumentam sua força no próprio movimento de encontro.

Lembro-me de momentos em minha prática docente, na educação básica, em que precisei

buscar uma ancoragem mais profunda, algo que me devolvesse à Geografia em sua força originária, aos seus fundamentos, àquilo que me fazia reconhecer por que ensinar geografia ainda importava em meio aos automatismos da escola. Quando trabalhei na rede estadual do Paraná, eu havia terminado recentemente o doutorado e carregava muitas expectativas sobre a docência, sobre a Geografia e sobre a possibilidade de construir aulas capazes de abrir mundo. No entanto, muitas vezes, eu voltava para casa triste, exausta e atravessada por uma sensação difícil de nomear. Era uma espécie de desalento diante da distância entre aquilo que eu desejava realizar como professora e aquilo que a escola, em suas condições concretas, parecia permitir.

As salas cheias, as cobranças constantes, os registros, os prazos, a presença da gestão observando e avaliando a aula, a necessidade de comprovar cada movimento e a pressão para cumprir uma sequência previamente desenhada produziam um desgaste que alcançava o corpo e a percepção. Eu saía da escola com a sensação de ter feito muito e, ao mesmo tempo, de ter ficado aquém da aula que imaginava. A docência continuava acontecendo, mas parecia atravessada por um campo de forças que comprimiam a escuta, a criação e a presença. O retorno para casa se tornava, muitas vezes, uma travessia silenciosa en-

tre o desejo de ensinar e a pergunta íntima sobre como sustentar uma aula com sentido em meio a tantos automatismos.

Nesse trajeto de volta, uma música me acompanhava quase diariamente: Socorro, de Arnaldo Antunes. A princípio, ela parecia apenas acolher meu desconforto, como se emprestasse linguagem a uma tristeza que eu ainda não conseguia elaborar. Aos poucos, porém, a canção começou a dizer algo mais amplo do que minha própria exaustão. Ela fala de um pedido de ajuda diante de um corpo que parece perder a capacidade de sentir, de uma sensibilidade que se esvazia, de um coração que já não sustenta a vibração da experiência. O verso "já não estou sentindo nada" deixou de soar apenas como expressão individual de cansaço e passou a se converter em pergunta pedagógica.

Quem, afinal, já não estava sentindo? Era apenas a professora que voltava para casa tomada pela sensação de insuficiência? Eram os estudantes, convocados tantas vezes a copiar, responder, clicar, cumprir e seguir? Era a escola, organizada por ritmos que aproximavam a aula da comprovação e a afastavam do encontro? Era a própria Geografia, quando transformada em sequência de conteúdos, pedindo para voltar a ser experiência de mundo? O pedido de socorro já não era somente meu. Parecia emergir da

própria cena escolar, como apelo para que algo voltasse a ser sentido.

Foi nesse deslocamento que a canção se converteu em impulso. Se a escola parecia produzir amortecimento, minha tarefa como professora de Geografia era buscar brechas para reacordar a percepção. Eu precisava fazer com que os estudantes sentissem o mundo, para que pudessem compreendê-lo em sua espessura. E era justamente à Geografia que eu retornava quando a aula parecia se perder. Retornava à sua força de perguntar pelo mundo, relacionar fenômenos, desnaturalizar paisagens, revelar disputas e transformar o vivido em leitura crítica da realidade. O estatuto epistemológico da Geografia, nessa experiência, deixava de ser uma formulação distante e se tornava uma orientação concreta para reencontrar o poder formativo da aula.

Para aproximá-los dessa experiência, convido-os a entrar na cena da minha memória, naquela paisagem cotidiana em que minhas aulas de Geografia aconteciam na rede estadual do Paraná.

A rotina de aula começava, muitas vezes, antes mesmo que a relação pedagógica tivesse tempo de se instaurar. Eu entrava na sala, aproximava-me da TV Educatron[1], acessava meus

1 O Educatron, o RCO+, o RCO e o Quizizz/Desafio Paraná compõem parte da infraestrutura digital

logins, abria o RCO+ e procurava, entre telas, menus e comandos, os slides que deveriam conduzir aquele encontro. A turma estava ali, concreta, viva, atravessada por conversas, cansaços, expectativas e inquietações. Ainda assim, antes de encontrar inteiramente os estudantes, eu precisava encontrar o sistema. A cena pedagógica nascia mediada por uma arquitetura anterior ao encontro, como se a aula já viesse parcialmente desenhada.

Os slides projetados na tela funcionavam como um roteiro possível, ou até mesmo esperado. A aula se organizava em uma sequência já prevista: objetivos, conteúdo, explicação, atividade. Ao final, ainda era preciso lançar a tarefa, que seria realizada pelos estudantes em ambiente virtual, via aplicativo Quizizz, registrar a frequência no RCO, via reconhecimento facial, e assinalar o número correspondente à aula ministrada. Entre a entrada na sala e o fechamento do

---

presente na rede estadual do Paraná. O Educatron refere-se ao equipamento tecnológico, em formato de TV, instalado em salas de aula para apoio ao uso de recursos digitais; o RCO, Registro de Classe Online, é o sistema utilizado para registros escolares, como frequência e conteúdos; o RCO+Aulas disponibiliza, prontos, planos, slides e atividades organizadas por disciplina, série e trimestre; o Quizizz, no contexto da rede, aparece associado ao Programa Desafio Paraná, voltado à realização de atividades digitais.

período, a docência passava a se mover por uma coreografia de acessos, validações, telas, campos preenchidos e registros que comprovavam que a aula aconteceu.

A docência, nesse cenário, vai sendo inscrita em uma lógica de execução que preserva a presença do professor, mas modifica o campo de forças no qual essa presença se realiza. O professor continua ali, com sua voz, seu corpo, sua leitura da turma, sua experiência acumulada, sua capacidade de improvisar, acolher, deslocar e criar. Sua ação, contudo, passa a disputar espaço com uma racionalidade que solicita alinhamento, comprovação e rastreabilidade. O gesto docente vai sendo acompanhado por procedimentos: a aula foi dada, o conteúdo foi cumprido, o número foi assinalado, a atividade foi lançada, a presença foi registrada.

Essa ritualização produz efeitos importantes sobre a docência, pois reorganiza o tempo, a atenção e o modo como a aula passa a ser conduzida. A cada acesso, a cada roteiro aberto, a cada aula numerada, a cada tarefa lançada, a docência é convocada a se ajustar a uma temporalidade que nem sempre nasce da turma, do lugar, da pergunta ou do acontecimento. Nas brechas, professores inventam, desviam, adaptam, conversam, interrompem a sequência, aproximam o conteúdo da vida, retomam dúvidas,

acolhem conflitos e fazem aquilo que nenhuma plataforma consegue proporcionar. Ainda assim, a estrutura permanece pressionando, exigindo que se siga, registre, conclua e comprove.

Na Geografia, essa cena produz um incômodo particular porque atinge o próprio modo como esse conhecimento se forma. A Geografia trabalha com relações entre sociedade e natureza, entre corpo e lugar, entre paisagem e experiência, entre território e poder, entre escalas, riscos, deslocamentos e modos de habitar. Quando a aula começa pela tela antes de começar pela relação viva com esse mundo, algo se desloca: a Geografia corre o risco de ser ensinada como organização de conteúdos, e sua força de experiência de mundo pode ser comprimida pela lógica do cumprimento. Isso toca a pergunta maior que atravessa este livro: quais modos de habitar a educação atual tem ensinado?

Na cena descrita, a escola parece ensinar, mesmo sem declarar, uma forma de habitar marcada pelo cumprimento, pela aceleração, pela evidência e pela validação. O estudante aprende conteúdos, realiza tarefas, responde a comandos e participa de uma sequência organizada. O professor conduz, adapta, registra e comprova. Uma educação que se deixa dominar por essa lógica tende a formar uma relação com o mundo mais próxima da execução do que da presença.

A Geografia, quando reduzida a esse modo de funcionamento, pode falar da Terra sem formar necessariamente uma disposição para habitá-la, pode apresentar paisagens sem educar o olhar, pode trabalhar territórios sem fazer sentir as disputas que os produzem, pode ensinar escalas sem ajudar o estudante a perceber como o próximo e o distante se enredam em sua própria vida.

A docência continua acontecendo, mas acontece em disputa com uma racionalidade que espera alinhamento, sequência e evidência, comprimindo justamente aquilo que a Geografia mais necessita para se tornar experiência de mundo: a possibilidade de observar, perguntar, relacionar, estranhar e construir sentido a partir da vida concreta dos estudantes e dos lugares que habitam. Nessa disputa, a força própria da Geografia resguarda algo essencial. Ela lembra que ensinar Geografia envolve preservar uma forma de pensamento capaz de desnaturalizar a realidade, sustentar mediações conceituais e abrir perguntas onde o cotidiano parecia apenas dado.

O incômodo se aprofunda quando lembramos que a separação entre conhecer e sentir, entre razão e sensibilidade, entre ciência e experiência, foi aprendida historicamente como parte da formação moderna do conhecimento. Na tentativa de produzir explicações mais claras, verifi-

cáveis e controláveis, muitas áreas da ciência passaram a valorizar procedimentos de separação, ordenamento e especialização. Esse movimento trouxe ganhos importantes, mas também produziu limites quando aquilo que se deseja compreender envolve relações vivas, experiências situadas e dimensões sensíveis do mundo.

Ao discutir a síntese e complexidade no pensamento geográfico, Abrahão (2009) mostra que essa tensão atravessa a própria constituição da Geografia Moderna, especialmente quando se observa o contraste entre a busca moderna por objetividade e a herança humboldtiana, na qual razão e sensibilidade ainda podiam atuar de maneira articulada.

Ao recuperar a herança humboldtiana e os naturalistas viajantes do século XIX, Abrahão (2009) evidencia uma matriz de conhecimento em que observar, medir, descrever, imaginar, representar e sentir podiam compor um mesmo gesto de aproximação da Terra. Essa matriz tratava a sensibilidade como parte do rigor e a experiência como condição de abertura ao mundo. Conhecer geograficamente exigia perceber relações, acompanhar formas, comparar regiões, descrever paisagens, registrar impressões, produzir imagens e buscar uma compreensão de conjunto. A síntese, nesse horizonte, expressava a tentativa de alcançar a complexidade de fenô-

menos que perdem força quando separados em partes isoladas.

Os viajantes-naturalistas do século XIX dão materialidade a essa Geografia de síntese porque mostram que o conhecimento do mundo se fazia no deslocamento, na observação direta, na coleta, na descrição, no desenho e na escrita (Abrahão, 2009). Eram estudiosos ligados a campos como a botânica, a zoologia, a medicina, a mineralogia e a história natural, que percorriam diferentes regiões procurando compreender formas de vida, paisagens, climas, relevos, povos e costumes. Suas viagens produziram inventários, classificações e coleções científicas, mas também relatos, mapas e imagens que buscavam traduzir a experiência do encontro com realidades ainda pouco conhecidas pela ciência europeia. Nesse modo de conhecer, a arte participava da observação, da comparação e da tradução sensível da realidade.

Martius (1840), naturalista alemão, médico e botânico que percorreu o Brasil no século XIX, integra essa tradição ao articular observação científica, classificação botânica, escrita e representação visual da flora brasileira. Sua importância, para esta discussão, está no modo como sua prática revela uma ciência em viagem, atenta ao detalhe das espécies e, ao mesmo tempo, à composição mais ampla das paisagens.

