



**Adriana Benazzi**

## **A Educação Geográfica e suas potencialidades no combate à intolerância religiosa**

### **Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Geografia pelo programa de Pós-graduação em Geografia, do Departamento de Geografia e Meio Ambiente da PUC-Rio.

Orientador: Prof. Augusto Cesar Pinheiro da Silva

Rio de Janeiro  
Outubro de 2021



**Adriana Benazzi**

## **A Educação Geográfica e suas potencialidades no combate à intolerância religiosa**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

**Prof. Augusto Cesar Pinheiro da Silva**

Orientador

Departamento de Geografia e Meio Ambiente – PUC-Rio

**Prof. Eduardo Pimentel Menezes**

Departamento de Geografia e Meio Ambiente – PUC-Rio

**Prof. Leonardo Freire Marino**

Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação  
Básica PPGEB – UERJ

Rio de Janeiro, 27 de outubro de 2021

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

### **Adriana Benazzi**

Graduou-se em História pela UERJ (1999). Possui especialização em História Antiga e Medieval pela CEHAM-UERJ (2016). Professora da rede privada do Rio de Janeiro.

#### Ficha Catalográfica

Benazzi, Adriana

A educação geográfica e suas potencialidades no combate à intolerância religiosa / Adriana Benazzi ; orientador: Augusto Cesar Pinheiro da Silva. – 2021.

128 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Geografia e Meio Ambiente, 2021.

Inclui bibliografia

1. Geografia e Meio Ambiente – Teses. 2. Educação geográfica. 3. Intolerância. 4. Pensamento geográfico. 5. Nova cartografia social. 6. Linguagem cartográfica. I. Silva, Augusto Cesar Pinheiro da. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Geografia e Meio Ambiente. III. Título.

CDD: 910

Aos meus pais, pela oportunidade da encarnação, aos amores da  
minha vida Gabriella e Fábio Túlio que contribuíram para que  
esse sonho se concretizasse e a toda espiritualidade.

## Agradecimentos

Não posso iniciar meus agradecimentos sem ter como primeiro nome a ser destacado o do Professor Doutorando Marco Antônio Martins Júnior, irmão que a vida me presenteou. Sem dúvidas foi a pessoa responsável por me ajudar nessa conquista. Ele iniciou toda essa trajetória ao meu lado, não apenas me auxiliando nos estudos para o ingresso na Pós-graduação, mas também por ter me apresentado um novo caminho acadêmico, novas perspectivas científicas e confiado na minha capacidade intelectual. Seu estímulo, sua paciência e competência foram decisivas para o meu ingresso no Mestrado e, por isso, divido com ele toda minha satisfação e alegria em concluir essa pesquisa. Foi, também, por seu intermédio que conheci o grupo de pesquisa GeTERJ, (Gestão Territorial do Estado do Rio de Janeiro), o qual sou integrante.

Ao meu estimado e admirado orientador Professor Doutor Augusto César Pinheiro da Silva, que aceitou a orientação, mesmo ciente do meu afastamento dos bancos acadêmicos por muitos anos e, gentilmente, ouviu minhas inquietações, acreditou na minha pesquisa e contribuiu na minha capacitação, serei eternamente grata. Sempre estive disponível aos meus questionamentos, dando-me segurança e estímulo durante esse longo caminho. O tenho como uma referência e um modelo profissional, visto a sua competência, seriedade, responsabilidade e dedicação.

À minha amada filha Gabriella, anjo enviado por Deus, que sempre me incentivou com palavras e gestos de admiração. Ao meu amado marido Fábio Túlio, que com sua sensatez, ternura e paciência sempre esteve ao meu lado. Ambos nunca permitiram que o desânimo e a insegurança se estabelecessem. Amor, carinho, cuidado e dedicação não me faltaram. A todos os meus familiares que, mesmo distantes, não tenho dúvidas de que torceram pelo meu sucesso e, em especial, ao meu genro, Luis Felipe Araujo, que sempre se colocou disponível frente as minhas necessidades, e a minha fiel escudeira Lena.

Aos meus companheiros de jornada Luiz Eduardo Osório, Ana Lúcia Paiva, Vinícius Soriano e Silvio Ribeiro, que nos poucos momentos de descanso me proporcionaram alegria, leveza, carinho e espiritualidade fazendo toda a diferença na rotina do trabalho científico, assim como todos os meus irmãos de caminhada.

Aos meus coordenadores Antônio César Bacchim, Sônia Bittencourt e diretor Frei Jesus Roitegui, que confiaram no meu trabalho e possibilitaram a minha qualificação profissional. Aos meus colegas do CSA Leblon, que colaboram com palavras de incentivo, em especial destaco a parceria, o carinho e a amizade das professoras: Heloísa Helena Aguiar, Katia Adadd, Lucinda Lima, Nora Beatriz Villaça, Sônia Sá, Soraya Izar e Vera Regina Diniz Mayor.

A todos os integrantes e ex-integrantes do grupo de pesquisa GeTERJ, que colaboraram enormemente para o desenvolvimento e amadurecimento do meu trabalho. A postura acolhedora, os estímulos, as críticas e as colaborações sempre estiveram presentes nos nossos encontros. Certamente, as reuniões e as discussões apresentadas no grupo, liderado pelo Professor Doutor Augusto César Pinheiro da Silva, contribuíram, não apenas para essa pesquisa, mas para a minha qualificação profissional, para que o meu interesse e a minha paixão pela Geografia

aumentassem ainda mais, visto a qualidade das temáticas abordadas no grupo. Gostaria de agradecer, em especial, aos Professores Doutorandos Hilton Marco Junior, William Andrion, à Professora Mestranda Marcelle da Silva e ao Professor Doutor Rafael Nunes, que muitas vezes ouviram minhas inseguranças, porém sempre me estimularam e auxiliaram nas minhas dificuldades.

E, por fim, gostaria de agradecer aos Professores Doutores Eduardo Pimentel Menezes e Leonardo Freire Marino por aceitarem meu convite para integrar a minha banca de defesa, colaborando para o enriquecimento desta pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## Resumo

Benazzi, Adriana; Silva, Augusto Cesar Pinheiro da. **A Educação Geográfica e suas potencialidades no combate à intolerância religiosa.** Rio de Janeiro, 2021. 128p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Geografia e Meio Ambiente, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O fenômeno da Intolerância é complexo, duradouro e se apresenta de diferentes formas, entre elas, sua manifestação religiosa. Por isso, frente a todas essas dificuldades, ele precisa ser debatido nos vários setores da sociedade, incluindo o ambiente escolar. Assim, o presente trabalho aborda a sua discussão por intermédio da Educação Geográfica, destacando a linguagem como elemento importante para tal situação. O pensamento geográfico, elemento formador da Educação Geográfica, é determinante para a compreensão da realidade, logo permite que o fenômeno em questão seja entendido. Associado ao pensamento geográfico, a linguagem cartográfica, que constitui uma linguagem própria da Geografia, pode representar uma ferramenta valorosa no combate à Intolerância. Nessa perspectiva, vislumbramos, na Cartografia Social um caminho poderoso que pode colaborar para a transformação do cenário da Intolerância.

## Palavras-chave

Educação Geográfica; Intolerância; Pensamento Geográfico; Linguagem Cartográfica e Cartografia Social.

## **Abstract**

Benazzi, Adriana; Silva, Augusto Cesar Pinheiro da. (Advisor). **Geographical Education and its potential in combating religious intolerance.** Rio de Janeiro, 2021. 128p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Geografia e Meio Ambiente, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The phenomenon of Intolerance is complex, lasting and presents itself in different ways, including its religious manifestation. Therefore, given all these difficulties, it needs to be debated in various sectors of society, including the school environment. Thus, the present work addresses its discussion through Geographic Education, highlighting language as an important element in such a situation. Geographical thinking, a formative element of Geographic Education, is crucial for understanding reality, and therefore allows the phenomenon in question to be understood. Associated with geographical thinking, the cartographic language, which is a language specific to Geography, can represent a valuable tool in the fight against Intolerance. From this perspective, we see in Social Cartography a powerful path that can contribute to the transformation of the scenario of Intolerance.

## **Keywords**

Geographic Education; Intolerance; Teaching Geography; Cartographic Language and Spatial Thought.

## Sumário

Introdução .....	13
1. Refletindo sobre a Intolerância com foco na Educação Geográfica .....	19
1.1. A Educação Geográfica e a Intolerância Religiosa: apresentação da problemática .....	19
1.2. A Educação Geográfica, a intolerância e a violência: conexões possíveis .....	26
1.3. A Linguagem, a Educação Geográfica e os gêneros discursivos ...	29
2. A Educação Geográfica e a Escola em tempos de intolerância: ações e reações .....	50
2.1. A Escola como espaço de busca de consensos em meio a dissensos .....	50
2.2. Material didático e formação dos professores na busca do combate à intolerância religiosa .....	57
2.3. As potencialidades da Educação Geográfica em um contexto de intolerância: algumas reflexões .....	62
3. A Educação Geográfica como caminho para relações dialógicas nas Ciências Sociais: um exercício para as Humanidades .....	75
3.1. O Professores de Geografia e a Educação Geográfica: empirismo através de formulário e análise do mesmo .....	75
3.2. Cartografia Social: elemento de articulação entre as Ciências Sociais .....	96
3.3. Linguagem Cartográfica e diálogos inter-religiosos no combate à Intolerância religiosa .....	103
4. Conclusão .....	113
5. Referências bibliográficas .....	120
Anexos .....	124

## Lista de gráficos

Gráfico 1: Matérias publicadas sobre violência e intolerância religiosa.....	21
Gráfico 2: Notícias agrupadas por temas .....	22
Gráfico 3: O espaço escolar .....	83
Gráfico 4: Conceitos geográficos .....	86
Gráfico 5: Educação Geográfica .....	93
Gráfico 6: Componentes da Educação Geográfica .....	94

## Lista de Mapas

Mapa 1: Distribuição dos municípios nos quais os entrevistados lecionam .....	77
Mapa 2: Casos vivenciados de intolerância religiosa pelos entrevistados .....	79
Mapa 3: Entrevistados que utilizariam o mapa com o objetivo de localizar a Intolerância Religiosa .....	88
Mapa 4: Entrevistados que utilizariam o mapa com o objetivo de localizar e dimensionar a escala da Intolerância Religiosa .....	90
Mapa 5: Entrevistados que não utilizariam mapas, pois eles não iriam colaborar para a análise e compreensão da Intolerância Religiosa.....	92

## Lista de tabelas

Tabela 1 .....	78
Tabela 2 .....	78
Tabela 3 .....	81
Tabela 4 .....	81
Tabela 5 .....	84

## Introdução



Gestão Territorial no  
Estado do Rio de Janeiro

O fenômeno da intolerância religiosa não passa despercebido entre nós, suas manifestações ocorrem em diferentes dimensões e, constantemente, através das mais variadas mídias, são exibidos episódios que as expressam. As demonstrações que acontecem no âmbito do estado do Rio de Janeiro, assim como em todo território nacional, colocam em xeque o pleno exercício da cidadania, visto que a liberdade de culto e de crença constitui um direito entre todos os brasileiros. Individualidades religiosas particularizadas quando negam a prática religiosa do outro, retiram dele também a sua existência espacial e utilizam como instrumento a violência.

Mediante essa realidade, em que a convivência entre os diferentes é permeada pela violência, são necessários investimentos em ações que venham a ampliar a capacidade reflexiva e dialógica dos indivíduos frente às diversidades de crenças ou de não crenças.

Isto posto, a proposta temática da dissertação é investigar como a Geografia pode colaborar para conter os diferentes níveis de intolerância religiosa e promover estratégias metodológicas que auxiliem na formação de indivíduos mais tolerantes e empáticos frente à diversidade religiosa.