Kury (2001), historiadora da ciência dedicada ao estudo dos viajantes-naturalistas, ajuda a compreender que, nesse universo, pesquisa metódica, relato, experiência sensorial e imagem pertenciam ao mesmo esforço de conhecimento. A sensibilidade permitia captar relações, formas e tonalidades que a enumeração dos elementos não alcançava. Conhecer a Terra significava aproximar método e experiência, classificação e imaginação, parte e conjunto.

Esse modo de conhecer, justamente por articular ciência, sensibilidade, imagem e viagem, precisa ser incorporado a esta discussão com cuidado. As expedições naturalistas também participaram de um mundo marcado por relações coloniais, por interesses de classificação, apropriação e circulação de saberes sobre territórios, povos e naturezas. Aquilo que se apresentava como observação científica podia integrar processos de hierarquização e domínio.

A paisagem, nesse contexto, era contemplada e descrita em sua força expressiva, mas também convertida em informação, coleção, recurso e imagem administrável. Essa ambivalência é importante para a educação geopoética, pois impede que a história da Geografia seja tomada como uma origem pura a ser simplesmente recuperada. O que interessa é reconhecer, dentro dessa tradição contraditória, tanto as formas de

conhecimento que ampliaram a experiência sensível da Terra quanto aquelas que contribuíram para transformá-la em objeto disponível e explorável. Uma Geografia como experiência de mundo precisa sustentar essa dupla exigência: cultivar uma atenção sensível às paisagens e, ao mesmo tempo, interrogar os poderes, os silenciamentos, as desigualdades e as feridas que participam de sua produção.

A mesma cautela vale quando essa discussão chega à Geografia escolar. Trazer a experiência para o centro da aula exige preservar o rigor conceitual e impedir que o ensino se reduza a uma aproximação apenas afetiva com o mundo. Os conceitos geográficos precisam voltar a funcionar como instrumentos para ler a vida concreta, e não apenas como definições a serem memorizadas.

Quando um estudante aprende sobre enchentes, por exemplo, a compreensão ultrapassa os dados climáticos, os mapas de bacias hidrográficas e a explicação sobre impermeabilização do solo, embora tudo isso seja necessário. O fenômeno ganha densidade geográfica quando esses elementos são relacionados às moradias atingidas, às desigualdades urbanas, às políticas públicas, às memórias de quem perdeu móveis, documentos e fotografias, ao medo que retorna a cada chuva forte e às formas desiguais

pelas quais certos grupos são expostos ao risco. É nesse movimento de relação que a aula deixa de tratar o mundo como conteúdo externo e passa a formar uma leitura situada da realidade. A Geografia como experiência de mundo se realiza quando ajuda os estudantes a compreender que aquilo que aparece separado no currículo costuma acontecer junto na vida.

É por isso que a crítica à aula ritualizada precisa ser compreendida para além de sua dimensão administrativa. O que está em questão é a forma de reconhecimento da própria experiência pedagógica. Quando a escola valoriza mais facilmente aquilo que pode ser assinalado, lançado e comprovado, corre o risco de tornar menos visíveis os processos que dão densidade à aprendizagem geográfica, como a elaboração de perguntas, a construção de relações, a escuta do vivido e a capacidade de interpretar criticamente os acontecimentos do mundo. O professor ainda encontra modos de tensionar essa lógica, criando desvios e aproximações com a realidade dos estudantes, mas sua ação passa a ocorrer em um campo no qual a experiência construída nem sempre tem o mesmo peso institucional que a sequência cumprida. Nesse descompasso, torna-se necessário perguntar que tipo de formação geográfica está sendo favorecida quando a aula passa a valer mais por sua rastreabilidade do que

por sua capacidade de produzir leitura crítica e sensível do mundo.

A tarefa da geopoética, nesse contexto, é situada e, justamente por isso, importante: impedir que a Geografia se deixe reduzir inteiramente ao formato do cumprimento. Ela atua como uma força de reabertura da experiência, fazendo com que o mundo volte a entrar na aula como presença, pergunta, relação e responsabilidade. Em uma escola atravessada por registros, plataformas e sequências previamente organizadas, a geopoética tensiona os efeitos da mediação técnica quando recoloca a Terra, os corpos, os lugares e as histórias vividas no centro da formação geográfica.

Dardel (2011) ajuda a compreender por que essa tarefa é propriamente geográfica. Para ele, a Geografia se enraíza em uma relação primeira entre o ser humano e a Terra. Antes de ser representação, o espaço é vivido como orientação, distância, abrigo, ameaça, caminho, horizonte, pertencimento e estranhamento. A geograficidade nomeia essa condição existencial pela qual estamos sempre situados no mundo, lançados em relações de proximidade e distância, cuidado e exposição, enraizamento e deslocamento. Um estudante encontra a Geografia antes mesmo de aprender a ler um mapa: ele a vive quando atravessa a cidade para chegar à escola, quando reco-

nhece limites invisíveis no bairro, quando sente medo em determinados trajetos, quando percebe a falta de árvores em uma rua, quando sabe onde a água invade em dias de chuva, quando associa uma praça à infância ou quando estranha a transformação de um lugar que antes lhe parecia familiar.

A educação geopoética nasce dessa necessidade de reabrir a experiência geográfica sem abandonar sua densidade crítica. Sua força aparece quando percebemos que a Geografia, para formar sujeitos capazes de habitar criticamente a Terra, precisa recuperar sua condição de experiência. Isso envolve criar situações em que os estudantes possam observar, caminhar, narrar, mapear, desenhar, escrever, escutar, comparar, imaginar e problematizar os lugares que habitam. Envolve também reconhecer que a formação geográfica ultrapassa o domínio de conceitos, porque depende da capacidade de estabelecer relações entre o vivido e o pensado, entre o próximo e o distante, entre a paisagem e os processos que a constituem.

Kenneth White (1994) ajuda a nomear essa abertura quando compreende a geopoética como uma disposição de pensamento voltada à relação entre ser humano, Terra e linguagem. Seu interesse pela Geografia nasce da percepção de que há, na experiência terrestre, uma força ca-

paz de deslocar o pensamento para fora de sistemas fechados. A geopoética aproxima-se da Geografia porque ambas interrogam o modo como habitamos a Terra e como transformamos essa relação em leitura, linguagem, criação e responsabilidade. Ela se aproxima da ciência geográfica para tensionar seus empobrecimentos e reabrir dimensões sensíveis que a própria história do pensamento geográfico já conheceu.

Ao final deste percurso, a pergunta ultrapassa o registro da aula dada, lançada ou concluída e alcança a relação com o mundo que ela ajudou a formar. Uma aula de Geografia pode cumprir o roteiro, apresentar os conceitos previstos, lançar a atividade e deixar suas evidências no sistema, sem necessariamente modificar o modo como os estudantes percebem o lugar onde vivem. Essa é a perda que esta reflexão procurou tornar visível. Quando a Geografia se reduz a uma sequência de conteúdos, ela informa sobre o mundo, mas pode deixar intacta a distância entre os estudantes e a Terra que habitam. Sua força formativa aparece quando o conhecimento passa a reorganizar o olhar, quando um conceito ajuda a compreender uma experiência, quando uma paisagem deixa de ser apenas imagem e se torna problema, quando o espaço vivido começa a ser percebido como relação, conflito, memória e responsabilidade.

A educação geopoética se aproxima desse movimento com uma tarefa menos grandiosa e mais exigente: preservar, dentro da aula, a possibilidade de encontro entre pensamento e mundo. Sua força está em não deixar que a Geografia se esqueça de sua matéria mais viva. Diante de uma aula que tende a se fechar em sequência, ela insiste na abertura da pergunta. Frente ao mundo que aparece como imagem pronta, ela procura restituir espessura, conflito e presença. Quando o conhecimento corre o risco de se tornar cumprimento, ela recoloca a experiência como campo de elaboração. Nessa confluência, a Geografia preserva sua força interrogadora e a geopoética reacende a dimensão sensível, criadora e terrestre da formação. Assim, a Geografia como experiência de mundo se apresenta como uma forma de sustentar, na educação, a responsabilidade de fazer do conhecimento uma relação mais atenta, crítica e sensível com a Terra que habitamos.

A partir daqui, a pergunta se desloca para a aula: como essa confluência pode ganhar corpo em práticas, linguagens e experiências de ensino de Geografia?



## DA AULA ÀS GRAFIAS DO VIVIDO

Há um momento em que uma ideia precisa abandonar a forma de promessa e experimentar sua própria capacidade de acontecer. Neste capítulo, a educação geopoética deixa de ser apenas horizonte e começa a procurar suas formas de aparição na aula, aproximando-se dos gestos do ensinar, das escolhas que dão ritmo ao encontro pedagógico e das linguagens pelas quais aquilo que foi vivido pode encontrar contorno, ressonância e partilha. Da aula às grafias do vivido nomeia essa passagem delicada, na qual a formação começa a ganhar matéria no contato com os estudantes, com os mapas, com as imagens, com as narrativas e com as maneiras singulares pelas

quais cada sujeito aprende a dizer os lugares que o constituem.

A aula, nessa passagem, torna-se lugar de oficinar presenças. Oficinar, aqui, é trabalhar com a matéria sensível que chega ao encontro educativo, acolhendo aquilo que ainda está disperso na experiência e conduzindo-o, com cuidado, até uma forma capaz de ser pensada. A Geografia participa dessa feitura oferecendo seus modos de ler, relacionar e interpretar o mundo, enquanto a geopoética aproxima o pensamento das marcas íntimas e coletivas da vida. Assim, ensinar passa a envolver uma atenção artesanal às passagens entre viver, perceber, criar e compreender, para que o conhecimento não se afaste das formas concretas pelas quais os lugares nos atravessam.

Em A aula de Geografia como experiência geopoética, o leitor encontrará uma reflexão sobre a aula atravessada pela *poiesis*, pela práxis, pela mediação docente e pela responsabilidade de fazer aparecer sentidos que pedem elaboração. Em (Carto)grafias geopoéticas, acompanhará o nascimento das grafias do vivido, em que mapas, traços, cores, palavras e narrativas acolhem modos singulares de ler a cidade e de partilhar aquilo que nela permanece guardado. Entre a aula e as grafias, este capítulo convida o leitor a acompanhar a educação geopoética no

instante em que ela ganha mãos, voz, imagem e gesto, fazendo da Geografia uma arte sensível de criar leituras do mundo com os estudantes.

## A aula de Geografia como experiência geopoética

A aula de Geografia como experiência geopoética começa, a meu ver, quando o pensamento geográfico assume sua força de *poiesis*: criação situada, sensível e crítica de mundo. Em sua força originária, a *poiesis* designa o movimento criador pelo qual algo deixa a condição de latência e vem à presença, gesto que Heidegger (2002) compreende como um conduzir ao aparecimento, um fazer emergir aquilo que permanecia recolhido no mundo. Na sala de aula, esse gesto se realiza quando lembranças, medos, vínculos, paisagens e modos de habitar passam a ser trabalhados como matéria de pensamento, em diálogo com conceitos, escalas, relações e interpretações. É nesse movimento que a Geografia cria conhecimento situado, ajudando os estudantes a perceber que suas experiências nos lugares também podem produzir leitura crítica e sensível da Terra habitada.

Essa criação situada encontra na geopoética de White (1994) uma direção fundamental, pois aquilo que aqui chamamos de "fazer apa-

recer" também pode ser compreendido como "abertura de mundo". Em White, abrir mundo significa deslocar formas fechadas de perceber e dizer a Terra, permitindo que a realidade habitada deixe de ser tomada como cenário pronto e volte a ser compreendida como campo de relações, perguntas e composições. Essa abertura se aproxima de Bachelard (1993), para quem a imagem poética desperta outra percepção sobre aquilo que parecia comum, fazendo uma casa, uma rua, uma praça, uma árvore, uma lembrança ou uma paisagem abrigarem sentidos ainda não percebidos. Criar mundo em sala de aula, portanto, significa abrir condições para que aquilo que os estudantes vivem seja elaborado como conhecimento geográfico, sensível, crítico e partilhável.

Para ganhar corpo como prática docente, essa criação exige uma mediação capaz de transformar o vivido em problema geográfico. O docente sustenta esse movimento quando convoca situações, imagens, narrativas e perguntas que ajudam os estudantes a lerem seus modos de habitar com maior densidade. Um caminho cotidiano pode revelar condições de circulação e segurança; uma praça pode mostrar pertencimentos, ausências e disputas de uso; uma paisagem familiar pode expor marcas de cuidado, desigualdade e permanência. Nesse movimento, a aula de Geografia como experiência geopoética aproxima-se

da práxis freiriana, compreendida como reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo (Freire, 1987; 1996), porque o conhecimento deixa de permanecer como reconhecimento de conteúdos e passa a abrir possibilidades de leitura, partilha e intervenção.

A Geografia possui uma força própria de leitura do mundo. Seus conceitos, princípios, escalas e linguagens permitem compreender relações, localizar processos, interpretar paisagens, reconhecer desigualdades e problematizar os modos de organização do espaço. A experiência geopoética nasce quando essa força geográfica se abre à criação, permitindo que o conteúdo deixe de ser apenas objeto de transmissão e passe a atuar como matéria viva de pensamento, capaz de encontrar os trajetos, os afetos, as ausências, os riscos e os pertencimentos que os estudantes trazem de seus modos de habitar. O ganho vem da confluência: a Geografia dá densidade epistemológica, enquanto a geopoética dá ânima criadora, abertura sensível, imaginação, grafia e terridez.

Assumir essa confluência exige perguntar que sentido formativo damos ao pensamento geográfico na escola. A BNCC entra aqui como campo de tensionamento, porque organiza, em linguagem oficial, parte dos sentidos atribuídos hoje à Geografia escolar. Ao associar a discipli-

na ao desenvolvimento do pensamento espacial e do raciocínio geográfico, mobilizando princípios como analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem, o documento reconhece a importância da Geografia na formação de modos de pensar o espaço (Brasil, 2018). O problema começa quando essa formação passa a ser inscrita na gramática das competências, das habilidades, dos códigos e das aprendizagens verificáveis. Nesse enquadramento, os princípios do raciocínio geográfico podem perder ânima formativa e se converter em procedimentos aplicáveis, ajustados a uma lógica de desempenho.

Essa disputa aproxima nosso posicionamento do pensamento de Girotto (2021), quando pergunta: "qual raciocínio? qual Geografia?". A questão está no modo como esses princípios são mobilizados e no tipo de relação com o mundo que eles ajudam a formar. Quando a experiência de vida dos estudantes permanece fora da aula, eles podem localizar desigualdades, comparar paisagens, conectar fenômenos e representar territórios como se tudo isso pertencesse a um mundo distante, exterior às suas próprias formas de existência. Podem reconhecer processos socioespaciais sem se perceberem implicados neles, sem colocarem seus trajetos, seus corpos, seus afetos, seus medos, seus pertencimentos e suas responsabilidades em situação de análise. Nesse

caso, o pensamento geográfico corre o risco de permanecer como operação escolar: o estudante observa, descreve e responde, mas ainda não se reconhece como sujeito que habita, interpreta e participa da produção do espaço.

É desse afastamento entre a Geografia que se aprende e as geografias que se vivem que ressurge a lembrança de uma narrativa que me acompanha há muitos anos, atravessa minha experiência docente e sempre retorna em minhas aulas de Geografia: a história do menino que perdeu sua Geografia, de Jader Janer Moreira Lopes (2015), que aqui retomo em uma tradução e releitura livre, conduzida pela memória, pela escuta e pelas ressonâncias que essa narrativa produziu em minha própria formação.

O menino nasceu cercado por edifícios, casas, montanhas, rios, árvores, jardins, crianças correndo, pessoas, sons, cheiros, sabores, alegrias e tristezas. Antes de conhecer a escola, ele já conhecia o mundo pelo corpo. Tocava os lugares e era tocado por eles. Aprendia nos caminhos, nas paisagens, nos encontros, nos sons da rua, nos movimentos do bairro e nas marcas sensíveis de tudo aquilo que compunha sua vida.

Quando chegou à escola, levou consigo uma expectativa bonita, imaginava que ali encontraria outros modos de conhecer o mundo. Sabia que a escola guardava livros e jogos, sabia que

o mundo podia ser folheado e talvez esperasse que as páginas fizessem os rios correrem de outro modo, que o globo girasse com mais mistério, que as palavras abrissem novas paisagens. No entanto, pouco a pouco, algo começou a se partir. O menino procurava os lugares que o habitavam, as ruas, os bairros, os rios, as montanhas e as paisagens que faziam parte de sua existência, mas encontrava sinais separados da presença. Aprendia a escrever sobre rios, montanhas e ruas, mas as palavras já não traziam consigo a presença dos lugares. O livro, que ele imaginava capaz de abrir outros mundos, tornava-se página imóvel; o globo, que prometia movimento, permanecia parado diante de seus olhos. Aquilo que ele esperava encontrar como ampliação do mundo foi se convertendo em afastamento, até que, mais tarde, compreendeu que havia perdido sua Geografia.

Essa narrativa adensa a inquietação que atravessa este capítulo porque mostra que a perda da Geografia pode acontecer dentro da própria aula de Geografia. Essa história me acompanha porque também me devolve uma inquietação íntima, que acompanha minha escrita e minha docência: eu não quero ser a menina que perdeu sua Geografia.

Entre tantas possibilidades de iniciar este livro, a que mais me acolheu foi a de voltar para

casa, para minha experiência originária, porque ali minha Geografia permanecia entrelaçada à vida. Voltar à casa significou reencontrar a fonte sensível do meu pensamento, reconhecer de onde vem minha força, minha escuta, minha relação com a Terra, com os saberes cotidianos, com as paisagens que me formaram antes mesmo que eu soubesse nomeá-las academicamente.

A aula de Geografia como experiência geopoética responde, a pequenos passos, a essa ferida ao criar condições para que as geografias vividas não sejam apagadas pela linguagem escolar, mas atravessadas por ela. É desse gesto que nascem, como veremos no próximo capítulo, as (carto)grafias geopoéticas: formas de grafar o vivido, de tornar visíveis experiências que ainda não encontraram lugar nas representações convencionais, de transformar trajetos, afetos, riscos, pertencimentos e ausências em conhecimento localizado, partilhável e aberto à práxis.

## (Carto)grafias geopoéticas

Antes que as cartografias geopoéticas me encontrassem, outras grafias já haviam me encontrado. As colagens manuais foram uma das primeiras formas de grafar miudezas, de reunir pedaços de mundo. Durante a pandemia, no recolhimento da casa e no afastamento dos encon-

tros, comecei a experimentar a técnica das colagens, com recortes de revistas, cenas deslocadas de seu contexto primeiro, texturas, paisagens, cores e restos visuais que chegavam até mim como pequenas matérias de pensamento. A tesoura, a cola e o papel tornaram-se instrumentos de uma escrita, uma escrita feita por aproximação, sobreposição, intervalo e repouso. Eu ainda não chamava aquilo de cartografia, mas havia ali uma grafia embrionária: escolher fragmentos, deslocá-los, colocá-los em relação e permitir que outra superfície começasse a dizer algo do vivido.

A colagem nasceu, para mim, como uma miudografia. Uma escrita das pequenas coisas, dos restos de imagem que carregam uma força maior do que aparentam. Cada composição guardava um silêncio fecundo, desses que permanecem trabalhando por dentro antes de se transformarem em palavra. Naquele gesto manual, eu tentava criar uma forma para aquilo que ainda não sabia dizer inteiramente. Era uma maneira de fiar sentidos com as mãos, de fazer repousar, em uma mesma superfície, aquilo que estava disperso.

Hoje compreendo que aquelas colagens já traziam o retorno da *poiesis*. Criar era fazer brotar uma presença onde havia dispersão. Era alinhavar imagens para que uma sensação encontrasse forma. Era tecer, com restos visuais,

uma linguagem capaz de acolher o que a palavra conceitual ainda alcançava com dificuldade. A colagem me ensinava uma forma de pensamento por entranhamento: as imagens se tocavam, amadureciam juntas, criando uma ramagem de sentidos. Cada recorte carregava uma vida anterior, mas, ao ser colocado em nova composição, passava a habitar outro mundo.

Havia, nesse gesto, uma aprendizagem que mais tarde retornaria à minha docência: a criação pode fazer aparecer camadas do vivido que permanecem recolhidas quando nos limitamos às linguagens já reconhecidas como legítimas.

Mais tarde, essa prática atravessou minha tese de doutorado e ganhou forma digital. As colagens passaram a abrir capítulos como nascentes visuais do pensamento que viria em seguida. Elas criavam uma atmosfera de entrada, uma paisagem inaugural para cada parte da escrita. Antes que o texto desenvolvesse seus argumentos, a imagem preparava o olhar. Antes que os conceitos se organizassem, a composição anunciava uma sensibilidade. A tese, assim, também foi sendo habitada por grafias que excediam a palavra, grafias que traziam memória, paisagem, casa, Terra, infância e habitar em estado de imagem. A criação entrava na escrita acadêmica como linguagem de conhecimento, como forma

de dar espessura ao que a escrita discursiva, sozinha, às vezes tornava estreito.

Essas experimentações me ensinaram que algumas ideias precisam primeiro transfigurar-se em imagem. A escrita acadêmica tem sua força, sua densidade e sua capacidade de construir pensamento, mas há zonas da experiência que se anunciam por composição, por aproximação sensível entre elementos que pareciam distantes. A criação, nesse percurso, foi se tornando uma sementeira. Ela preparava o terreno para que a educação geopoética pudesse encontrar, também na prática docente, formas outras de dizer o mundo vivido.

Na docência, essa busca por linguagens sensíveis foi se ramificando. As atividades que desenvolvia com estudantes já traziam o desejo de aproximar criação e geografia, criando condições para que o vivido pudesse ganhar forma geográfica. O projeto "Minhas Cartografias Pessoais", desenvolvido com estudantes do segundo ano do curso de Geografia da Universidade Estadual do norte do Paraná (UENP), nasceu nesse movimento. Ao convidar estudantes a construírem livros digitais sobre seus caminhos, memórias, paisagens e experiências de lugar, eu buscava abrir uma passagem entre a Geografia estudada e as geografias carregadas por cada sujeito em sua trajetória.

Esses livros digitais foram pensados como uma prática de Cartografia Escolar em que os estudantes pudessem compreender que cartografar também envolve criar modos de narrar os lugares que nos atravessam. A intenção era aproximar o pensamento espacial das experiências de cada sujeito, fazendo com que fotografias, lembranças, trajetos, paisagens de infância, cidades de origem, deslocamentos e afetos compusessem uma grafia pessoal do habitar. Ao elaborar o livro, cada estudante era convidado a reconhecer que sua própria trajetória possuía linhas, marcas, permanências e travessias, e que essas marcas podiam ajudar a pensar conceitos como lugar, paisagem, pertencimento. A criação, nesse processo, fazia brotar uma cartografia mais sensível à experiência, pois o mapa deixava de ser apenas representação pronta e passava a amadurecer como forma de dizer o vivido, alinhavando vida e Geografia em uma mesma tessitura.