O estado do Rio de Janeiro, desde 2018, vem criando mecanismos institucionais com o objetivo de combater a intolerância religiosa, e em janeiro do mesmo ano, inaugurou o primeiro <sup>1</sup>Conselho Estadual da Promoção da Liberdade Religiosa. Em agosto desse mesmo ano foi criada a <sup>2</sup>Delegacia de Crimes Raciais

---

<sup>1</sup> Disponível <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-01/rio-sai-na-frente-e-cria-conselho-contraintolerancia-religiosa> - Acesso em 30 de julho

<sup>2</sup> Disponível <https://leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-5931-2011-rio-de-janeiro-dispoe-sobre-a-criacao-da-delegacia-de-crimes-raciais-e-delitos-de-intolerancia-decradi-2021-05-06-versao-compilada> - Acesso em 30 de julho

e Delitos de Intolerância (Decradi), na estrutura da Polícia Civil. Ainda em 2018 foi elaborado, pela Coordenadoria de Promoção da Liberdade Religiosa da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos (SEDSODH), o <sup>3</sup>Projeto de Lei 4146/2018 que propõe a criação do Plano de Assistência às Vítimas de Intolerância Religiosa que, em março de 2021, foi instituído como <sup>4</sup>Programa de Assistência às Vítimas de Intolerância Religiosa no Estado do Rio de Janeiro pela Lei 9.212/21. Em 2019 a Secretaria<sup>5</sup> participou de eventos e audiências públicas sobre o tema. Em abril de 2021 a <sup>6</sup>Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro aprovou a Lei 9271/21 que propõe a interiorização da Decradi.

Algumas das medidas adotadas pelo governo estadual justificam nossa escolha pelo fenômeno em questão. Associada também a esse contexto, está a nossa prática profissional, que acontece há vinte quatro anos como professora do Ensino Básico em instituições privadas no estado do Rio de Janeiro. Nos últimos anos, durante a nossa prática docente, foram vivenciados colocações, apontamentos, olhares e comentários intolerantes quanto à prática religiosa adotada por membros do corpo discente. Fato que nos chamou atenção, pois constitui uma situação nova que estava atravessando nossa realidade. A partir dessa situação, começamos a repensar nossas práticas profissionais e iniciamos a busca de novos caminhos que pudessem suprir as nossas inquietações, desejando maior qualificação acadêmica.

Na nossa formação em História, sempre tivemos como norte a corrente historiográfica da <sup>7</sup>Escola dos Annales, que desde sua criação, em 1929, por Lucien Febvre e Marc Bloch, defendeu um fazer histórico pautado na complexidade humana e incentivou os historiadores a buscarem, junto a outras Ciências Humanas, os conceitos e os instrumentos que os permitissem ampliar sua visão do homem, defendendo dessa forma, a interação entre a História e as outras áreas das Ciências Sociais. Um dos exemplos mais significativos de defesa dessa interação ocorreu no exemplar inaugural da Revista dos Annales onde, de modo imperativo, Febvre escreveu: <sup>8</sup>“Historiadores, sejam geógrafos. Sejam juristas, também, e sociólogos.”

---

<sup>3</sup> Disponível [http://www.rj.gov.br/NoticiaDetalhe.aspx?id\\_noticia=4728](http://www.rj.gov.br/NoticiaDetalhe.aspx?id_noticia=4728) – Acesso em 30 de julho

<sup>4</sup> Disponível <http://www.alerj.rj.gov.br/Visualizar/Noticia/50239> - Acesso em 30 de julho

<sup>5</sup> Item 3

<sup>6</sup> Disponível: <http://www.alerj.rj.gov.br/Visualizar/Noticia/50526>

<sup>7</sup> Pequeno grupo associado à Revista Annales, criada em 1929 chamado por muitos como “Escola dos Annales”.

<sup>8</sup> FEBVRE, Lucien. Combates pela história. 3.ed. Tradução de Leonor Martinho Simões e Gisela Moniz.

Febvre foi aluno de Vidal de la Blache e em vários de seus trabalhos a espacialidade geográfica esteve presente, como por exemplo, os estudos regionais. O historiador Fernand Braudel foi declaradamente um apaixonado pela Geografia e herdeiro da visão de Febvre. Na sua obra ‘O Mediterrâneo’, Braudel efetivou o estudo do homem em relação ao seu meio e desenvolveu, na primeira parte do livro, uma detalhada descrição geográfica que foi utilizada para compreender Lorraine, região norte da França, lugar de seu nascimento. Certamente, toda a influência que sofremos da Escola dos Annales nos levou a buscar, na Geografia, um caminho para estabelecer uma relação de interdependência que sempre consideramos necessária entre as Ciências Humanas. Unindo a essa situação também sempre buscamos nas ferramentas da Geografia uma complementação para as nossas ações pedagógicas, visto que nós sempre recorremos aos mapas como instrumentos que pudessem auxiliar a compreensão histórica. Mediante a todo esse contexto, a espacialidade sempre foi um elemento presente, mesmo que de modo geográfico ainda muito tímido.

Assim, começamos a nos interrogar a respeito dos impactos espaciais da intolerância religiosa e várias indagações começaram a nos motivar. Começamos a pensar como as Ciências Sociais podem colaborar para que esse cenário intolerante possa ser alterado. Como as práticas pedagógicas podem ser instrumentos de transformação. Logo, nos conscientizamos de que o instrumental teórico e metodológico da História não seria suficiente para suprir todos os nossos anseios e vislumbramos, na Geografia, uma nova racionalidade que iria contemplar nossas inquietações e adensar, ainda mais, nossa compreensão enquanto docente das Ciências Sociais.

Concebemos o espaço escolar como um local de convívio, aprendizado e de formação. Ele também é um espaço complexo, pois nele sempre haverá o conflito, a intransigência e a intolerância como práticas que se manifestam no seu cotidiano. Entretanto, a escola também é um lugar plural, pois os sujeitos que a frequentam são portadores de singularidade, de particularidade e individualidade, mas todos precisam conviver no seu espaço. Nesse contexto espacial, percebemos a Educação

---

Lisboa: Editorial Presença, 1989. P. 32.

<sup>9</sup> BRAUDEL, Fernand. O Mediterrâneo e o mundo mediterrânico na época de Filipe II. Vol. 2. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1984.

Geográfica como uma potencialidade da Geografia, representando um campo promissor de possibilidades múltiplas, as quais através da sua análise espacial referenciada em diferentes conceitos, constitui terreno fértil para o estudo do cotidiano do corpo discente, permitindo desenvolver habilidades e competências práticas que possam vir a colaborar de modo concreto nas realidades vividas.

Consideramos que através da Educação Geográfica seja possível promover novas linguagens que venham a favorecer diferentes relações dialógicas, a interdisciplinaridade e os diálogos inter-religiosos, aos quais possam vir a colaborar com indivíduos mais tolerante. Nesse contexto, a Educação Geográfica torna-se uma forte aliada no combate à intolerância religiosa, pois ela busca entender a organização do espaço, a partir do pensamento geográfico, propiciando aos discentes desenvolver compreensão de que a existência humana acontece no espaço, assim como todas as ações e todas as coisas que existem no mundo, sendo todos esses elementos partes indissociáveis de sua organização. A percepção dessa relação é vital para que os indivíduos possam ter a consciência do papel que desempenham no mundo.

Nosso objetivo central foi identificar como a Educação Geográfica pode colaborar na formação de indivíduos tolerantes. Para atingir essa meta desenvolvemos objetivos específicos, sendo eles: compreender como através da Educação Geográfica é possível discutir a intolerância, compreender como, por meio da Educação Geográfica, seja possível o debate sobre intolerância religiosa no ambiente escolar e identificar as possibilidades que a Educação Geográfica proporciona na construção de relações dialógicas entre as Ciências Sociais a partir da Nova Cartografia Social.

Os procedimentos metodológicos adotados no presente trabalho contaram com a pesquisa bibliográfica buscando, através de materiais publicados em livros, artigos, dissertações, teses e sites, a base necessária para realizar um estudo sobre os seguintes temas: Educação Geográfica, Violência, Linguagem, Cidadania, e Teoria da Complexidade. Na pesquisa documental foi utilizado o Relatório sobre Intolerância e Violência Religiosa no Brasil (2011-2015): Resultados Preliminares, material promovido pelo governo federal e “Educação + Humana” da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Os dados estatísticos levantados foram retirados do Relatório sobre Intolerância e Violência Religiosa no Brasil (2011-

2015): Resultados Preliminares, O Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), da Secretaria de Estado de Direitos Humanos e Políticas para Mulheres e Idosos (SEDHMI) e da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos do estado do Rio de Janeiro. As entrevistas semiestruturadas foram feitas a partir de uma análise qualitativa dos agentes formais do contexto escolar, os professores de Geografia a fim de verificar casos de intolerância religiosa e estratégias pedagógicas que possam colaborar para a diminuição da intolerância religiosa.

Iremos apresentar a nossa base teórico-conceitual de acordo com a organização dos nossos capítulos. No primeiro capítulo, Refletindo sobre a Intolerância com foco na Educação Geográfica, apresentamos os dados estatísticos sobre a intolerância religiosa no âmbito federal e estadual que foram relacionados aos fundamentos da Educação Geográfica, tendo como base as considerações de Duarte (2016). A articulação entre a intolerância e a violência deu continuidade ao trabalho sendo desenvolvida a partir das análises de Arendt (2020 [2009]), Wiesel (1997) e Bobbio (1992). Associamos a essa relação a discussão a respeito da linguagem e Santos (2002), Cavalcanti (2019), Santana Filho (2010) nos auxiliaram nesse momento, além uma densa análise sobre os gêneros do discurso tendo referencial Bakhtin (2020, 2011). Encerramos essa etapa articulando a linguagem com a Educação Geográfica utilizando as considerações de Castellar (2019), Callai (2014), Duarte (2016) e Cavalcanti (2019).

No segundo capítulo, A Educação Geográfica e a Escola em tempos de intolerância: ações e reações, iniciamos discutindo a escola como espaço de diferenças recorrendo a Castrogiovanni (2014). Abordamos o cotidiano através de Silva (2014) e a complexidade por intermédio de Morin (2011) e Santos (2002). Na discussão a respeito das diferenças tivemos como referência Bianco (2002), Rancière (2002) e (1996), Dias (2018), e Oliveira (2017). Cavalcanti (2019) e Gomes (2017) foram importantes na articulação e compreensão do documento governamental que conseguimos através do nosso empirismo. Apresentamos as potencialidades da Educação Geográfica a partir de Duarte (2016), considerações extremamente valorosas, articulando com as visões de Gomes (2009) e (2017) a respeito da utilização dos mapas, juntamente com a de Romano (2019). Consolidamos nossa discussão acerca da cidadania com a análise histórica de

Carvalho (2004) e (2001), e a geográfica de Gomes (2006), fechando essa análise com a visão de Cavalcanti (2019).

Finalmente no capítulo 3, nomeado de A Educação Geográfica como caminho para relações dialógicas nas Ciências Sociais: um exercício para as Humanidades, encerramos nossa dissertação apresentando os resultados dos inquéritos realizados com os professores de Geografia que atuam no Ensino Básico e, ao longo da análise dos dados recolhidos, articulamos vários autores que foram utilizados nos capítulos anteriores. Utilizamos Almeida (2013) que nos apresentou os fundamentos da Nova Cartografia Social e na sua articulação com a Ciências Sociais buscamos em Costa (2014), Fazenda (2011), Morin (2011) e (2013) os elementos que viabilizam essa conexão. Terminamos o capítulo identificando a Linguagem Cartográfica e os diálogos inter-religiosos como elementos de transformação do cenário intolerância. As considerações de Callai (2005) e Castellar (2019), no que se refere à Cartografia, e as de Teixeira (2003) no que se refere à inter-religiosidade, nos auxiliaram quanto aos modos de leitura do mundo. A visão de Santos (2002) a respeito do lugar foi associada a essa leitura, assim como a de Andrade (2007) sobre a tolerância.