Havia, nessas práticas, uma preocupação que foi se tornando cada vez mais clara, cuidar para que o estudante, ao aprender Geografia, pudesse também reconhecer, nomear e amadurecer suas próprias geografias vividas. A formação docente, especialmente em uma área como a nossa, precisa cultivar a capacidade de ler aquilo que o mundo mostra e aquilo que ele esconde. Ensinar cartografia, nesse horizonte, jamais poderia se

limitar ao domínio de convenções, projeções, escalas, coordenadas e legendas. Esses elementos são fundamentais, mas ganham outra força quando passam a ser interrogados em suas escolhas, limites, silêncios e efeitos de sentido.

Um mapa sempre organiza uma forma de ver. Também organiza zonas de invisibilidade. Ele mostra porque seleciona, simplifica, enquadra, projeta e nomeia. Por isso, em minhas aulas de Cartografia Escolar, fui procurando conduzir os estudantes em contrafluência, como quem aprende a navegar contra o curso aparentemente natural de um rio. Na leitura dos mapas, esse curso natural costuma levar o olhar a aceitar a representação como se ela fosse transparência do mundo, bastando localizar, reconhecer símbolos, identificar escalas e seguir adiante. A contrafluência nasce quando a aula desacelera essa corrente e convida o pensamento a retornar às escolhas que sustentam o mapa, às margens que ele desenha, às ausências que produz, às histórias que ficaram submersas.

Essa contrafluência se tornou uma atitude pedagógica. Diante de um mapa, eu desejava que os estudantes perguntassem o que ali estava sendo autorizado a aparecer, que corpo havia ficado fora da representação, que território aparecia como vazio, que risco havia sido naturalizado, que experiência havia perdido legenda, que

desigualdade se tornava discreta demais para inquietar. Mark Monmonier (1996), ao mostrar como os mapas podem mentir, ajuda a compreender que toda representação cartográfica carrega escolhas, simplificações e deformações. Toda projeção produz algum tipo de deslocamento, e toda confiança absoluta no mapa pode gerar uma espécie de autoengano cartográfico. Essa compreensão abria uma fresta importante em sala, o mapa deixava de ser tomado como espelho do real e passava a ser lido como linguagem situada, técnica, política e imaginativa.

Foi nesse percurso que encontrei, de modo inesperado, um livro no armário de doações dos corredores do Departamento de Geografia da Universidade Estadual de Londrina. Nesse momento eu já não atuava mais como professora colaboradora na UENP, e havia acabado de começar minha jornada como professora na UEL. Era um exemplar antigo, marcado, atravessado por sinais de leitura, como se já tivesse passado por muitas mãos antes de chegar ali. O título me chamou antes de qualquer familiaridade teórica: *Micropolítica: cartografias do desejo*, de Félix Guattari e Suely Rolnik. Eu já havia escutado falar dos autores, conhecia seus nomes como presenças importantes no campo do pensamento contemporâneo, mas ainda não havia me demorado em suas leituras. Levei o livro para casa e

comecei a folheá-lo com a sensação de que aquela palavra, cartografia, estava se abrindo para outra região.

A expressão cartografias do desejo me deslocou. Ela retirava a cartografia de um lugar exclusivamente representacional e a aproximava das forças que atravessam os sujeitos, dos movimentos subjetivos, dos afetos, das linhas de vida, dos modos de existir e resistir. Levei essa inquietação para as aulas de Cartografia Escolar, especialmente quando trabalhávamos com cartografias alternativas. Naquele contexto, perguntar pelo desejo era também perguntar pelos afetos, pelos silenciamentos, pelas marcas corporais do espaço, pelas grafias que escapam ao mapa convencional. O mapa começava a deixar de ser somente representação do espaço e passava a aparecer como possibilidade de acompanhar forças.

Essa abertura encontrou a geopoética. A geopoética já me convocava a pensar a Terra como presença, linguagem, relação e modo de habitar. As cartografias do desejo me ajudaram a perceber que o mapa poderia acolher linhas subjetivas, forças micropolíticas, afetos e modos de existência. Entre uma coisa e outra, começou a germinar a possibilidade das (carto) grafias geopoéticas: grafias capazes de espacializar experiências, acolher o corpo, a memória, o medo, a saudade, a ausência e a resistência como

matérias geográficas. O mapa, nesse encontro, ganhava terralidade. Ele permanecia linguagem da Geografia, mas se abria àquilo que os mapas oficiais costumam deixar em repouso ou em silêncio.

A origem mais direta dessas (carto)grafias se deu no contexto do meu pós-doutorado, quando a aproximação entre Geopoética e Geografia dos Riscos passou a exigir uma prática capaz de escutar como os riscos são vividos, percebidos e narrados nos lugares. A princípio, eu pensava em oficinas de cartografias dos riscos. Queria criar uma situação em que os participantes pudessem identificar riscos a partir de seus trajetos, memórias e experiências cotidianas. Porém, conforme essa proposta amadurecia, a palavra risco começou a ganhar mais densidade. O risco aparecia nas enchentes, nos alagamentos, nos deslizamentos, na insegurança, na vulnerabilidade ambiental e social, mas também aparecia no empobrecimento da experiência, na perda dos vínculos com os lugares, na dificuldade de narrar a própria cidade, no silenciamento de corpos e sensibilidades. As cartografias dos riscos foram, pouco a pouco, tornando-se cartografias geopoéticas.

O nome nasceu dessa confluência. O parêntese em (carto) guarda uma intenção: trata-se de cartografia, porque há mapa, espacialização,

localização, relação e leitura do espaço, mas trata-se também de grafia, porque há escrita, símbolo, desenho, rasura, palavra, cor, vazio, silêncio, memória e criação. O geo convoca a Terra, a cidade habitada, os lugares como matéria da existência. O poético convoca a *poiesis*, essa força de fazer aparecer aquilo que estava latente, de criar linguagem para o vivido, de permitir que a experiência encontre forma sensível. Assim, as (carto)grafias geopoéticas podem ser compreendidas como grafias do vivido que espacializam experiências e fazem do mapa uma superfície de afloramento, onde corpo, cidade, memória, risco e criação se encontram.

A primeira realização pública dessa proposta aconteceu em uma oficina no centro de Londrina, em junho de 2025, na Biblioteca Municipal. A escolha desse lugar carrega uma força simbólica. A biblioteca é espaço de palavra, encontro, memória e circulação pública. Ali, a cartografia geopoética deixou de ser apenas inquietação de pesquisa e se tornou acontecimento partilhado com diferentes pessoas da comunidade. O mapa de Londrina, com o contorno dos bairros, foi oferecido como uma cidade em repouso, desenhada em suas formas oficiais e aberta à chegada das histórias. Os participantes foram convidados a marcar medos, saudades, ausências, resistências, afetos e percursos, criando

símbolos e palavras próprias. Aos poucos, a cidade desenhada começou a receber a cidade vivida.

Depois dessa experiência pública, passei a levar as (carto)grafias geopoéticas para minhas aulas de Cartografia Escolar. O retorno à sala de aula trouxe outra camada para a prática, porque os estudantes de licenciatura viviam a experiência como sujeitos que habitam a cidade e, ao mesmo tempo, como futuros professores que poderão criar situações semelhantes com seus próprios estudantes. Ao marcar um medo, uma saudade ou uma ausência no mapa, o futuro professor percebe em si mesmo o que uma cartografia sensível pode mobilizar. Ao partilhar sua grafia com a turma, compreende que ensinar mapas também pode significar ensinar a escutar os silêncios dos mapas. A formação docente passa, então, pela experiência de ler a cidade com o corpo antes de conduzir outros sujeitos a essa leitura.

As (carto)grafias geopoéticas carregam, portanto, uma história feita de camadas. Vêm das colagens manuais da pandemia, das imagens digitais da tese, dos livros de cartografias pessoais, das aulas em contrafluência, da crítica aos mapas oficiais, do encontro inesperado com *Micropolítica: cartografias do desejo*, do pós-doutorado em Geografia dos Riscos, da oficina pública na Biblioteca Municipal de Londrina e do retorno

à formação de professores. Essa ramagem revela que elas nasceram como amadurecimento de uma busca: criar condições para que a experiência encontre linguagem, para que o mapa acolha aquilo que a cidade oficial deixa em silêncio, para que a Geografia seja aprendida como leitura sensível, crítica e situada do mundo vivido.

## Grafias do vivido

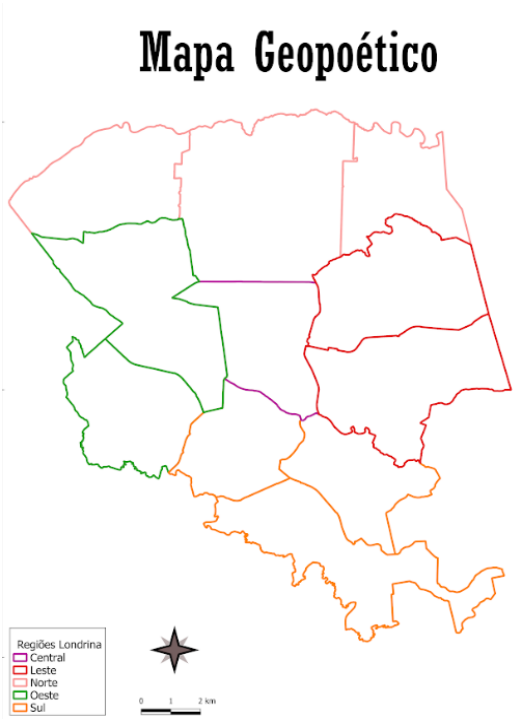
A oficina começa com uma cidade ainda em contorno. Sobre a mesa, o mapa de Londrina aparece desenhado pelos limites de seus bairros, por linhas que organizam a forma urbana e permitem reconhecer uma cidade comum a todos os participantes. Esse mapa inicial (figura 1) tem uma simplicidade importante. Ele apresenta uma base partilhada, uma espécie de território comum sobre o qual cada pessoa poderá inscrever a cidade que viveu. Há nele uma estrutura reconhecível, mas também uma abertura. O mapa traz a cidade como forma, porém aguarda a cidade como experiência.

Junto ao mapa, ofereço materiais que convidam à inscrição, canetas, lápis, cores, possibilidades de traços, palavras, sinais, contornos e símbolos. A escolha dos materiais participa da atmosfera da oficina porque desloca o gesto cartográfico para uma relação mais corporal com a re-

presentação. O participante toca o mapa, escolhe uma cor, hesita diante de um bairro, procura um lugar com os olhos, lembra um caminho, retorna a uma rua, marca uma ausência. O corpo começa a trabalhar com a memória. A cidade deixa de ser olhada de longe e passa a ser reencontrada por dentro.

O convite que faço aos participantes procura abrir essa passagem. Peço que contem, por meio do mapa, suas histórias de Londrina. Pergunto onde moram suas saudades, que lugares abrigam afetos, que ruas guardam medo, que praças fizeram nascer alegrias, que trajetos se repetem todos os dias, que ausências ainda pesam, que resistências sustentam suas formas de permanecer na cidade. Essas perguntas não procuram respostas rápidas. Elas criam uma demora. Fazem o participante repousar sobre sua própria experiência urbana, revisitar lugares, sentir o peso de certos nomes, reconhecer que a cidade também vive na memória, no corpo, no medo, na alegria e naquilo que permanece sem explicação imediata.

**Figura 1 -** Mapa-base das (carto)grafias geopoéticas de Londrina




**Fonte:** Araujo (2025).

A liberdade de inscrição é uma condição central da prática. Cada participante pode criar símbolos, escrever frases, desenhar percursos, inventar legendas, produzir manchas, assinalar pontos, rasurar, circular, colorir, deixar vazios.