Desse modo, a presente dissertação tem a intenção de contribuir com propostas educativas, sobre a lente da Geografia, que possam alterar efetivamente o convívio social atual, infelizmente muito marcado pela banalização da violência, desconstruindo sentidos comuns preconceituosos naturalizados e espacializados ao longo do tempo.

Portanto, a escola não pode mais fechar os olhos para temas polêmicos e delicados presentes no cotidiano de toda a sua comunidade, tal como a intolerância religiosa. Sua função enquanto instituição formadora é habilitar os indivíduos que fazem parte da sua comunidade ao exercício da cidadania através do diálogo, da tolerância, construindo uma relação na qual o convívio com as diferenças e, nas diferenças, sejam respeitados, prevalecendo o ideal democrático.

# 1. Refletindo sobre a Intolerância com foco na Educação Geográfica

## 1.1. A Educação Geográfica e a Intolerância Religiosa: apresentação da problemática

A intolerância religiosa constitui um fenômeno da realidade e pode até não ser considerado um tema geográfico em si mesmo, porém, quando se faz uma leitura geográfica desse fenômeno, localizando-o, entendendo os significados e sentidos de sua posição e seus desdobramentos; descrevendo-o e explicando os elementos espaciais que os integram; certamente justifica-se o seu estudo pela Geografia, pois além do tratamento geográfico, a abordagem da espacialidade está presente nessa análise.

Ao longo do processo histórico brasileiro não faltam exemplos de ações as quais representam a intolerância religiosa, a começar com a imposição dos valores cristãos aos nativos americanos praticados pelos jesuítas no século XVI. Em seguida, ainda nesse percurso, podemos considerar os africanos, trazidos como escravos, que eram proibidos de cultuarem os orixás, próprios das suas religiosidades. Para a manutenção de tal prática, driblavam a doutrinação religiosa imposta a eles utilizando a estratégia do sincretismo, ou seja, associavam suas divindades aos santos católicos dos seus senhores. Mesmo após o laicismo do Estado brasileiro, a partir da Constituição de 1891, o fenômeno da intolerância não se manteve ausente das relações sociais que marcaram o território nacional ao longo dos séculos posteriores, pelo contrário, ela se fez cada vez mais presente, ganhando grandes proporções na sociedade brasileira atual.

A Geografia ministrada na Educação Básica é responsável, de modo abrangente, por construir e desenvolver um pensamento geográfico sobre a realidade como nos aponta Cavalcanti (2019), sendo muitas vezes vista pelos discentes e pelos leigos, como a disciplina que explica o presente, estabelecendo uma relação dialética com a História que explica o passado. Definir a natureza epistemológica da Geografia ainda hoje constitui objeto de controvérsias entre os próprios geógrafos e não representa uma das aspirações desse estudo. Porém, é importante ressaltar que é justamente a riqueza analítica da Geografia, que a caracteriza como uma potência na compreensão dos problemas sociais.

Várias são as definições a respeito da expressão intolerância religiosa, dentre elas podemos destacar a divulgada no portal do Ministério Educação, que a considera como sendo uma ausência de aptidão em reconhecer e respeitar as diferentes concepções religiosas de outrem e, com a intenção de rechaçar tal postura. Desde 2007, foi instituído, no país, a data de 21 de janeiro, o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa.

Nessa perspectiva, o Conselho Nacional de Educação, a partir de resoluções internas, considera que suas escolas e o ensino praticado por elas poderão colaborar para divulgar o respeito a todas as crenças religiosas, além das não crenças, no contexto do qual o Estado deve ser imparcial perante os confrontos e litígios religiosos, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa a qual marca o território brasileiro.

Além disso, a liberdade de cultos e crenças religiosas são garantidas pela Constituição Federal, sendo um direito de qualquer cidadão praticar a sua religiosidade e um dever dos demais respeitar esse direito.

A intolerância religiosa é um fenômeno de abrangência nacional e entre dezembro de 2015 e maio de 2016, o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos através da Secretaria Especial de Direitos Humanos organizou uma série de dados nacionais sobre o tema da intolerância religiosa. A intenção, por parte do governo federal, é ampliar esforços para identificar com mais eficiência as várias ações violentas e intolerantes ocorridas ordinariamente em nossa sociedade e, assim, mediante a essas informações, sejam elaboradas estratégias, diretrizes e metas mais adequadas para a promoção do respeito à liberdade e à diversidade religiosa no país.

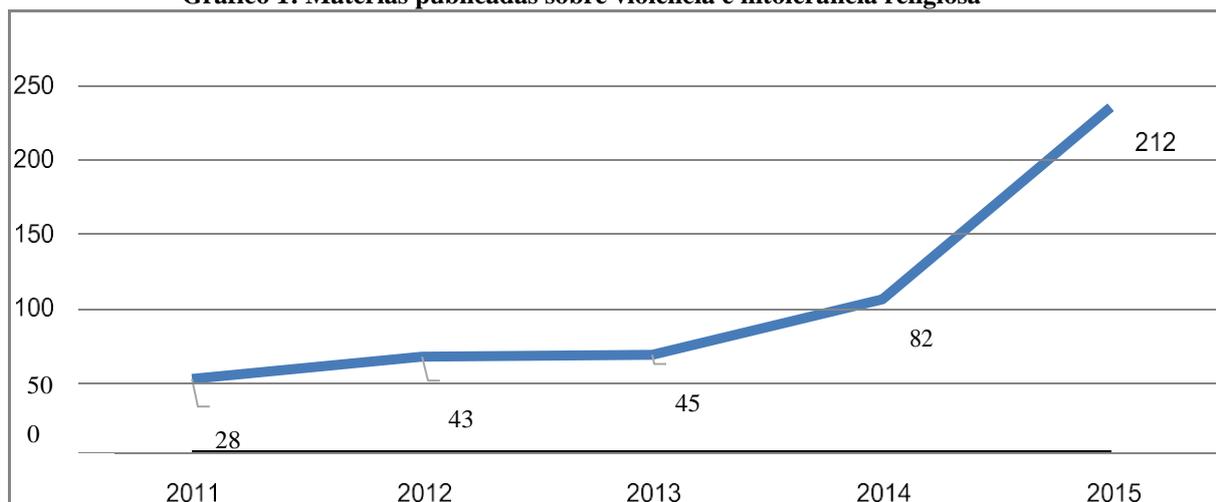
O resultado desse trabalho foi o Relatório sobre Intolerância e Violência Religiosa (RIVIR). Esse documento apresentou dados coletados entre dezembro de 2011 e 2015 junto aos jornais, processos judiciais e registros de denúncias, feitas a ouvidorias de instituições governamentais acerca de casos de intolerância e violência religiosa.

A metodologia contou com três fases: a pesquisa bibliográfica, cujo foco foram obras acadêmicas possuídas da temática em questão; a pesquisa documental, a qual reuniu dados junto aos jornais, jurisprudências e aos órgãos

competentes por receber denúncias; e a pesquisa descritiva, a qual focou na coleta de depoimentos de vítimas de violações de direitos humanos por motivações religiosas. Nesse contexto, o objetivo desse relatório é promover o debate e o desenvolvimento de novas análises e discussões que possam subsidiar, contribuir para possíveis reflexões e diagnósticos das estruturas de enfrentamento à intolerância e à violência religiosa, de forma que ele possa oferecer suportes, indicadores, bases epistemológicas e modelos de registro e tratamento de dados os quais poderão auxiliar as instituições na construção de políticas públicas relacionadas à diversidade religiosa brasileira, as quais tenham como consequência mais e melhores ações de promoção e defesa dos Direitos Humanos.

Nessa continuidade, é possível verificar no gráfico 1, divulgado pelo RIVIR, o crescimento preocupante, nos últimos anos, do número de casos de intolerância religiosa em território nacional.

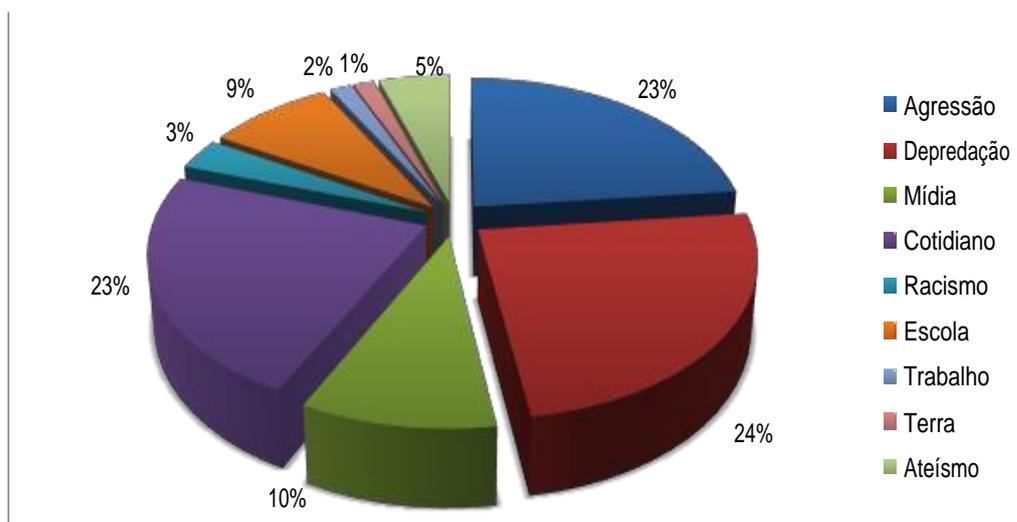
**Gráfico 1: Matérias publicadas sobre violência e intolerância religiosa**



Fonte: RIVIR n= 409 do período entre 2011 e 2015 – organizado entre dezembro de 2015 e maio de 2016.

Ainda nesse contexto, o gráfico 2, também divulgado pela RIVIR, aponta nove principais temas abordados pela mídia escrita nacional sobre a intolerância religiosa no Brasil. Dentre os vários dados verificados, foi feito um levantamento dos principais jornais dos 27 estados com total de 65 meios de comunicação com 42 matérias, totalizando 409 notícias. Os percentuais pesquisados estão retratados a seguir.

Gráfico 2: Notícias agrupadas por temas



Fonte: RIVIR n= 409 do período entre 2011 e 2015 – organizado entre dezembro de 2015 e maio de 2016.

Podemos observar da totalidade das notícias pesquisadas, 9% estão relacionadas a casos de intolerância religiosa ocorridos dentro no espaço escolar e, segundo o RIVIR, essas notícias estão relacionadas com o processo de aprendizagem. Em 35 notícias foram inseridos relatos de adversidades de discentes ou docentes evangélicos em relação ao ensino da cultura afro-brasileira, além de impasses de discentes, impedidos de participar de aulas ou avaliações devido aos preceitos em torno de suas práticas religiosas, como também violências físicas ou psicológicas vivenciadas nos espaços escolares em virtude da não aceitação das religiões adotadas por eles. O processo de aprendizagem das vítimas de intolerância religiosa é um fato constatado segundo pesquisadores associados aos Direitos Humanos.

O Ministério<sup>10</sup> da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH) do atual governo planejou para 2020 uma série de ações voltadas para a proteção da liberdade religiosa, dentre elas: a revisão metodológica do RIVIR, uma pesquisa sobre a percepção do brasileiro a respeito da liberdade religiosa e um balanço dos dados do Disque 100, módulo Discriminação Religiosa. A única versão disponível do RIVIR é a que apresentamos anteriormente. Segundo o MMFDH, no Disque 100

<sup>10</sup> BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Liberdade de religião ou crença é uma das prioridades do MMFDH para 2020**. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/janeiro/liberdade-de-religiao-ou-crenca-e-uma-das-prioridades-do-mmfdh-para-2020>>. Acesso em 27 de jul de 2021.

(Disque Direitos Humanos)<sup>11</sup> foram registradas 506 denúncias de discriminação religiosa durante o ano de 2018. Dentre as religiões mais atingidas foram: umbanda com 72 denúncias, candomblé com 47 denúncias, testemunha de Jeová com 31 denúncias, matrizes africanas com 28 denúncias e alguns segmentos evangélicos com 23 denúncias.

As informações supracitadas estão vinculadas a uma realidade de âmbito nacional, entretanto esse fenômeno não está restrito a esse cenário. O Estado do Rio de Janeiro é, da federação, palco do maior número de mobilizações pela liberdade religiosa, mas é também o que possui o maior índice de intolerância religiosa, registrando o maior número de casos, como são constatados pelo Conselho Estadual da Promoção da Liberdade Religiosa, órgão pioneiro do território nacional de combate à intolerância. Segundo os dados fornecidos pela Secretaria de Estado de Direitos Humanos e Políticas para Mulheres e Idosos (SEDHMI)<sup>12</sup> entre janeiro e março de 2018 houve no estado um aumento de mais de 56% do número de casos de intolerância religiosa comparados ao primeiro trimestre de 2017. Em dados absolutos o número subiu de 16 para 25 notificações no período em questão. Além disso, 55% dos casos estão concentrados na cidade do Rio de Janeiro. A discriminação representa a violência mais praticada consistindo em 32%, sendo seguida de 20% de destruição de imagens e lugares e 10,8% de difamação. O candomblé e a umbanda, religiões de matrizes africanas, são as que mais sofrem com as ações intolerantes, representando respectivamente, 30% e 22% das notificações. De 2017 até 20 de abril 2018, foram registradas 112 denúncias e mais de 900 ações de atendimento.

No primeiro semestre deste ano, tivemos acesso aos números de ocorrências anuais computados pela Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos do estado do Rio de Janeiro. Em 2018 foram registrados 104 casos e no primeiro semestre de 2019 foram registrados 123 casos. Logo, verificamos um aumento significativo do número de ocorrências.

---

<sup>11</sup>Ibid.

<sup>12</sup>GANDRA, Alana. **Casos de intolerância religiosa sobem 56% no estado do Rio: A capital concentra mais da metade das denúncias.** Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-05/casos-de-intolerancia-religiosa-sobem-56-no-estado-do-rio>>. Acesso em: 30 maio 2020.

Isso posto, é fato que a intolerância religiosa representa um problema a ser discutido entre os gestores do estado do Rio de Janeiro e nesse sentido pensar políticas educacionais que tenham como foco a construção de um projeto pautado em tolerância se faz de extrema necessidade. Procedendo de presunções teóricas, a análise sobre as alternativas de superação da intolerância religiosa e a busca pela caracterização de princípios éticos aceitáveis para a convivência tolerante entre os seres humanos membros de uma sociedade, que se pensa plural e diversa são os enfoques que irão nortear esta pesquisa. Para tal, se vislumbra na educação geográfica o caminho para a construção do projeto supracitado.

Na tese de Duarte (2016), fica evidente que para que seja desenvolvida a educação geográfica, o aluno precisa ser ensinado a pensar espacialmente e para que esse pensamento seja aprendido é indispensável que o pensamento geográfico seja desenvolvido. É justamente, no ensino de Geografia na Educação Básica que essa cognição deve ser formada. A articulação entre os conceitos geográficos, dentre eles a linguagem cartográfica e o pensamento espacial constituem os elementos integrantes da educação geográfica, que possibilitam o processo de edificação de um pensamento geograficamente pautado em interpretar a realidade. Assim, ensinar a pensar geograficamente constitui no resultado indispensável da Educação Geográfica.

Nessa perspectiva, Duarte (2016)

Fundamentalmente queremos demonstrar que existe um olhar, uma cognição geográfica acerca da realidade e que esse olhar a ser desenvolvido na escola básica tem um fortíssimo componente espacial, razão pela qual o pensamento espacial é extremamente importante para desenvolvê-lo. Essa nossa preocupação com o pensamento geográfico a ser desenvolvido na escola está alicerçada também no pressuposto amplamente reconhecido de que uma das funções da escola é a de desenvolver o conhecimento científico. (P.85)

De modo objetivo, a partir das considerações de Duarte (2016) podemos elencar algumas características primordiais do pensamento geográfico, são elas: ter autoridade sobre os conceitos, métodos, procedimentos e teorias espaciais; compreender a relação entre sociedade e espaço, envolvendo os modos espaciais gerados por essa relação, buscando o auxílio das ciências naturais e humanas; dominar a linguagem cartográfica e possuir a perspicácia matemática ou

geométrica. É importante salientar, que essas características não são as únicas do pensamento geográfico, porém são importantes no ensino da Geografia e colaboram significativamente no desenvolvimento de um pensamento espacial que possibilita a compreensão de fenômenos sociais e naturais por essa óptica. Nesse sentido, não podemos perder o foco de que pensar geograficamente é necessidade para pensar espacialmente e a disponibilidade de ambas, associadas a linguagem cartográfica são elementos que possibilitam a Educação Geográfica.

Voltando nossa atenção para um dos elementos da Educação Geográfica, nesse caso, para o pensamento espacial é interessante destacar algumas informações que Duarte (2016) nos aponta. O conceito de pensamento espacial, por ser novo, ainda está em construção na comunidade internacional, visto que representa um novo campo de conhecimento, já que tem relação direta com processos cognitivos humanos. Na Educação Geográfica, as pesquisas tiveram início nos anos 90 e se fortaleceram na primeira década do século XXI. Ainda hoje não há uma definição conceitual clara devido ao caráter interdisciplinar que marca tal estudo, envolvendo além da Geografia, a Psicologia e a Pedagogia.

Duarte (2016 p.120) afirma que o pensamento espacial está em nosso cotidiano e com a intenção de compreendê-lo de melhor maneira, ele descreve as três esferas geográficas em que ele ocorre, são elas: “as geografias dos nossos espaços cotidianos; as geografias dos nossos espaços físicos e sociais; as geografias dos nossos espaços intelectuais.”

De modo superficial, na primeira esfera pensamos no espaço, na segunda esfera pensamos sobre o espaço e na última pensamos com o espaço. É justamente no pensamento com o espaço, que o autor nos revela que esse contexto cognitivo é de grande valia para a Educação Básica, porque os acontecimentos nos quais essa forma de pensar com o espaço estão presentes são inúmeras. Nessa lógica, a Educação Geográfica que mobiliza, como já exposto anteriormente, o pensamento espacial, o pensamento geográfico e a linguagem cartográfica, ou de maneira mais direta, os conceitos da Geografia, a Cartografia e a Educação, possa vislumbrar uma direção para o estudo do fenômeno da intolerância, que inicialmente enfatizamos uma de suas vertentes, a religiosa. Porém, infelizmente, é de nosso conhecimento, que ela possui múltiplas faces, podendo, como falaremos a seguir, vir a ser um tipo de linguagem da violência.

Assim, considerando a intolerância como uma linguagem da violência e nos detendo às 91% das ações de intolerância que se manifestam fora do ambiente escolar, como foi retratado no gráfico 2, se faz necessário refletir sobre algumas situações e que ao longo desse estudo pretendemos abordar, entre elas podemos destacar: a relação entre a intolerância e a violência, o papel da escola nesse contexto de intolerância, as contribuições da Educação Geográfica na formação de sujeitos que possam ser agentes de transformação das suas realidades e algumas outras que serão apresentadas.

## **1.2. A Educação Geográfica, a intolerância e a violência: conexões possíveis**

A intolerância e a violência são temáticas que perpassam as diferentes esferas da vida humana planetária. É muito comum, cotidianamente, a confusão entre esses dois conceitos. Porém, esse fato constitui uma visão deturpada da realidade, pois a intolerância e a violência não podem ser definidas de maneira idêntica, isso porque cada ideia tem como ponto de partida pressupostos distintos.

Todos os seres humanos são dotados de uma faculdade mental que nos permite desenvolver a linguagem – comportamento que nos difere de todas as outras espécies de animais. É justamente através da linguagem que as relações humanas são estabelecidas, que os pensamentos são elaborados e que ocorre a comunicação entre os indivíduos. Por isso, ela possui um papel de destaque no cerne das relações sociais e nas ciências humanas. Como afirma Santos (2002)

A linguagem tem um papel fundamental na vida do homem por ser a forma pela qual se identifica e reconhece a objetividade em seu redor, através dos nomes já dados. Para alguns autores, o ato fundador é dar um nome e, por isso, é a partir do nome que produzimos o pensamento e não o contrário. (P.67)

Não obstante, como aponta Hannah Arendt (2020 [2009]), a violência, sempre ao longo da existência humana, foi banalizada e devido a sua naturalização, os seus apetrechos foram escassamente investigados, a julgar que na edição de 1969 da Enciclopédia de Ciências Sociais, a palavra violência não foi citada como afirmado pela autora.

A definição de violência, segundo Arendt (2020 [2009])

[...] distingue-se por seu caráter instrumental. Fenomenologicamente, ela está próxima do vigor, posto que os implementos da violência, como todas as outras ferramentas, são planejados e usados com o propósito de multiplicar o vigor natural até que, em seu último estágio de desenvolvimento, possa substituí-lo. (P.63)

No pensamento da filósofa, a violência e a raiva são inerentes a condição humana. A raiva se manifesta quando os indivíduos supõem que dadas condições de suas realidades podem ser alteradas, mas não são e nessa lógica a violência se torna a ação sem argumentos, sem discurso e inconsequente.

Considerando ainda a análise arendtiana a respeito da violência, a autora comenta que a individualidade humana é sequestrada a partir da força da coesão de grupo que se estabelece entre os homens, sendo esse o grande trunfo dessa emoção. Também destaca que conceber a violência pelo viés biológico é temeroso, pois está sendo considerada um aspecto da vida, da criatividade humana e por isso criar, destruir por ações violentas passam a fazer parte do mesmo cenário de naturalização. Para Arendt (2020[2009])

[...] se começa a falar em termos biológicos, não políticos, os glorificadores da violência podem apelar ao fato inegável de que, no seio da natureza, destruição e criação são as duas faces do processo natural, de modo que a ação violenta coletiva, deixando de lado a sua atração inerente, pode parecer tão natural como pré-requisito para a vida coletiva da humanidade quanto a luta pela sobrevivência e a morte violenta em nome da continuação da vida no reino animal. (P. 95)

Portanto, para a autora a violência faz parte do cenário político, lugar em que as inquietudes humanas acontecem e mediante isso não é um fenômeno natural.

À vista do que foi exposto, quando a linguagem não se apresenta ou fracassa, a violência se manifesta reiteradamente revelando a intolerância. Então é incontestável a relação que a intolerância estabelece com a violência e a linguagem, como afirmou Wiesel (1997, p.7), “A violência é também a linguagem da intolerância, que gera o ódio.”