A experiência não precisa caber em convenções previamente definidas. Uma pessoa pode marcar a saudade com uma palavra. Outra pode desenhar uma linha de medo. Outra pode deixar um espaço sem preenchimento para indicar uma perda. Outra pode escrever sobre um bairro inteiro porque ali sua vida se concentrou. Outra pode traçar um percurso pequeno, quase íntimo, revelando que a cidade também se faz por trajetos de desimportância aparente, por ruas repetidas, por esquinas que só fazem sentido para quem as viveu.

À medida que os participantes começam a escrever, desenhar, marcar, circular o mapa, o contorno inicial da cidade vai recebendo densidade, como se as linhas administrativas fossem lentamente atravessadas pela espessura das vidas que as habitam. O bairro passa a guardar infância, trabalho, deslocamento, pertencimento, cansaço e permanência. A rua ganha travessia, exposição, medo, cuidado e encontro. A praça acolhe alegria, namoro, brincadeira, abandono, insegurança e repouso. Cada marca inscrita na superfície cartográfica revela que a cidade oficial corresponde a uma camada da cidade habitada, enquanto as grafias do vivido fazem aflorar uma Londrina tecida por experiências situadas, por lembranças entranhadas, por riscos sentidos e por modos singulares de permanecer no mundo.

Nesse momento, a cartografia geopoética toca diretamente a questão dos riscos. Quando alguém marca uma rua que evita, um ponto de alagamento, um lugar onde sente insegurança, uma travessia perigosa ou uma região que lhe parece hostil, o risco aparece como experiência encarnada. Ele possui localização, percurso, horário, memória e corpo. Quando alguém marca a ausência de um lugar que desapareceu, a perda de uma paisagem, a saudade de uma casa ou o esvaziamento de um espaço antes frequentado, outro tipo de risco se apresenta: o risco de rompimento dos vínculos, de apagamento das memórias urbanas, de empobrecimento da experiência de habitar. A educação dos riscos ganha, assim, uma espessura que passa pela vida concreta.

As grafias do vivido também revelam que uma mesma cidade nunca é uma experiência única. A Londrina que aparece no mapa de uma pessoa pode ser marcada por saudade; no mapa de outra, por medo; em outra, por deslocamentos longos; em outra, por ausências; em outra, por formas cotidianas de resistência. A cidade se multiplica sem se fragmentar totalmente, porque todas essas grafias partem de uma base comum e, ao mesmo tempo, revelam modos diferentes de habitá-la. Essa é uma das forças pedagógicas da oficina, permitir que os participantes percebam que o espaço é produzido também pelas formas

desiguais e singulares de senti-lo, percorrê-lo, lembrá-lo e disputá-lo.

A prática não exige que o participante produza um mapa bonito. A beleza, quando aparece, nasce da intensidade da relação entre grafia e experiência. Há mapas cheios de palavras, mapas quase vazios, mapas coloridos, mapas discretos, mapas que parecem gritar e mapas que parecem guardar segredo. Cada um deles carrega uma forma própria de dizer a cidade. Essa variedade importa porque mostra que a cartografia geopoética acolhe a singularidade das linguagens. O vivido possui muitas formas de aparecer.

Ao final desse momento de criação, o mapa já não é o mesmo. Também não é o mesmo o participante que o produziu. Algo se desloca quando uma pessoa vê sua experiência marcada sobre a cidade. Aquilo que estava disperso em lembranças, caminhos, sensações e escolhas cotidianas ganha forma espacial. O vivido torna-se grafia. A grafia torna-se possibilidade de leitura. E essa leitura prepara o momento seguinte da oficina, quando os mapas deixam de permanecer apenas como composições individuais e passam a entrar na roda da partilha.

## A partilha das (carto)grafias do vivido

A partilha é o momento em que as cartografias começam a respirar coletivamente. Depois do tempo de criação, cada participante é convidado a apresentar seu mapa, narrar suas escolhas, contar o que marcou, dizer por que certas ruas, bairros, praças, vazios ou palavras apareceram naquela superfície. A fala não vem como explicação obrigatória do desenho, mas como prolongamento da grafia. O mapa abre a narrativa, e a narrativa devolve ao mapa novas camadas de sentido. Aquilo que parecia um sinal pequeno pode revelar uma história longa. Uma mancha pode guardar uma perda. Uma seta pode carregar um trajeto de anos. Um vazio pode dizer mais do que uma legenda inteira.

A (carto)grafia, que até então estava concentrada no gesto individual de lembrar e marcar, passa a compor uma escuta comum. Os participantes percebem que as experiências se aproximam, se contrastam, se cruzam e se estranham. Alguém narra um espaço como lugar de alegria, enquanto outra pessoa o reconhece como lugar de medo. Um bairro aparece como refúgio em um mapa e como distância em outro. Uma rua pode ser caminho cotidiano para uma pessoa e zona de insegurança para outra. A cidade come-

ça a mostrar suas camadas pela diferença entre os relatos.

A partilha revela a potência política das (carto)grafias geopoéticas porque mostra que o espaço vivido é atravessado por relações de poder, pertencimento, gênero, mobilidade, memória, acesso, cuidado e vulnerabilidade. O que parecia experiência individual ganha contexto. O medo de uma rua pode se relacionar à iluminação, à circulação, ao horário, à presença ou ausência de pessoas, às marcas de violência urbana, às relações de gênero, raça e aos modos como determinados corpos são autorizados ou impedidos de permanecer. A saudade de um lugar pode se relacionar às transformações da paisagem, ao desaparecimento de formas de convivência, à verticalização, à perda de árvores, ao deslocamento de famílias, às mudanças econômicas e aos ritmos da cidade. A ausência marcada por alguém pode abrir uma discussão sobre aquilo que o planejamento urbano retirou, esqueceu ou deixou sem cuidado.

É nesse ponto que a partilha aproxima *poiesis* e práxis. A *poiesis* aparece no gesto criador que deu forma ao vivido. A práxis começa a se insinuar quando a fala, a escuta e o encontro modificam a leitura que os sujeitos fazem da cidade e de si mesmos nela. A transformação não se reduz a uma intervenção imediata sobre o es-

paço, embora possa inspirá-la. Ela começa como reposicionamento. Quem escuta o mapa do outro percebe que sua cidade não é a única cidade possível. Quem narra seu mapa percebe que sua experiência possui densidade geográfica. Quem reconhece padrões entre diferentes relatos começa a compreender que medos, ausências e riscos carregam dimensões coletivas. A leitura do mundo, aqui, ganha corpo freireano, porque emerge da experiência, encontra linguagem, torna-se partilhada e abre possibilidade de ação.

A partilha também forma professores. Nas aulas de Cartografia Escolar, quando estudantes de licenciatura apresentam suas grafias, eles experimentam o alcance pedagógico de uma cartografia que acolhe o vivido. Ao narrar o próprio mapa, cada estudante percebe o quanto uma representação pode mobilizar memória, corpo, afeto e crítica. Ao escutar os mapas dos colegas, compreende que uma turma nunca habita o mesmo espaço da mesma maneira. Essa experiência é decisiva para a formação docente porque ensina, pela própria vivência, que trabalhar com mapas em sala de aula pode envolver leitura técnica, reflexão política, escuta sensível e criação de linguagem. O futuro professor aprende que a cartografia escolar pode ser uma prática de localização e também de presença.

Esse movimento coletivo transforma os mapas em uma espécie de atlas sensível da cidade. Um atlas provisório, aberto, situado, feito de marcas singulares e de narrativas compartilhadas. Ele não pretende totalizar Londrina, nem substituir mapas oficiais, nem produzir uma representação definitiva da cidade. Sua força está em mostrar as camadas que emergem quando diferentes corpos grafam seus modos de habitar. Esse atlas nasce da miudeza, dos detalhes, das lembranças que pareciam pequenas demais para a cartografia convencional, dos medos que a estatística nem sempre alcança, das ausências que o planejamento dificilmente registra, das resistências cotidianas que sustentam vidas e territórios.

A escuta que se forma na partilha também tem uma dimensão ética. Quem narra oferece uma parte de sua cidade interior. Quem escuta precisa acolher essa narrativa com cuidado. Há mapas que trazem alegrias, mas também há mapas que trazem perdas, inseguranças, dores, rupturas e lugares feridos. A condução da oficina exige atenção para que a partilha não transforme experiências em exposição. O mapa é uma abertura, mas também é resguardo. Cada participante decide o que deseja mostrar, o que prefere silenciar, o que pode ser dito e o que permanece guardado. A cartografia geopoética trabalha com

a experiência, e toda experiência pede delicadeza.

Ao final da partilha, a cidade aparece diferente. O mapa-base, antes comum a todos, torna-se uma constelação de cidades vividas. Londrina deixa de ser apenas o conjunto de bairros desenhados e passa a ser compreendida como tessitura de trajetos, riscos, saudades, ausências, afetos e resistências. Essa mudança de percepção talvez seja uma das maiores potências da prática. A cidade que parecia conhecida volta a se tornar pergunta. Os participantes saem carregando seus próprios mapas, mas também levam consigo fragmentos dos mapas dos outros. A partir daí, talvez caminhem por Londrina com outro olhar, percebendo que cada rua guarda mais histórias do que sua forma deixa ver.

## Pequenas leituras de uma cidade grafada

Neste momento do capítulo, a escrita passa a trafegar por algumas grafias produzidas nas oficinas e nas aulas, acompanhando de perto aquilo que cada mapa deixa aparecer sobre Londrina e sobre os modos singulares de habitá-la.

Essas imagens entram no livro como pequenas leituras de uma cidade grafada, como superfícies em que a experiência encontra cor, pa-

lavra, traço, silêncio e sinal. Em cada uma delas, Londrina se mostra de um modo distinto: cidade pressentida por rumores e resguardos, cidade alcançada por chegadas, cidade atravessada por saudades, inseguranças, encontros cotidianos, lugares de afeto e espaços que ainda aguardam ser habitados.

A leitura que segue procura acompanhar o que essas grafias revelam em sua singeleza, sem apressar seus sentidos, deixando que seus pontos, vazios, legendas e marcas conduzam a interpretação. Trafegar por esses mapas é aceitar a demora que eles pedem, porque as grafias do vivido falam por detalhes e, aos poucos, fazem aflorar uma Londrina feita de lembranças, cautelas, abrigos, desejos de aproximação e formas sensíveis de permanência.

O percurso pelas pequenas leituras começa pela cidade pressentida (Figura 2), uma grafia em que Londrina aparece desenhada por três sinais fundamentais. Na legenda criada por quem grafou, os pontos de exclamação indicam "regiões perigosas", os pontos de interrogação assinalam "lugares desconhecidos" e os corações marcam "lugares com memória afetiva". A cidade, antes de ser explicada, é sentida por esses três movimentos. Há lugares que acendem cautela, lugares que permanecem em pergunta e lugares que guardam lembrança. A força do mapa está

nessa singeleza simbólica, porque cada marca abre uma forma de relação com o espaço e permite perceber que habitar também envolve reconhecer o que acolhe, o que inquieta e o que ainda não encontrou passagem no corpo.

Na parte superior do mapa, as exclamações, os triângulos de alerta e as faixas amarelas e pretas se concentram sobre a zona norte, criando uma área visualmente tomada pelo aviso. O perigo ganha cor, repetição e insistência. Já os pontos de interrogação aparecem como pequenas aberturas de dúvida, acompanhando lugares que ainda não foram plenamente incorporados à experiência. Eles não representam vazio, mas suspensão, uma cidade que ainda chama sem ter sido atravessada. Os corações, por sua vez, introduzem outra tonalidade a narrativa. Eles aparecem junto da igreja, da casa, das árvores, dos caminhos e de pequenas cenas de abrigo, compondo um miudário afetivo que impede Londrina de ser entregue a uma única sensação. O mapa inteiro parece respirar entre alerta e aconchego, entre pergunta e memória, entre aquilo que se teme e aquilo que se guarda.

**Figura 2 -** grafias de uma cidade pressentida




**Fonte:** Araujo (2025)

No momento da partilha, quando essa grafia ganhou voz, surgiu uma informação que aprofundou sua leitura: quem grafou contou que ainda não conhecia a zona norte de Londrina, embora a tenha marcado como perigosa. Essa fala mostra que certas partes da cidade chegam até nós antes do passo, pela fala que circula, pelo rumor urbano, pelos modos como alguns territórios vão sendo nomeados. A zona norte de Londrina, historicamente ligada à moradia popular, aos conjuntos habitacionais e a territórios atravessados por desigualdades urbanas, aparece aqui como uma região pressentida antes de ser conhecida.

É nesse ponto que a cidade pressentida toca a Geografia dos Riscos com delicadeza. O risco aparece nos sinais de alerta, mas também aparece na forma como um lugar pode ser envolvido por suspeitas antes que suas casas, escolas, vizinhanças, infâncias e pertenças possam aparecer. Há o risco de uma rua insegura, de uma travessia difícil, de uma vulnerabilidade concreta, mas há também o risco de um território ser reduzido por uma legenda lançada de fora. Esse mapa não pede julgamento sobre quem o produziu. Ele pede escuta, porque mostra como a cidade educa nossos medos, orienta nossos afastamentos e desenha fronteiras íntimas que muitas vezes carregamos sem perceber.

A beleza dessa grafia está em manter viva a contradição. As exclamações ocupam uma parte importante da folha, mas não dominam tudo. Os pontos de interrogação mostram o desconhecido, mas também deixam aberta a possibilidade da chegada. Os corações revelam que a cidade tem lugares onde a vida encontrou resguardo, fé, memória e encantaria cotidiana. Por isso, ler esse mapa com vagar ajuda a compreender a importância das (carto)grafias geopoéticas: elas permitem que o vivido apareça em sua mistura de medo, afeto, dúvida e desejo, criando uma aula capaz de desacostumar o olhar, desnomear territórios feridos por falas prontas e abrir caminho para que cada parte da cidade seja reconhecida em sua espessura.

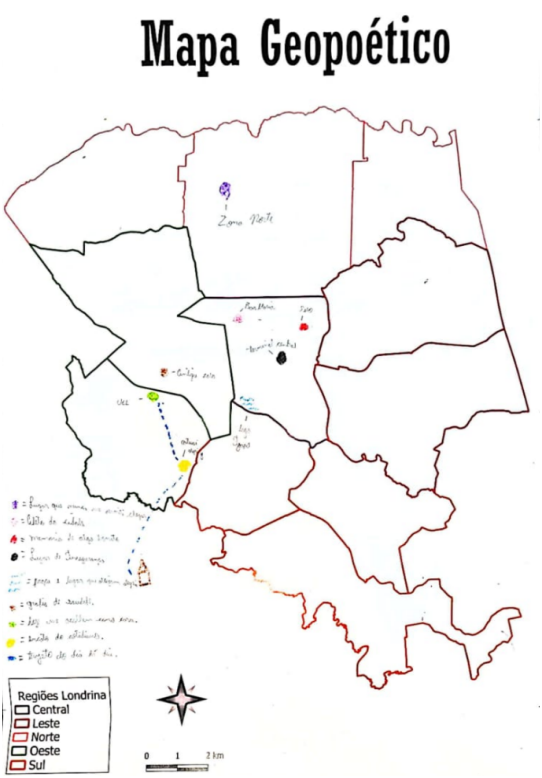
Para seguir o percurso das grafias, aproximemo-nos agora de Chegadas (Figura 3), mapa em que Londrina se deixa ler pelos lugares onde a vida encontrou pouso, memória, afeto, cautela e passagem. Nesta cartografia, quem grafou escolheu a delicadeza dos pontos em vez da pretensão de cobrir a cidade inteira com um único olhar. Cada marca parece guardar uma pequena entrada para o habitar, como se Londrina fosse sendo alcançada aos poucos, por lugares que acolhem, lugares que lembram, lugares que inquietam e lugares que ainda permanecem à espera de travessia. Assim, o mapa vai compondo

uma cidade feita de chegadas sensíveis, nas quais cada cor revela uma maneira de permanecer, circular, recordar e se aproximar do mundo urbano.

O ponto verde, lançado sobre a UEL, traz a inscrição "hoje me acolhe como casa", e essa frase abre uma das entradas mais bonitas do mapa, pois mostra que a cidade também se faz pelos lugares onde o corpo encontra abrigo e começa a se demorar. O ponto marrom, ao marcar a antiga casa como "grafia da saudade", costura outra temporalidade, fazendo aparecer uma cidade que permanece por dentro, mesmo quando já foi deixada para trás.

Outras chegadas se acendem no centro da cidade. O ponto rosa, no bar Barbearia, aparece como "afeto da cidade", deixando ver que certos lugares passam a valer pela atmosfera que guardam, pelas conversas que abrem, pelos vínculos que amadurecem em torno de uma mesa, por essa intimidade discreta que alguns espaços urbanos conseguem criar em meio ao movimento da cidade. O bar, nesse mapa, não é apenas um ponto de localização, mas uma pequena morada provisória do encontro, um lugar onde Londrina se torna mais próxima, mais respirável, mais habitável.

**Figura 3 -** Grafias de Chegadas




**Fonte:** Araujo (2025)

O ponto vermelho, ao marcar o sebo como “memória de algo bonito”, revela a força de um espaço de livros no interior da cidade. O

sebo aparece como lugar de permanência, procura e descoberta, onde os livros circulam, passam de uma mão a outra e guardam histórias que continuam viajando. O ponto preto, no Terminal Central, inscreve um "lugar de insegurança", lembrando que as chegadas urbanas também podem ser tensas, atravessadas por cautela, exposição e risco sentido no corpo. Ainda assim, o mapa não se entrega ao peso dessa marca, porque os traços azuis sinuosos, lançados sobre o centro como lugar que abriga alegria, devolvem leveza à superfície e mostram que a cidade nunca se deixa capturar por um único afeto.

Há, também, os pontos amarelos dos "encontros cotidianos" e o tracejado azul dos "trajetos do dia a dia", que talvez estejam entre as inscrições mais delicadas dessa cartografia. Eles revelam que a vida urbana se faz muito pela repetição dos caminhos, pelas passagens insistentes, pelos encontros que vão sedimentando pertencimento. Cartografar esses percursos é reconhecer que o cotidiano tem espessura, que a cidade vai se tornando nossa no ir e vir, nas idas à universidade, nos deslocamentos pelo centro, nas paradas que se repetem até se converterem em referência.

Ao lado dessas marcas, o ponto roxo, lançado sobre a zona norte, nomeia o lugar que quem grafou "nunca se permitiu conhecer". Essa

inscrição introduz uma problematização delicada, porque mostra que a cidade também é feita de limites íntimos, de distâncias que não se medem apenas em quilômetros, mas em receios, falas herdadas e imagens urbanas que antecedem a experiência. A atividade revela, assim, um de seus gestos mais potentes: fazer aflorar os lugares vividos e também aqueles que permanecem em suspenso, esperando coragem, deslocamento, encontro e talvez outra forma de nomeação.

A força desta grafia está em mostrar que habitar uma cidade é ir chegando a ela aos poucos. Algumas chegadas são de abrigo, outras são de saudade, outras são de afeto, de beleza guardada, de alegria, de cautela, de encontro, de repetição cotidiana. Há também as chegadas adiadas, os lugares que ainda não puderam florescer em experiência. Chegadas revela que a cartografia geopoética permite à cidade falar por suas marcas mais singelas e, ao fazê-lo, ensina que a Geografia se compõe também dessas pequenas inscrições pelas quais a vida vai escolhendo onde repousar, onde lembrar, onde temer e onde, enfim, se permitir chegar.

Outras grafias ainda poderiam ser lidas com vagar (Figura 4), pois cada uma abre uma fresta diferente para a cidade. Elas mostram que a mesma base cartográfica faz nascer Londrinas distintas, já que cada pessoa inscreve no mapa

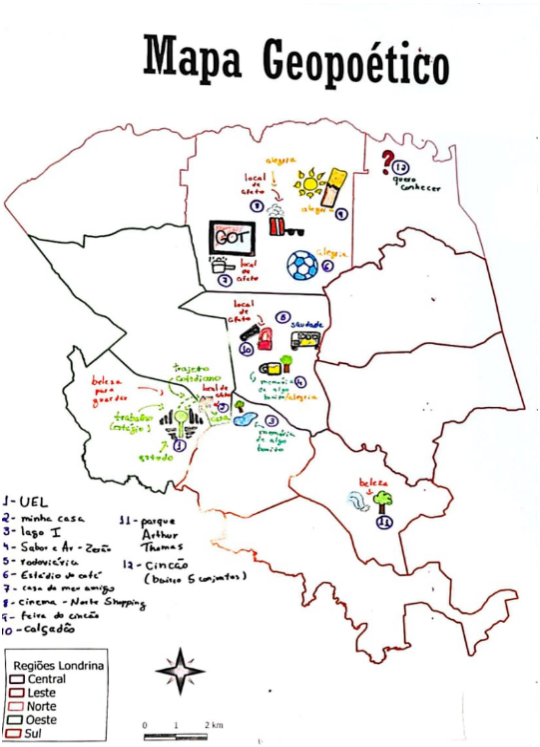
aquilo que seu corpo alcançou, guardou, temeu, desejou ou ainda não se permitiu atravessar. Em uma grafia, a cidade aparece por pontos de afeto, saudade, insegurança, encontros cotidianos e chegadas suspensas. Em outra, surge por palavras espalhadas, perguntas, bairros nomeados, rotas possíveis, sonhos de futuro e pequenas inquietações. Cada mapa faz aflorar uma Londrina própria, feita de vínculos e distâncias, de presenças e vazios, de lugares que acolhem e lugares que ainda chamam de longe.

Ao serem colocadas lado a lado, essas grafias revelam a força formativa da proposta, porque mostram que cartografar também pode ser uma maneira de escutar o que a cidade deposita em cada sujeito. O contorno permanece o mesmo, mas aquilo que aparece sobre ele muda conforme a experiência, a memória, o medo, o desejo e a possibilidade de circular. Nessa passagem, o risco também ganha outras formas: pode aparecer como insegurança localizada, como receio de chegar, como território marcado por falas herdadas ou como fronteira íntima que ainda limita a travessia. Junto a ele, aparecem o afeto, a alegria, a saudade, o pertencimento e as pequenas belezas que ajudam a sustentar a permanência.