A intolerância constitui um fenômeno tanto de caráter individual quanto coletivo. Segundo Bobbio (1992, p.203-204) “a intolerância, pois, refere-se à incapacidade de o indivíduo conviver com a diversidade de conceitos, crenças e opiniões.” Logo, ela se manifesta nas condutas relacionadas ao modo como

construímos o outro e as reações violentas e agressivas que adotados contra eles em determinadas situações. A natureza de sua origem está pautada na ação de julgar, na contrariedade, na discordância de opiniões, valores, práticas e ideias e se materializa de modo prático e discursivo, tendo na linguagem uma forte aliada para a sua disseminação e longevidade.

Nos detendo à importância da linguagem, como já foi exposto anteriormente, nas palavras de Santos (2002) é importante reforçar que a mesma constitui possui um papel proeminente entre os estudiosos da Educação Geográfica como é possível constatar nas palavras de Cavalcanti (2019)

A Geografia, incluindo a Escolar, é, a propósito, um campo que utiliza sistematicamente diferentes linguagens, seja para operar os princípios do pensamento geográfico, seja para comunicar seus conhecimentos, o que tem sido intensificado pelos avanços tecnológicos: o texto escrito e falado, os mapas, as imagens de satélite, os desenhos, as fotografias, os gráficos, infográficos etc. (P.188)

Corroborando para significância da linguagem Santana Filho (2010)

A ideia de educação geográfica está inspirada na possibilidade de uma linguagem própria da Geografia que precisa ser apreendida e explicitada quando da necessidade de interpretar, explicar e intervir no espaço. Tal educação é a ampliação em espiral, e com autonomia criativa da alfabetização que propiciou a leitura primeira da paisagem. (P.52)

Portanto, a linguagem não constitui uma ferramenta exclusiva para o linguístico, isso porque todos os seres humanos são constituídos dessa habilidade, vale ressaltar que não estamos nos referindo à fala, mas a nossa capacidade de comunicação através de alguma forma de linguagem.

Para Cavalcanti (2019), na aprendizagem geográfica são utilizadas imagens, como supracitado anteriormente, a linguagem textual está inserida nesse contexto, pois ao se buscar as maneiras como elas foram feitas, busca-se também compreender as relações existentes entre as imagens, a linguagem, o seu lugar na formação da memória humana, e como essas imagens podem ou são utilizadas em situações determinadas. Existe uma sapiência de que as diferentes linguagens não podem ser separadas, devido ao caráter de complementação que elas possuem no processo de significação do mundo.

Por isso,

Na linha de argumentação do texto, ainda é necessário que se destaque o fato de que os símbolos, as linguagens, aqui entendidas como artefatos culturais, têm sentidos e significados que são construídos socialmente, cuja apreensão é também realizada em contexto social e não de maneira automática. Nos processos de socialização, de formação escolar, de comunicação, aprende-se a se atribuir sentidos e significados a essas linguagens e, em seu esteio, aprende-se a observá-las, percebê-las em seu contexto, a memorizá-las de modo mediado. Destaca-se, assim, o papel do ensino e da aprendizagem das disciplinas escolares, entre elas a Geografia, na atribuição de significações ao conjunto de artefatos simbólicos de que a sociedade dispõe. (CAVALCANTI, 2019, p.189)

Tendo como ponto de partida as considerações acima, faremos de modo mais detalhado um estudo a respeito da língua, da linguagem e dos seus desdobramentos na Educação Geográfica. Para tal, teremos como referência principal o filósofo, teórico e pensador russo Mikhail Bakhtin.

### **1.3. A Linguagem, a Educação Geográfica e os gêneros discursivos**

Tendo como base os gêneros do discurso, analisado por Mikhail Bakhtin, podemos afirmar que todas as ações humanas estão ligadas à utilização da língua e verificamos que seu emprego se efetiva em formas de enunciados concretos e únicos. Para o autor o enunciado é individual e particular, porém cada esfera de uso da língua estrutura determinados tipos de enunciados relativamente estáveis, que são nomeados de gêneros do discurso e são marcados por uma infinita diversidade, riqueza e heterogeneidade. Tendo isso posto, é importante ressaltar a diferença fundamental existente entre os gêneros discursivos primários ou simples e secundários ou complexos. Justamente a análise da diferença entre os gêneros, além da relação mútua que eles estabelecem entre si e o processo de formação histórica, é possível descobrir e definir a natureza do enunciado, atentando para a complexidade da problemática que envolve a relação recíproca entre linguagem e ideologia. Para o autor, é por meio dos enunciados concretos que a língua passa a fazer parte da vida, sendo uma estrutura de grande relevância, merecendo todo um processo de análise a respeito das problemáticas em que ele está inserido.

Segundo Bakhtin (2020 [2011]), se faz necessário fazer uma análise da relação intrínseca do enunciado com o estilo e os gêneros do discurso. Nesse contexto, todo enunciado é individual e devido a isso pode possuir um estilo individual. Porém, não são todos os gêneros que refletem o estilo individual, normalmente esse estilo não integra o enunciado. Em distintos gêneros é possível evidenciar diferenciadas características de uma individualidade, o estilo individual pode ser notadamente percebido em várias relações de reciprocidade com a língua nacional. O quesito língua nacional na linguagem individual, constitui uma problemática do enunciado, visto que nele a língua nacional se concretiza de modo individual.

A relação inerente do estilo com os gêneros também é percebida na questão dos estilos de linguagem ou funcionais, sendo eles estilos de gênero de específicas esferas da atividade humana e da comunicação. Para Bakhtin (2020 [2011])

Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro etc. O estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento. (P. 266).

Separar os estilos em relação aos gêneros impossibilita a concepção de várias questões históricas, pois as transformações históricas dos estilos de linguagem estão associadas às modificações dos gêneros do discurso. Assim, os enunciados e os seus gêneros de discursos, estabelecem redes de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem.

Os gêneros do discurso são contentados tanto pelos estilos individuais quanto pelos estilos da língua. Aprender a natureza dos enunciados e dos gêneros do discurso é determinante para ultrapassar as compreensões reducionistas da vida do discurso, denominado de “fluxo discursivo”, das ideias de que ainda prevalecem nos estudos linguísticos. O entendimento do enunciado como “unidade real da

comunicação discursiva”, determinado por Bakhtin, possibilita perceber precisamente a origem das unidades da língua, ou seja, os elementos que a formam, sendo eles as palavras e as orações.

Com isso, a partir desse momento voltaremos nossa atenção para o papel do enunciado como parte da comunicação discursiva e sua distinção entre as palavras e as orações. Durante muito tempo a língua ficou restrita à manifestação individual de quem fala e esteve muito associada à vontade que o ser humano possui de se expressar. Por isso, nesse contexto, a função comunicativa da linguagem foi desvalorizada em virtude do desprezo atribuído à relação entre o falante e aos demais indivíduos participantes da comunicação, pois esses foram reduzidos a meros ouvintes passivos. Porém, no que consiste à comunicação discursiva, o indivíduo que ouve, percebe e compreende o significado do discurso, tem em relação a ele uma ativa posição responsiva, pois através da escuta, o compreende e a partir disso, discorda do discurso, concorda, o usa, o completa ou adota outras posturas. O que estamos defendendo é a ideia de que a comunicação discursiva se estabelece na relação de quem fala e de quem escuta e que a posição de falante e ouvinte não são fixas, estáveis.

Ainda conforme Bakhtin, a ação responsiva pode ter efeito imediato ou retardado, ou seja, a resposta pode ocorrer imediatamente após enunciado pronunciado ou o que foi ouvido e compreendido será respondido nos discursos e comportamentos futuros dos ouvintes. No contexto da compreensão ativa responsiva de efeito retardado, que ocorrem as concepções de grande parte dos gêneros da comunicação cultural, significa dizer que possivelmente o conceito de intolerância está carregado de múltiplos pontos de vistas, dentre eles a própria ideia de violência, que em conformidade com a visão arendtiana, a violência não constitui um fenômeno natural humano. Arendt (2020 [2009])

Posto que todos adentramos o mundo em virtude do nascimento, como recém-chegados e iniciadores, somos aptos a começar algo novo; sem o fato do nascimento jamais saberíamos o que é novidade e toda “ação” seria ou mero comportamento ou preservação. Nenhuma outra faculdade, a não ser a linguagem – e não a razão ou a consciência – distingue-nos tão radicalmente de todas as espécies animais. Agir e começar não são o mesmo, mas são intimamente conexos.

Nenhuma das propriedades da criatividade é expressa adequadamente em metáforas extraídas do processo da vida.

Gerar e parir não são mais criativos do que o morrer é aniquilante; eles são apenas fases diferentes do mesmo ciclo, sempre recorrente, em que todas as coisas são mantidas como se estivessem encantadas. Nem a violência nem o poder são fenômenos naturais, isto é, uma manifestação do processo vital; eles pertencem ao âmbito político dos negócios humanos, cuja qualidade essencialmente humana é garantida pela faculdade do homem para agir, a habilidade para começar algo novo. (P.102 – 103).

Desta maneira, o indivíduo que fala, além de cumprir a ação de falante também ocupa a função de respondente, isso porque ele não é o sujeito original da ação, ele apenas antecede muitos outros sujeitos, representando somente um conector na complexidade dos enunciados anteriores. Logo, a relação entre falante e ouvinte é marcada pela reciprocidade, visto que ambos exercem as duas funções: a de proferir o discurso, o enunciado e a de ouvir, respondendo ativamente ao que foi compreendido.

A partir da perspectiva bakhtiniana, as unidades da língua são divididas em: unidades fônicas, que são os fonemas, as sílabas e a cadência da fala e as unidades significativas, constituídas pela oração e pela palavra. De acordo com essa concepção, ainda hoje a palavra é um termo impreciso carente de uma rígida significação e definição, fato que muitas vezes logra denominar linguagem, modo de discurso, ou seja, o falar, um enunciado individual ou uma série de enunciados e um gênero discursivo específico. Essa situação se estabelece devido à ausência de elaboração do problema do enunciado e dos gêneros do discurso e, por conseguinte, da comunicação discursiva. Qualquer enunciado de qualquer pessoa é vulgarmente entendido como nossa fala e tal situação retrata um grande desconhecimento da real unidade da comunicação discursiva, que é o enunciado. Isso ocorre, pois o discurso se concretiza na forma de enunciações materializadas de falantes determinados, sujeitos do discurso. A existência do discurso ocorre somente quando ele está unido a uma forma de enunciado que pertence a um indivíduo, ou seja, a um sujeito do discurso.

Os enunciados concretos possuem limites específicos e como unidade da comunicação discursiva, esses limites são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso, isto é, pelo revezamento dos indivíduos que falam. O enunciado é uma unidade real, integrada pela ação de revezamento entre os sujeitos do discurso, a qual chega ao fim com a transmissão da palavra ao outro. É

justamente essa variação dos sujeitos do discurso, que gera limites específicos do enunciado nas diferentes áreas da atividade humana e da vida, dependendo das variadas funções da linguagem e das diferentes situações e condições de comunicação; é de origem diferente e assume formas múltiplas. No diálogo, modelo mais clássico de comunicação discursiva, por ser preciso e simples, há as réplicas, que são as alternâncias entre as enunciações dos interlocutores. As réplicas possuem uma conclusibilidade singular ao expor a posição do falante que provoca resposta, em relação à qual é possível exibir uma posição responsiva e concomitantemente interligada. Porém, as relações que marcam as réplicas do diálogo, não existem entre as unidades da língua, que são as palavras e orações, nem mesmo no sistema da língua, sequer no interior do enunciado. As relações singulares das réplicas do diálogo, pontuadas anteriormente, são somente modalidades das relações particulares entre as enunciações plenas no processo de comunicação discursiva. Essas relações particulares ocorrem entre enunciações de diferentes sujeitos do discurso, pois presumem outros indivíduos, em relação ao falante, participantes da comunicação discursiva.

Tendo em vista o diálogo e as réplicas, segundo Bakhtin (2020 [2011] p.276) “é necessário abordar previamente o problema da oração como unidade da língua em sua distinção em face do enunciado como unidade da comunicação discursiva”. Para o autor, é necessário conhecer a relação da oração com o enunciado e através desse conhecimento será possível compreender com nitidez o enunciado e a oração. Logo Bakhtin (2020 [2011]):

A oração enquanto unidade da língua carece de todas essas propriedades: não é delimitada de ambos os lados pela alternância dos sujeitos do discurso, não tem contato imediato com a realidade (com a situação extraverbal) nem relação imediata com enunciados alheios, não dispõe de plenitude semântica nem capacidade de determinar imediatamente a posição responsiva do outro falante, isto é, de suscitar resposta. A oração enquanto unidade da língua tem natureza gramatical, fronteiras gramaticais, lei gramatical e unidade. (P.278)

Nessas circunstâncias, as orações não podem ser permutadas como ocorrem com as palavras, os grupos de palavras e os enunciados, que são formados com a ajuda das unidades da língua, as palavras e as orações. Essas unidades da língua não são unidades da comunicação discursiva, pois para Bakhtin (2020 [2011] p.278), “o enunciado pode ser construído a partir de uma oração, de uma palavra, por assim

dizer, de uma unidade do discurso”. O autor evidencia que a obscuridade e os equívocos que envolvem a oração e o enunciado, ocorrem pelo fato de não existir uma teoria que considere o enunciado como unidade da comunicação discursiva.

Assim como o diálogo e a réplica, a comunicação cultural, seja de caráter científico ou artístico, também é marcada pelo revezamento dos sujeitos do discurso, sendo ele o responsável em demarcar os limites dos enunciados. Com isso, as produções científicas e artísticas são também consideradas unidades da comunicação discursiva. Cabe ressaltar que Bakhtin (2020 [2011])

[...] ao conservarem a sua precisão externa, adquirem um caráter interno graças ao fato de que o sujeito do discurso – neste caso o autor de uma obra – aí revela a sua individualidade no estilo, na visão de mundo, em todos os elementos da ideia de sua obra. Essa marca da individualidade, jacente na obra, é o que cria princípios interiores específicos que a separam de outras obras a ela vinculadas no processo de comunicação discursiva de um dado campo cultural: das obras dos predecessores nas quais o autor se baseia, de outras obras da mesma corrente, das obras das correntes hostis combatidas pelo autor etc. (P.279)

A intolerância, pode ser considerada como um traço significativo em diferentes culturas. Na ideia que se constrói do outro, do diferente, na maioria das vezes predomina a ideia de cisão, fragmentação do outro e essa percepção segmentada além de ser absorvida de outros autores também é transmitida para os sujeitos do futuro, se perpetuando ao longo do tempo.

O autor destaca que o revezamento dos sujeitos do discurso e a conclusibilidade são singularidades determinantes do enunciado como unidade da comunicação discursiva, que o diferencia da unidade da língua. Para ele, o critério principal e pioneiro da conclusibilidade do enunciado é a oportunidade de responder ao falante, pois para que o enunciado seja respondido é indispensável alguma conclusibilidade. Para tal, não é suficiente que o enunciado seja entendido no sentido de língua. A plenitude total do enunciado, que garante a oportunidade de resposta é definida por três aspectos intrínsecos ao enunciado, que são de acordo com Bakhtin (2020 [2011] p.281), “1) exauribilidade do objeto e do sentido; 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento”. Dos três aspectos iremos enfatizar o terceiro, visto sua maior importância.

O indivíduo que fala, ao optar por um determinado gênero de discurso, já deixa evidente seu desejo discursivo e essa opção é definida pela particularidade de uma certa esfera da comunicação discursiva, por razões temáticas, pela situação precisa da comunicação discursiva, pela organização pessoal dos seus componentes entre outras considerações. Dentro desse raciocínio, todos os enunciados contêm formas parcialmente estáveis e típicas de construção do todo, por isso nas conversas mais informais e libertas os indivíduos moldam os seus discursos por determinadas formas de gênero. Esses gêneros do discurso são transmitidos muito semelhantemente ao modo como a língua materna é transmitida, a qual os indivíduos controlam naturalmente. Afinal, a língua materna não é aprendida a partir de dicionários e gramáticas, mas a partir de enunciados concretos que são ouvidos e reproduzidos na comunicação discursiva real com os indivíduos que convivem. Na análise bakhtiniana (2020 [2011])

As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). (P.283)

Os indivíduos aprendem a moldar os discursos em formas de gênero e ao ouvir o discurso dos outros, conseguem desvendar o seu gênero a partir das primeiras palavras, da construção composicional e, inclusive, preveem o seu término, pois notadamente percebem o conjunto do discurso. A variedade dos gêneros é estabelecida pelo fato de que eles são distintos em função da situação, das relações de reciprocidade, entre aqueles que compõem a comunicação, e da posição social. Esses gêneros são marcados por formas oficiais, respeitosas, familiares, íntimas de discursos e por tipos de entonação. Dessa maneira, as formas da língua nacional obrigatória assim como os gêneros do discurso são imprescindíveis para a compreensão mútua quanto às formas da língua. Para o falante, os gêneros do discurso são móveis, versáteis quando comparados com as formas da língua, porém eles têm caráter normativo, foram herdados, absorvidos e não criados por ele. Um enunciado distinto, apesar do cunho individual e inovador que ele possui, jamais pode ser tido como uma combinação livre absoluta de formas da língua.

A respeito da oração, faz-se necessário ainda ressaltar algumas considerações importantes. O indivíduo ao fazer a escolha por um determinado tipo de oração, ele a faz pela perspectiva do enunciado como um todo que para a sua imaginação se discursiva e determina a sua escolha. A oração como unidade da língua é isenta e ausente da dinâmica da posição responsiva do indivíduo que fala, essa capacidade passa a existir somente após ela se tornar um enunciado pleno. A análise sintática da oração jamais pode ocorrer de forma isolada, ressaltada do seu contexto, cometendo nesse caso um equívoco grave, pois a promove erradamente a uma condição de enunciado pleno. Para que uma oração seja configurada como enunciado pleno é necessário ser acompanhada por vários elementos substanciais de caráter não gramatical, que modificam a natureza da sua origem. Conforme, Bakhtin (2020 [2011])

[...] cada oração isolada, por exemplo “o sol saiu”, é absolutamente compreensível, isto é, nós compreendemos o seu significado linguístico, o seu papel possível no enunciado. Entretanto, não é possível ocupar uma posição responsiva em relação a uma posição isolada se não sabemos que o falante disse com essa oração tudo o que quis dizer, que essa oração não é antecedida nem sucedida por outras orações do mesmo falante. Mas nesse caso ela já não é uma oração e sim um enunciado plenamente válido, constituído de uma só oração: ele está emoldurado e delimitado pela alternância dos sujeitos do discurso e reflete imediatamente a realidade (situação) extraverbal. Esse enunciado suscita resposta. (P. 287)

A oração e a palavra como unidades da língua não possuem autor, apenas quando se tornam expressão da posição do indivíduo que fala em uma posição real de comunicação discursiva funcionam como um enunciado pleno. Neste momento, é possível verificar a relação do enunciado com o indivíduo que fala e com os demais componentes da comunicação discursiva, sendo isto uma especificidade do enunciado. É importante frisar que qualquer enunciado é uma conexão na cadeia da comunicação discursiva, sendo o instante inicial, pioneiro do enunciado que estipula seus traços estilístico-composicionais, sendo esses indicados através do item expressivo, ou seja, a relação de subjetividade emocional valorativa do indivíduo que fala com o conteúdo do objeto e da lógica do seu enunciado. Deste modo, não há nenhum enunciado que seja integralmente neutro.

No que se refere às palavras, segundo a visão bakhtiniana, elas como afirmado anteriormente, não possuem um autor, nos seus sentidos plenos não

valorizam coisa alguma, porém alimentam os indivíduos que falam, seus juízos de valor e proporcionalmente aos que escutam. Como unidade da língua, ela está ausente de entonação expressiva, quando é pronunciada contendo essa entonação, deixa de ser uma palavra e transforma-se em um enunciado completo expresso por uma palavra. Há na realidade da comunicação discursiva protótipos de enunciações valorativas, de gêneros valorativos que expressam exaltação, concordância, incentivo, ofensa, são exemplos: “Excelente!”, “Parabéns!”, “Um idiota!”, “É um imbecil!”, entre várias outras. Algumas palavras, devido às circunstâncias da vida político-social, assumem um valor determinado e se transformam em enunciados exclamativos expressivos, como “Igualdade!”. Todos os exemplos apresentados, retratam enunciados acabados, com um sentido concreto de concórdia, de discórdia, de antipatia, de estímulo para a ação. A palavra não é proprietária da entonação expressiva, mais sim o enunciado.

Quando o indivíduo que fala escolhe as palavras, ele parte do conjunto projetado do enunciado. Esse conjunto, que é expressivo, propaga sua expressão para cada palavra que foi escolhida. Como aponta Bakhtin (2020 [2011]):

O significado neutro da palavra referida a uma determinada realidade concreta em determinadas condições reais de comunicação discursiva gera a centelha da expressão. Ora, é precisamente isto que ocorre no processo de criação do enunciado. Repetimos, só o contato do significado linguístico com a realidade concreta, só o contato da língua com a realidade, o qual se dá no enunciado, gera a centelha da expressão: esta não existe nem no sistema da língua nem na realidade objetiva existente fora de nós. (P. 292)

O juízo de valor, o sentimento, a expressão são alheios com a palavra da língua e são materializados durante sua aplicação real em um enunciado concreto. O significado de uma palavra, distinta da sua aplicação real, é extraemocional. Mesmo as palavras que expressam sentimentos ou juízos de valores, como: “lindo” e “bom”, também possuem significados neutros, porém sua vivacidade é obtida no enunciado.

Durante a construção de um enunciado, os indivíduos comumente costumam escolher as palavras de enunciados similares aos temas, composição, estilo aos que elas pretendem elaborar e as palavras escolhidas são selecionadas de

acordo com a sua especificação de gênero do discurso, que constitui uma forma típica do enunciado, tendo uma expressão intrínseca a ele.

Os gêneros representam as circunstâncias típicas da comunicação discursiva, a temas próprios, a algumas peculiaridades dos significados das palavras com a conjuntura real em situações típicas. Por isto, o gênero possui uma expressividade típica, situação marcada pelo momento em que expressões típicas podem se sobrepôr às palavras e nesta conjuntura são formados os enunciados típicos, momento em que a relação da palavra e do seu significado com o gênero são refletidos. Essa expressividade típica que pertence ao gênero em que determinada palavra costuma funcionar, concerne no eco da totalidade do gênero que ecoa na palavra.

Os gêneros do discurso, que são uma forma típica das enunciações individuais, ou seja, não são as próprias enunciações, são impessoais, bem como impessoal a expressão de gênero da palavra. Entretanto, é possível que as palavras entrem nos discursos dos sujeitos a partir de enunciações individuais de outras pessoas, mantendo grande ou pequeno grau os tons e ecos dessas enunciações individuais.

À vista disto, no âmbito das ciências sociais e no que se refere à intolerância, ainda hoje se perpetuam os ecos dos discursos intolerantes do passado, como se seus autores ainda estivessem presentes, como os elos de uma grande corrente, uma forma de intolerância que se prende a outra, que a sustenta. De modo analógico, é como se os inquisidores do Tribunal do Santo Ofício<sup>13</sup> ainda estivessem caçando os hereges para condená-los à fogueira.