As (carto)grafias geopoéticas encerram este percurso como uma prática de criação e de

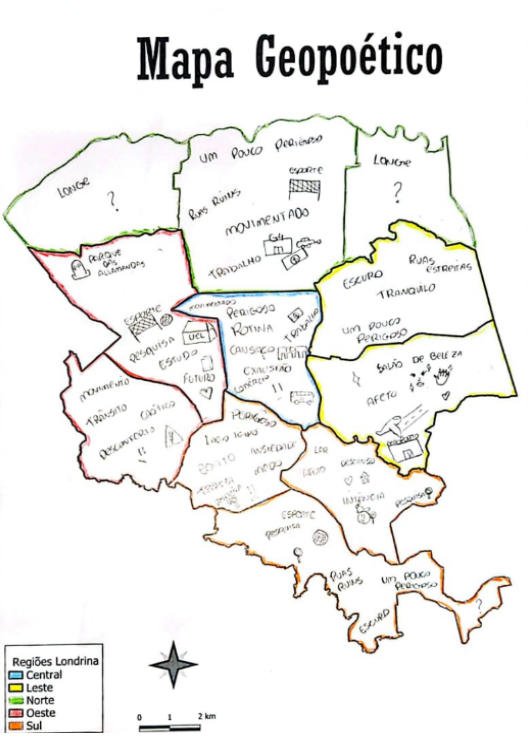
leitura crítica do mundo vivido. Elas fazem com que a Geografia se aproxime das marcas que a vida deixa nos lugares, permitindo que trajetos, lembranças, silêncios, cautelas e afetos se tornem matéria de pensamento. Ao grafar a cidade, quem participa reconhece que sua experiência possui espacialidade e que seus modos de habitar também produzem conhecimento. Entre poiesis e práxis, esses mapas tornam visível uma educação que aprende com as grafias do vivido, tensiona os silêncios da cidade e abre caminhos para outros modos de nomear, cuidar e habitar o mundo.

**Figura 4A -** Tantas outras (geo)grafias




**Fonte:** Araujo (2025)

**Figura 4B -** Tantas outras (geo)grafias




**Fonte:** Araujo (2025)



## ENTREMEIOS

Em "Teoria da viagem", Michel Onfray (2009) compreende a experiência de viajar como um percurso que envolve desejo de partida, escolha do destino, deslocamento, encontro com o mundo, regresso ao lugar de origem e elaboração da memória. Entre o local de saída e o local de chegada, há um tempo fecundo em que a viagem trabalha no viajante, depositando paisagens, encontros, desvios e estranhamentos no corpo, na lembrança e no pensamento. Esse é o entremeio: a duração do caminho, o intervalo em que o vivido começa a amadurecer como linguagem e o sujeito percebe que o retorno também carrega

transformação. Quem parte leva consigo uma forma de olhar, atravessa o caminho recolhendo outras medidas do mundo e retorna com as marcas daquilo que encontrou entranhadas no corpo.

É nesse tempo de maturação que este livro (re)pousa suas últimas páginas. A escrita chega ao seu momento final depois de ter passado pela casa natal, pela escola contemporânea, pela Geografia dos Riscos, pela aula, pela formação docente e pelas grafias do vivido, trazendo consigo uma pergunta que retorna modificada pelo percurso. A inquietação sobre os modos de habitar que a educação atual tem ensinado foi tocada pela terridez da infância, pela força crítica da experiência escolar, pelo pensamento geopoético, pela densidade epistemológica da Geografia e pelas práticas em que mapas, palavras, cores, silêncios e narrativas fizeram aflorar mundos vividos. O entremeio nomeia aqui o lugar em que a conclusão se escreve como elaboração, como repouso provisório de uma travessia que continua a produzir sentido.

Essa travessia começou em uma paisagem anterior ao conceito, onde a experiência já possuía força própria. A casa natal apareceu ao longo do livro como nascente sensível de uma relação com a Terra que antecedeu a palavra geopoética e preparou a escuta que mais tarde

encontraria linguagem teórica. A parreira de uvas, as esperas da colheita e os ensinamentos de meus pais formaram uma primeira educação do corpo, ensinando que o mundo se oferece por sinais, ritmos, matérias, demoras e cuidados. A geopoética, quando chegou pela leitura e pela pesquisa, encontrou uma experiência já entranhada, um saber anterior que havia aprendido a reconhecer os lugares como parte da formação de uma existência.

Da casa, a escrita caminhou para a escola e encontrou uma paisagem marcada por outros ritmos. A escuta aprendida na intimidade com a Terra passou a tocar uma educação atravessada por plataformas, registros, metas, materiais previamente organizados e formas de controle que reorganizam o tempo da aula e a autoria docente. Esse deslocamento fez a geopoética amadurecer como inquietação pedagógica diante do presente. Quando a escola se orienta pela aceleração, pela comprovação e pelo cumprimento, ela também educa modos de presença, ensinando o corpo a responder com rapidez, a atravessar os conteúdos como tarefas e a perceber o conhecimento como algo que precisa demonstrar eficiência antes de produzir sentido.

Foi nesse encontro entre a memória telúrica e a escola contemporânea que a noção de risco ganhou fundura e enraizamento. A aproxi-

mação com a Geografia dos Riscos, nos processo de pós doutorado, permitiu compreender que algumas ameaças se depositam lentamente nos modos de existir, conhecer, ensinar e aprender. Há riscos que atravessam a educação quando a docência perde espaço de criação, quando a experiência se rarefaz diante da lógica do desempenho, quando o estudante é conduzido a performar resultados e quando o conhecimento se afasta da vida que deveria ajudar a compreender. Desaprender a habitar, nesse horizonte, significa perder a capacidade de permanecer no mundo com atenção, de transformar vivência em elaboração, de reconhecer o lugar como espessura existencial e de sentir que todo gesto de conhecer participa dos vínculos que sustentamos com a Terra, com os outros e com a vida comum.

A educação geopoética se formou neste livro como possibilidade de resposta nesse entremeio entre a escuta da Terra e as vicissitudes de uma formação conduzida pela pressa. Sua força está em alinhavar, novamente, passagens entre experiência e pensamento, corpo e palavra, sensibilidade e rigor, lugar e responsabilidade. Ela convida a educação a recuperar uma atenção capaz de fazer do acontecimento uma experiência pensada, da experiência uma linguagem partilhável e da linguagem uma forma de cuidado com o mundo habitado. Nessa direção, a sensibilidade

atua como força de leitura, como capacidade de perceber relações, marcas, feridas, permanências e conflitos que se perdem quando o real é tratado como informação disponível. Educar geopoeticamente é lavrar condições para que o mundo volte a chegar à aula com sua densidade, trazendo consigo as miudezas, as escalas, os silêncios, os afetos, os riscos e as responsabilidades que compõem a existência.

A Geografia ofereceu a este percurso um fundamento epistêmico decisivo, pois foi nela que encontrei uma linguagem capaz de pensar a Terra habitada, os lugares, as paisagens, os riscos, os deslocamentos, as desigualdades e os modos de pertencimento. Sua força aparece quando ajuda a transformar experiências dispersas em leitura situada do mundo, aproximando aquilo que os sujeitos vivem das relações sociais, ambientais, culturais e políticas que produzem os espaços. A geopoética conflui com a Geografia nesse ponto em que o sensível ganha densidade crítica e o conceito reencontra a matéria concreta que o torna necessário. Dessa confluência nasce um convite dirigido também a educadoras e educadores de outros campos, que sentem a urgência de devolver presença, criação e responsabilidade à formação humana.

Esse convite se amplia porque toda educação participa da formação dos modos como os

sujeitos percebem, narram, interrogam e habitam o mundo. A Geografia oferece a este livro enraizamento, enquanto a educação geopoética se abre como horizonte formativo para aqueles que desejam restituir densidade à experiência educativa. Ensinar envolve apresentar o mundo, cultivar atenção, abrir linguagem, sustentar perguntas e formar responsabilidades diante da vida comum. Em cada encontro educativo, alguma forma de presença vai sendo cultivada, e é nesse gesto cotidiano que a educação pode participar da recomposição dos vínculos entre conhecimento, experiência e mundo habitado.

As (carto)grafias geopoéticas surgiram como uma das formas concretas dessa travessia. Elas nasceram de uma ramagem feita de colagens, imagens, cartografias pessoais, aulas, leituras críticas dos mapas, aproximações com os riscos e oficinas abertas à comunidade. O parêntese em (carto) guarda esse entremeio metodológico em que a cartografia se encontra com a grafia, o espaço se encontra com a memória, o mapa se encontra com o corpo e a cidade se encontra com aquilo que seus habitantes carregam em silêncio, medo, saudade, afeto, ausência e desejo de chegada. Nessa superfície de afloramento, o vivido ganha forma preservando sua delicadeza, permitindo que a experiência seja vista, narrada, escutada e interrogada coletivamente.

Quando Londrina foi grafada nas oficinas e nas aulas, a cidade passou a se mostrar por suas camadas sensíveis. As ruas receberam cautelas, os trajetos receberam repetições, os lugares de encontro receberam afetos, os espaços desconhecidos receberam perguntas e certas ausências ganharam corpo no mapa. A partilha dessas grafias transformou a criação individual em escuta comum, fazendo aparecer uma cidade composta por muitas formas de habitar. Um mesmo lugar podia guardar alegria, medo, abrigo, fronteira, lembrança ou espera, revelando que o espaço vivido se constitui por experiências singulares e por forças coletivas que atravessam corpos, narrativas, desigualdades e pertencimentos.

Ao alcançar esse ponto da travessia, a intenção do livro se apresenta com mais nitidez. A educação geopoética oferece ao nosso tempo uma forma de resistência enraizada na atenção, capaz de devolver vínculo ao que a pressa tornou raso e densidade ao que a padronização tentou converter em procedimento. Em uma época em que a formação corre o risco de ser orientada por desempenho, adaptação e evidências rápidas, ela afirma a necessidade de formar presenças mais sensíveis, críticas e criadoras. Sua contribuição amadurece na defesa de uma educação capaz de recompor laços com o mundo, cultivando práticas em que sentir, pensar, imaginar, perguntar,

criar e cuidar participem do mesmo movimento formativo. Essa é uma tarefa da Geografia e também da educação como campo maior de responsabilidade com a vida comum.

O entremeio que dá nome a estas considerações finais permanece como modo de compreender o próprio percurso do livro. A escrita pousa por um instante depois da caminhada, carregando a casa de onde partiu, a escola que a inquietou, a Geografia que lhe ofereceu leitura, as práticas que lhe deram corpo e a educação que se abre como horizonte comum. A pergunta inicial retorna com outra espessura, atravessada por imagens, conceitos, riscos, aulas, mapas e grafias que amadureceram sua direção. Nesse pouso provisório, a educação geopoética se afirma como convite a formar presenças capazes de sentir o mundo com cuidado, pensá-lo com rigor e habitá-lo com responsabilidade.

## REFERÊNCIAS


ARAUJO, Danieli Barbosa de. **Geo[Grafias]Poéticas: entre educação e modos sensíveis de habitar**. 2022. 137 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Departamento de Geociências, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

ARAUJO, Danieli Barbosa de. Educação geopoética: um convite ao imprevisível, ao poético e à criação com a Terra em tempos de crise. **Arteriais:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes, Belém, v. 12, n. 24, p. 147-163, jul. 2026.

A. D. Du nomadisme intellectuel. **Le Monde**, Paris, 4 maio 1979.

ABRAHÃO, Cinthia Maria de Sena. Síntese e complexidade no pensamento geográfico. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v. 21, n. 2, p. 211-225, ago. 2009.

AGUIAR, Felipe Costa. **A Terra como currere: provocando sentidos geográficos de currículo por meio do habitar poético**. 2026. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

AMAR, Georges. Du surréalisme à la géopoétique. **Cahiers de Géopoétique**, [s. l.], 1992.