O uso das palavras na comunicação discursiva real é sempre de natureza individual-contextual, por este motivo qualquer palavra, para o indivíduo que fala, existe em três aspectos, conforme indica Bakhtin (2020 [2011]):

como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva, ela já está compenetrada da minha expressão. Nos dois aspectos finais, a palavra é expressiva, mas

---

<sup>13</sup> Instituição criada durante a Idade Moderna pela Igreja Católica dentre os vários objetivos havia a perseguição e punição aos indivíduos considerados opositores da fé cristã.

essa expressão, reiteramos não pertence à própria palavra: ela nasce no ponto do contato da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma situação real, contato esse que é realizado pelo enunciado individual. Neste caso, a palavra atua como expressão de certa posição valorativa do homem individual [...] como abreviatura do enunciado. (P. 294)

Considerando o âmbito da análise geográfica a respeito da palavra, Couto (2019) afirma que quando a palavra exprime uma generalização do real, ela pode ser configurada como uma espécie de conceito primário. Porém, ele nos chama atenção que a priori a palavra vincula-se à experiência concreta e somente após uma longa trajetória ela ganha uma amplitude complexa e abstrata, tornando-se um símbolo do concreto. Com isso, a palavra é uma forma primeira de generalização, pois através do pensamento reverbera incessantemente o movimento do particular para o geral e do geral para o particular.

Os seres humanos, ao longo de sua existência, do seu nascimento, crescimento e morte, são atravessados por enunciados imbuídos de autoridade que dão o tom, como as obras científicas, artísticas e políticas, nas quais os indivíduos utilizam como referência, exemplos a serem seguidos ou copiados. Em cada época e em todos os aspectos da vida e das atividades humanas, existem certas tradições, expressas e preservadas em moldes verbalizados em sentenças, obras, enunciados e outros.

É a interação permanente e sucessiva entre os enunciados individuais que gera e amplia a experiência discursiva individual de qualquer ser humano, ou seja, representa o processo de assimilação das palavras do outro sujeito. Importante destacar que não se trata das palavras dadas pela língua. Todos os enunciados, até mesmo os autorais, são compostos por palavras dos outros sujeitos, de graus variados de distinção, qualidade, particularidade e importância. Apesar dos indivíduos assimilarem, reelaborarem e reacentuarem as palavras dos outros sujeitos, elas trazem dentro de si mesma a sua expressão e o seu tom valorativo.

Então, a expressividade que marca algumas palavras não é uma originalidade da palavra como unidade da língua e não advém do significado dessas palavras. A expressão pode ser típica de gênero ou um reflexo de uma expressão individual aleatória, que transforma a palavra em um modelo pleno do enunciado do outro como posição valorativa determinada.

A palavra, assim com a oração, enquanto unidade da língua necessita de expressividade. Em alguns tipos de gênero, a oração tem a função de enunciado pleno, porém ela não possui uma entonação expressiva, apenas uma entonação gramatical. A expressividade é uma marca do enunciado, as palavras e as orações por serem neutras precisam de expressividade, também atendem a qualquer juízo de valor e posições valorativas. Portanto, o enunciado é resultado da união da concepção de mundo, dos juízos de valores e emoções do indivíduo que fala com o objeto de seu discurso e o sistema da língua.

O enunciado conserva uma complexidade, isso porque na comunicação discursiva de um campo específico ele possui um papel de conexão, de elo. Como os enunciados são interligados, eles carregam as marcas e os tons de todos os enunciados conectados, pois há entre eles uma semelhança na esfera da comunicação discursiva. Cada enunciado precisa ser encarado como uma resposta aos enunciados antecessores que fazem parte dessa cadeia. As múltiplas atitudes responsivas que cada enunciado possui a outros na esfera da comunicação, ocorre pelo fato de o enunciado possuir uma posição definida nessa esfera ou em um certo assunto ou uma certa questão. Então, para que o enunciado seja totalmente compreendido é fundamental considerar as tonalidades dialógicas que ele contém, pois independentemente do tipo de ideia que seja pautada na ciência, na arte ou na filosofia, é através da reciprocidade e desacordo com os pensamentos dos outros, que ela se origina, sendo refletida nos modos de expressão verbalizada daquele que fala.

As relações de réplicas do diálogo se parecem bastante com as relações de reciprocidade que existem entre o discurso do outro, que foi adotado pelo falante e o restante, ou seja, quando há uma consciência por parte do indivíduo que fala, de que foram introduzidas no enunciado tanto palavras isoladas e enunciados de outros sujeitos. Através da entonação irônica, indignada, cordial que ocorre a transmissão do discurso do outro, isso porque há um enfraquecimento dos limites gerados pela alternância dos sujeitos do discurso no interior do enunciado. Com isto, o enunciado não é puro, podemos afirmar que ele é assombrado por rastros pretéritos e invisíveis das alternâncias dos sujeitos do discurso e pelas tonalidades dialógicas, debilitadas pelos limites dos enunciados, notadamente influenciados pela expressividade do autor.

É oportuno ressaltar que nenhum enunciado abarca o pioneirismo, o ineditismo de um objeto do discurso do falante, independente do objeto que for, já que nele se entrelaçam, se assemelham e se convergem diferentes interpretações de mundo. Bakhtin (2020 [2011]) destaca que

Em realidade, repetimos todo enunciado, além do seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam. O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento do dia a dia) ou com pontos de vista, visões de mundo correntes, teorias etc. (no campo da comunicação cultural). Uma visão de mundo, uma corrente, um ponto de vista, uma opinião sempre tem uma expressão verbalizada. Tudo isso é discurso do outro (em forma pessoal e impessoal), e este não pode deixar de refletir-se no enunciado. O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para os discursos do outro sobre ele. (P. 300)

Como afirmado anteriormente, a palavra e a oração enquanto unidades da língua não possuem autor, são neutras e não estão endereçadas, já o enunciado tem autor, não é neutro e tem endereçamento, ou seja, tem como atributo basilar o direcionamento a alguém, a um destinatário. Ele é indefinido, individual, coletivo, especializado, leigo, desconhecido, aliado, oponente, superior, inferior, íntimo, absolutamente múltiplo, porém todas essas concepções e modalidades dos destinatários do enunciado são determinadas pela dinâmica da atividade humana e da vida. O indivíduo que fala sempre espera uma resposta dos ouvintes, visto que eles exercem um papel ativo na compreensão responsiva. Como já dito, o enunciado está associado a elos anteriores e posteriores da comunicação discursiva. A existência do enunciado está fundamentada no endereçamento e direcionamento. Justamente os variados gêneros do discurso contêm como características formadoras as diferentes modalidades de direcionamento e as distintas ideias de destinatários.

Dessarte, a palavra e a oração se distinguem substancialmente do enunciado e dos gêneros do discurso. Apenas através de um enunciado acabado que a palavra solitária e a oração obtêm endereçamento e direcionamento, pois ambas enquanto unidades da língua não possuem esses aspectos, já que são de exclusividade do enunciado.

Bakhtin nos chama atenção para uma problemática importante a ser discutida, que consiste na problemática do texto nas Ciências Humanas, visto que ele é o elemento essencial para o pensamento e vivência humanista, sendo objeto de pesquisa dessa área de conhecimento. Partindo desse princípio, o autor entende como texto “qualquer conjunto coerente de signos” (p. 307) e considera que o nascimento do pensamento das ciências humanas, como uma forma de pensar, fundamenta-se no pensamento de outros homens, a partir da exposição de desejos, das ideias, dos signos nos quais estão divindades ou homens.

Tendo como ponto de partida os sentimentos, os pensamentos e os significados dos outros, aspectos relevantes para os pesquisadores das ciências humanas, eles recorrem aos textos como fonte de informações para as suas pesquisas. Assim, nesse sentido evidencia-se que qualquer texto possui um autor, um indivíduo que fala ou escreve. Levando em consideração o texto como enunciado, observamos que há dois elementos determinantes, sendo eles a sua intenção/ideia e a realização da intenção/ideia e justamente a relação divergente entre esses dois elementos, que sugere uma série de questões, incluindo a índole do texto.

Com o objetivo de estabelecer um antagonismo a análise bakhtiniana, mesmo de modo muito tímido e superficial, destaco nesse momento a visão de Kristeva<sup>14</sup>, defensora da ideia de que os textos estabelecem uma relação entre si, contrastando com o autor russo que concebe as vozes dos sujeitos, que são ou não identificadas, como resultado das relações entre os textos.

Outro problema presente nas ciências humanas é o fato da existência do segundo sujeito, o indivíduo que com os mais variados fins, incluindo o da pesquisa, reproduz o texto de outro indivíduo, criando um texto emoldurador que comenta, critica, avalia, julga, indaga, entre outras ações. Porém, cada texto, como sendo um enunciado, é individual, singular residindo nesse fato todo o seu sentido. A real essência do texto ocorre sempre no limite de duas consciências, de dois sujeitos, que nas ciências humanas acontece na complexa inter-relação do texto, o que é o

---

<sup>14</sup> Julia Kristeva, pensadora búlgaro-francesa. Introdução à semi-análise. Trad. de Lúcia Helena França Ferraz. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. “O texto não é um conjunto de enunciados gramaticais ou agramaticais; é aquilo que se deixar ler através da particularidade dessa conjunção de diferentes estratos da significância presente na língua, cuja memória ela desperta: a história” (KRISTEVA, 2005, p. 20).

objeto de estudo e o contexto sobre o qual será criado, a partir das críticas, julgamentos e indagações do pesquisador. É o encontro do texto que existe com o texto a ser criado, além do encontro de dois autores.

Logo Bakhtin (2020 [2011]):

O problema do texto nas ciências humanas. As ciências humanas são as ciências do homem em sua especificidade, e não de uma coisa muda ou um fenômeno natural. O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e independente deste, já não se trata de ciências humanas (anatomia e fisiologia do homem etc.) (P. 312)

Como o texto é o elemento primordial e norteador de qualquer saber das ciências humanas, os seus pesquisadores caminham por diferentes trilhas, entre elas a vida social, a história, o psiquismo, as relações espaciais construindo um entendimento heterogêneo misturado aos juízos de valor atribuídos. Dos julgamentos ao objeto concreto é imprescindível estabelecer com precisão os objetos da investigação científica. É crucial observar que há o texto real e a sua compreensão e por essa direção a investigação é transformada em interrogação e conversa, isto é, em diálogo. O cientista pergunta para ele mesmo e de certa forma ele organiza a observação, a trilha percorrida para obter a resposta. Quando o ser humano é estudo, são encontrados signos em todos os aspectos de sua existência e esses são interpretados pelos pesquisadores. Lembrando que os fenômenos naturais são ausentes de significados, pois apenas os signos, entre eles as palavras, contêm significado e o estudo dos signos para pela sua compreensão.

Posteriormente, já foram destacados alguns pontos importantes a respeito do enunciado, ao considerarmos ele como um conjunto de sentidos, precisamos fazer ponderações significativas. Sabemos que no enunciado a relação que ele estabelece com os enunciados dos outros não pode ser separada da relação com o objeto e nem da relação com o próprio indivíduo que fala. É a tríade real que se estabelece, porém comumente não é examinado. Trata-se do interpretador que deve ser considerado parte do enunciado a ser investigado, do texto. Representa o encontro dialógico de dois entendimentos pautados nas ciências humanas. A partir do contexto dialógico a emoldura do enunciado feita pelo outro. Vale pontuar que a maneira específica de rejeitar os enunciados dos outros se faz presente quando

uma explicação causal é dada. A justiça, a verdade, o encanto, a autenticidade, a fidelidade, a intolerância e a violência pressupõem serem elementos objetivados por qualquer enunciado e esses princípios não são indicados pela relação que eles estabelecem com a língua, mas por distintos modos de relação com o que é real, com o sujeito que fala e com outros enunciados.