AMAR, Georges. Le sens de la terre. **Cahiers de Géopoétique**, [s. l.], 1990.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2019.
BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios do repouso: ensaio sobre as imagens da intimidade**. Tradução de Paulo Neves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
BALL, Stephen J. The teacher's soul and the terrors of performativity. **Journal of Education Policy**, London, v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003.
BERQUE, Augustin. **Écoumène**: introduction à l'étude des milieux humains. Paris: Belin, 2000.
BECK, Ulrich. **Sociedade de risco**: rumo a uma outra modernidade. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: Editora 34, 2010.
BOUVET, Rachel. Como habitar o mundo de maneira geopoética? **Interfaces Brasil/Canadá**, Pelotas, v. 12, n. 1, 2012.
BOUVET, Rachel. **Vers une approche géopoétique**: lectures de Kenneth White, de Victor Segalen et de J.-M. G. Le Clézio. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2015. 286p.
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
CONCEIÇÃO NETO, Breno da. Narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de Geografia: pistas para compreender os processos de avaliação escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA, 15., 2023, Palmas. **Anais do XV**

**ENANPEGE**. Campina Grande: Realize Editora, 2023. p. 1-10.
DARDEL, Eric. **O homem e a Terra**: natureza da realidade geográfica. Tradução de Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2011.
DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
DUSSEL, Inés. Sobre a precariedade da escola. In: LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Tradução de Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 87-111.
FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
FRÉROT, Olivier. Le Plateau de l'Albatros de Kenneth White. In: WHITE, Kenneth. **La géopoétique**: présentation. [S. l.], [s. d.]. Disponível em:https://kennethwhite.fr/geopoetique/2/. Acesso em: 30 jun. 2026.
GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.
GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
GIROTTO, Eduardo Donizeti. Qual raciocínio? Qual Geografia? Considerações sobre o raciocínio geográfico na Base Nacional Comum Curricular. **GEOgraphia**, Niterói, v. 23, n. 51, 2021.

GRATÃO, Lúcia Helena Batista. Geografia e Geopoética: contribuição de Kenneth White para a compreensão da poética e da estética do mundo. In: seminário de trabalho do grupo de pesquisa geografia humanista cultural, 3., 2012, Niterói. **Anais** *[...]*. Niterói: Grupo de Pesquisa Geografia Humanista Cultural, 2012. p. 17.

GRATÃO, Lúcia Helena Batista. Sabor & paisagem à luz de Bachelard. **Geograficidade**, Niterói, v. 2, n. 1, p. 30-41, 2012.

GRATÃO, Lúcia Helena Batista. Sonhos de areia: subindo a serra, escavando rocha, recolhendo areia: devaneios da matéria na arte de Goiandira do Couto. **Revista Geografia Literatura e Arte**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 90-110, 2018.

GRUENEWALD, David A.; SMITH, Gregory A. (org.). **Place-based education in the global age**: local diversity. New York: Taylor & Francis, 2008.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

HEIDEGGER, Martin. A questão da técnica. In: HEIDEGGER, Martin. **Ensaios e conferências**. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel e Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 11-38.

HEIDEGGER, Martin. Construir, habitar, pensar. In: HEIDEGGER, Martin. **Ensaios e conferências**. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel e Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 125-141.

INGOLD, Tim. **Estar vivo**: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Tradução de Fábio Creder. Petrópolis: Vozes, 2015.
KURY, Lorelai. Viajantes-naturalistas no Brasil oitocentista: experiência, relato e imagem. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 8, supl., p. 863-880, 2001.
LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
LATOUR, Bruno. **Onde aterrar?** Como se orientar politicamente no Antropoceno. Tradução de Marcela Vieira. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.
LEFF, Enrique. **Racionalidade ambiental**: a reapropriação social da natureza. Tradução de Luís Carlos Cabral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
LÉVY, Bertrand. Géopoétique et géographie: une introduction. **Le Globe. Revue genevoise de géographie**, Genève, t. 165, p. 4-22, 2025.
LOPES, Jader Janer Moreira. **El niño que perdió su geografía**. Chile: Campanha Mineduc no mates la Geografía, 2015. Vídeo, 4 min. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=McB2UC4DXrc. Acesso em: 30 jun. 2026.
MARANDOLA JR, Eduardo. **Habitar em risco**: mobilidade e vulnerabilidade na experiência metropolitana. São Paulo: Blucher, 2014.
MARANDOLA JR., Eduardo. Ainda é possível falar em experiência urbana? Habitar como situação corpo-mundo. **Caderno Prudentino de**

**Geografia**, Presidente Prudente, v. 2, n. 42, p. 10-43, 2020.
MARTIUS, Carl Friedrich Philipp von; EICHLER, August Wilhelm; URBAN, Ignatz. **Flora Brasiliensis, enumeratio plantarum in Brasilia hactenus detectarum:** quas suis aliorumque botanicorum studiis descriptas et methodo naturali digestas partim icone illustratas. Monachii et Lipsiae: R. Oldenbourg, 1840-1906.
MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
MONMONIER, Mark. **How to lie with maps**. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1996.
MOURA, Jeani Delgado Paschoal. **Ofício na/da docência**: por uma educação sensível à experiência.Cancioneiro, 2024.
MOURA, Jeani Delgado Paschoal; MARANDOLA JR, Eduardo José. Uma geografia de mapeamento participativo de riscos e lugar na educação geográfica brasileira. In: SOUZA, Carla Juscélia de Oliveira; LOURENÇO, Luciano (coord.). **Contribuições da Geografia para o ensino dos riscos**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2023. p. 235-258.
OLIVEIRA, Larissa Alves de. **Escola como ponta de lança: experiências geográficas e modos-de-ser dasein-aprendiz**. 2022. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.
OLIVEIRA, Lorena Silva. É preciso aprender a voltar para casa. **Revista Cult**, São Paulo, 1 jul. 2021.

ONFRAY, Michel. **Teoria da viagem**: poética da geografia. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2009.
RAMOS, Débora Jurado. **É proibido proibir: liberdade e ser no mundo na docência em geografia**. 2023. 184 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.
RELPH, Edward. **Place and placelessness**. London: Pion, 1976.
SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora; Piseagrama, 2023.
SANTOS, Jéssica Bianca dos. **Alteridade e dialogicidade na formação inicial de professores em Geografia: por uma educação contextualizada**. 2026. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.
SANTOS, Jéssica Bianca dos. **Escola como espaço feliz: entrelaçamentos de experiências geográficas na interação corpo-lugar**. 2021. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.
SCOTTISH CENTRE FOR GEOPOETICS. Kenneth White Biography. Isle of Luing, [s. d.]. Disponível em: https://www.geopoetics.org.uk/kenneth-white-biography/. Acesso em: 30 jun. 2026.
SCOTTISH CENTRE FOR GEOPOETICS. Kenneth White. Isle of Luing, 12 fev. 2015. Disponível em: https://www.geopoetics.org.uk/people/kenneth-white/. Acesso em: 30 jun. 2026.
SILVA, José Rafael Vilela da. **Terras roxas & pés vermelhos: experiências telúricas e o sentido dos lugares e das paisagens do norte do Paraná**. 2023. 153 f. Dissertação (Mestrado em Geogra-

fia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.
TORGA, Miguel. Bucólica. In: TORGA, Miguel. **Poesia completa**. Lisboa: Círculo de Leitores, 2000.
TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução de Lívia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.
VITTO, Douglas; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. Atravessando a pele preta: experiência de preconceito geográfico ao habitar paisagens do medo. **Terra Livre**, [S. l.], v. 2, n. 57, p. 553-584, 2022.
WHITE, Kenneth. An Outline of Geopoetics. International Institute of Geopoetics, [s. l.], [s. d.]. Disponível em: https://www.institut-geopoetique.org/en/articles-en/37-an-outline-of-geopoetics. Acesso em: 30 jun. 2026.
WHITE, Kenneth. Elements of geopoetics. **Edinburgh Review**, Edinburgh, n. 88, p. 163-178, Summer 1992.
WHITE, Kenneth. **La Figure du dehors**. Paris: Grasset, 1982.
WHITE, Kenneth. Le grand champ de la géopoétique. Institut International de Géopoétique, [s. l.], 1989. Disponível em: https://www.institut-geopoetique.org/pt/textos-fundadores/56-o-grande-campo-da-geopoetica. Acesso em: 30 jun. 2026.
WHITE, Kenneth. **Le Plateau de l'Albatros**: introduction à la géopoétique. Paris: Grasset, 1994

# COLEÇÃO ENTRE-LUGARES: DOCÊNCIA & EXPERIÊNCIA

A **Coleção Entre-lugares: Docência & Experiência** se inspira na figura do professor nos entre-lugares de seu ofício de artífice – aquele(a) que trabalha cuidadosamente com a educação como artesania, em uma prática criadora moldada e moldando ideias, sentidos e experiências. Os entre-lugares são contextos liminares e fronteiriços de ambivalência e alquimia, pelos quais diferentes culturas e modos de ser emergem para a criação de novos saberes.

O objetivo é escrever e pensar o ofício da docência em diferentes contextos e dimensões, envolvendo as pedagógicas, as políticas, as afetivas, as sociais e as culturais, problematizando as dimensões do ser-sendo do professor.

A coleção é uma iniciativa do Grupo de Pesquisa em Fenomenologia, Geografia & Educação (Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina) e do Nomear – Grupo de Pesquisa Fenomenologia e Geografia, do Laboratório de Geografia dos Riscos e Resiliência (LAGERR), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que vêm desenvolvendo pesquisas e intercâmbios no campo há mais de uma década.

Em cada livro, as conexões entre as ciências, as artes e a Filosofia permitem interações significativas que potencializam novas perspectivas, saberes e práticas, oportunizando a ampliação de horizontes, como estímulo à criatividade e ao enfrentamento dos dilemas, desafios e potencialidades na/da docência. O convite é para nos arremessarmos para frente, num movimento contínuo de pensar a docência não apenas em como ela é, mas como possibilidades e vir-a-ser.

**Coordenadores da Coleção**
Jeani Delgado Paschoal Moura (UEL)
Eduardo Marandola Jr. (Unicamp)

**Volumes publicados**

**Ensinar-aprender fenomenologia: trilhas de um pensar e de um fazer pela experiência** (2024)
*Eduardo Marandola Jr.*

**Ofício na/da Docência: por uma educação sensível à experiência** (2024)
*Jeani Delgado Paschoal Moura*

**Geopoética e educação: modos sensíveis de habitar** (2026)
*Danieli Barbosa de Araujo*

Este volume foi financiado pelo Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) Pós-Doutorado Estratégico - Capes (Processo 88887.692571/2022-00)

www.editoradebulhar.com.br
debulhar@editoradebulhar.com.br
@editoradebulhar
(86) 98147-8117




Em tempos em que a escola é cada vez mais convocada a cumprir metas, registrar evidências e responder ao ritmo da pressa, este livro pergunta pelo que vai sendo perdido quando a educação se afasta da experiência, da escuta e dos lugares que formam nossa presença no mundo.

Essa inquietação atravessa a docência, a formação de professores e as feridas de uma escola cada vez mais orientada por plataformas, registros e resultados. Nesse percurso, a geopoética aparece como força de pensamento capaz de aproximar corpo, memória, linguagem, paisagem e responsabilidade.

Entre experiência, teoria e prática educativa, a obra convida a pensar uma formação que reacorde a percepção e devolva densidade ao vivido. A Geografia aparece como linguagem sensível e crítica para ler os lugares, reconhecer riscos, acolher pertencimentos e fazer do conhecimento uma relação mais atenta com o mundo habitado.

Ao caminhar por essas páginas, o leitor se aproxima de uma educação que deseja recuperar a força formativa da experiência. Uma educação em que ensinar e aprender também significam criar vínculos, abrir caminhos de pensamento e cultivar modos mais sensíveis de habitar.

ISBN 978-65-82009-33-4

vol. 3