A operação linguística não se estabelece com a obra, pois o que ela diz a seu respeito é importado de fora dela, ela não a analisa, mas sim ao texto. As relações que marcam o enunciado, ou seja, a conexão que existe entre ele, o indivíduo que fala e a realidade concreta não são objetos de análise da linguística.

Contudo, Bakhtin (2020 [2011] p. 330) faz uma ponderação de importância extremada, ao destacar que “na relação criadora com a língua não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais [...], quase imperceptíveis[...]”, exatamente também nessa perspectiva que a palavra intolerância manifesta, mesmo não sendo de forma evidente, nela está plasmado as marcas das intolerâncias pretéritas. À luz de Santos (2002, p.140) “chamemos de rugosidade ao que fica do passado como forma, espaço construído, paisagem, o que resta do processo de supressão, acumulação, superposição, com que as coisas se substituem e acumulam em todos os lugares”, a partir dessa analogia, como existisse na palavra intolerância uma certa noção de rugosidade.

Outro ponto que merece destaque é distinção que existe entre as relações dialógicas e as relações entre as réplicas do diálogo real. As primeiras, são genuínas, fidedignas, são compostas pelos donos do discurso real, formam os enunciados integrais. As segundas, são mais simples e externadas de modo mais claro. Sua relevância está no fato de essas relações dialógicas estarem sempre presentes nos enunciados, apesar de se apresentarem de formas variadas, como acontece quando ele se apresenta nulo. Quando existe a visão de um terceiro no diálogo, que não participa dele, mas o entende apresentando uma total compreensão de sua totalidade. Sob essa ótica há uma relação dialógica nula, ou seja, essa relação se faz na compreensão plena do enunciado.

Na amplitude que as relações dialógicas estão inseridas, ainda ressaltamos a grandeza da concordância, que aparece quando duas vozes distintas emitem

enunciados idênticos em todos os sentidos, apresentando relações de mutualidade entre eles, sem representar um eco.

Cabe indicar que, o enunciado pleno quando é uma unidade da comunicação discursiva adquire sentido. O caráter dialógico está na compreensão responsiva do conjunto discursivo. Certamente é fato que para Bakhtin (2020 [2011]):

A compreensão dos enunciados integrais e das relações dialógicas entre eles é de índole inevitavelmente dialógica (inclusive a compreensão do pesquisador de ciências humanas); o entendedor (inclusive o pesquisador) se torna participante do diálogo ainda que seja em um nível especial (em função da tendência da interpretação e da pesquisa. [...] Isso se refere inteiramente aos enunciados plenos e às relações entre eles. Eles não podem ser entendidos fora. A própria compreensão integra o sistema dialógico como elemento dialógico e de certo modo lhe modifica o sentido total. (P.332)

Resgatando o terceiro no diálogo, sua posição tem uma especificidade própria, porque ele é parte do enunciado total. Em épocas distintas com visões de mundo diferentes, ele se torna um supradestinatário, que com sua compreensão responsiva ganha inúmeras expressões ideológicas efetivas. Essa situação acontece devido ao fato de o enunciado ter um destinatário, que é procurado pela compreensão responsiva do autor do discurso. Entretanto, o autor, temendo que os destinatários de sua época ou sucessores próximos cometam equívocos, mesmo de modo inconsciente, recorrem a alguma instância maior de compreensão responsiva que consiga se deslocar em sentidos diferentes. Então, aparece a posição do terceiro que a partir da sua compreensão responsiva ocorra cada diálogo. O enunciado total pode ser descoberto através de uma análise cuidadosa da posição do terceiro, sendo isso possível em virtude da natureza da palavra, que apesar de buscar uma compreensão responsiva, não fica presa na compreensão instantânea e por ter o desejo de ser ouvida avança sempre mais à frente.

A ausência da capacidade de responder de modo rápido e adequado, é nociva para a palavra e para o homem. De acordo como o que já foi dito, a palavra ao avançar sempre mais à frente está em busca da compreensão responsiva. Ela deseja ser ouvida, respondida de várias maneiras e diversas vezes, criando uma ação infinita, já que a audibilidade impressa nessa situação é uma relação dialógica. A palavra que não atinge ao terceiro, objetivando apenas os destinatários imediatos,

tem sua profundidade de compreensão limitada, pois seu reconhecimento é temporário. O critério soberano do conhecimento em ciências humanas fundamenta-se na profundidade da compreensão, aspecto que faz parte da linguagem.

Para completar ainda mais a nossa análise a respeito da linguagem não podemos perder de vista que a linguagem cartográfica, como já citado anteriormente, constitui um dos pilares da Educação Geográfica. Duarte (2016) ressalta que a linguagem cartográfica é a base do letramento ou alfabetização geográfica e deve constar como conteúdo e metodologia da Educação Geográfica. É importante destacar que a alfabetização cartográfica não deve ser reduzida a ser um fim em si mesma como é apontada em diversas bibliografias. Também é necessário haver uma preocupação na instrumentalização dos discentes para que eles sejam capazes de interpretar e decodificar o real a partir do enfoque da espacialidade dos fenômenos, desconstruindo a visão de que a espacialidade do fenômeno seja algo natural da Cartografia.

#### Substanciando a afirmação Castellar (2019)

*Ensinar Geografia é mais do que “passar informação ou dar conteúdos desconectados”, é articular o conhecimento geográfico na dimensão do físico e humano, superando as dicotomias, utilizando a linguagem cartográfica com o intuito de valorizar a Geografia como disciplina escolar, é tornar a Geografia escolar significativa com a finalidade de compreender e relacionar os fenômenos estudados. (P.48 e 49, grifo da autora)*

Haja vista tudo que foi estudado, não podemos negar o papel deliberativo que indiscutivelmente a comunicação possui na educação e notadamente o estudo da linguagem não pode ser relegado. No caso da educação geográfica, um enfoque das ciências humanas e objeto da nossa pesquisa, há uma necessidade substancial da compreensão das multidimensões, que ela opera e por isso Callai (2014)

*[...] através da educação geográfica busca-se construir uma forma geográfica de pensar, que seja mais ampla, mais complexa, e que contribua para a formação dos sujeitos, para que estes realizem aprendizagens significativas e para que a Geografia seja mais do que a mera ilustração. (P.18)*

O raciocínio se denota pela compreensão, que se expressa através das manifestações escritas, orais e artísticas, sendo todos caminhos da comunicação. A comunicação auxilia na construção do conhecimento, porque através dela ocorre a troca de ideias e informações.

Resgatando a palavra intolerância é possível notar que ela não possui raízes genéticas, ontológicas ou patológicas. Porém, podemos constatar sua audibilidade contínua ainda hoje eficaz e profunda atingindo de modo bem-sucedido os supradestinatários garantindo a eficiência da sua relação dialógica.

Tornar os conteúdos significativos para as vidas dos alunos constitui o pressuposto primordial da educação geográfica. Construir instrumentos teóricos que venham romper com a lógica hegemônica imposta pela globalização, representa uma marca do ensino da Geografia. É através dessa área de conhecimento, que há a possibilidade de compreender o mundo, os indivíduos como sujeitos geográficos, ou seja, homens que interverem no planeta, além de reconhecer os fenômenos sociais a partir da espacialidade que eles abrangem.

Considerando os obstáculos e dificuldades que marcam o cenário educacional brasileiro, é importante entender a relação entre ensino e processo, articulando a perspectiva entre o pedagógico e o didático com as questões teóricas e epistemológicas da Geografia. Nessa direção, deve haver uma constante preocupação com a aprendizagem dos conteúdos, das linguagens próprias desse saber e principalmente buscar ensiná-los com significado para os alunos.

Para Cavalcanti (2019), a produção geográfica colabora na educação básica do cidadão, pois

Ela não apenas reúne um conjunto de conhecimentos, informações e dados da produção espacial em diferentes lugares do mundo, resultantes de diversos aspectos naturais e não naturais, mas, sobretudo, das relações sociais que se inscrevem nesses espaços e dialogam com esses espaços. Além disso, ela produz um arcabouço teórico-metodológico que orienta uma análise peculiar das coisas, servindo de orientação para se ampliar cada vez mais a capacidade de compreensão da realidade. (P. 58)

Não se pode perder de vista que no Ensino Básico a função da Geografia é munir os alunos de noções, habilidades, conceitos, valores, atitudes, conhecimento

para que eles tenham a compreensão da racionalidade que interfere na distribuição territorial dos fenômenos.

À vista dessa colaboração, podemos considerar que a educação geográfica está pautada no foco de ensinar a pensar geograficamente, espacialmente e cartograficamente utilizando para atingir esses alvos um conjunto de elementos distintos que estabelecem entre si relação complementar, sendo eles o conhecimento espacial, a lógica teórica e a investigação do contexto com a realidade. Seria de modo mais objetivo um diálogo entre as inquietudes do pensar pedagógico e o pensar geográfico. A educação geográfica valoriza os saberes geográficos e os relaciona com as capacidades de se realizar análises geográficas. Essa relação permite que o aluno faça uma leitura do mundo, entenda a realidade em que ele vive e perceba o seu papel e sua participação na construção do mundo. A educação geográfica tem como preocupação valorizar o processo, as atitudes que irão auxiliar os alunos na preparação de seus espaços de vivência. Introduzir hábitos e procedimentos nas relações do dia a dia também fazem parte dos aspectos que a formam.

Então, como defende Cavalcanti (2019)

Com a articulação entre conceitos, raciocínios e linguagem, os geógrafos foram elaborando conhecimentos, construíram teorias, classificaram os fenômenos e divulgaram os conhecimentos produzidos. Essa é a ciência geográfica que está validada e está disponível para as pessoas como legado de um conhecimento científico sistemático e rigoroso. E é essa ciência que precisa estar disponibilizada na escola, para todas as pessoas. Contudo, para que ela seja potente, poderosa, que seja internalizada, que seja parte do conjunto de conhecimento dos alunos, é necessário abordá-la não como uma coisa pronta, um produto, mas como uma maneira de pensar por que essa perspectiva é que amplia a possibilidade de olhar a realidade. (P.96)

Consequentemente, compreendemos que o mundo que habitamos é formado por nós, construído por nós e constantemente nós interferimos nele, o transformando a todo momento. Essas modificações feitas por nós, que são os resultados dos processos que nós vivemos ficam materializados no espaço. É justamente a educação geográfica que nos possibilita compreender esse espaço, nos entendendo como parte do processo e das atitudes que o marcaram. Portanto, julgamos que através da educação geográfica metodologias possam ser

apresentadas como alternativas de lutas no combate à intolerância religiosa. Nesse caminho, vamos pesquisar as potencialidades da educação geográfica que possibilitam a construção de espaços onde o ideal de tolerância possa florescer.

## **2. A Educação Geográfica e a Escola em tempos de intolerância: ações e reações**

### **2.1. A Escola como espaço de busca de consensos em meio a dissensos**

A escola, por sua natureza histórica, constitui um universo composto de normatizações, padronizações, regularidades e modelos de pensamentos. Segundo Castrogiovanni (2014 p.62), a escola como “faz parte do espaço geográfico, retrata as tensões e emoções da complexidade do conjunto de sistemas de objetos e de ações que a compõe”. De acordo com o autor, a escola, para muitos indivíduos, representa a solução para desalinhos das relações familiares e das políticas injustas, enquanto para outros, ela já não corresponde mais uma perspectiva de ascensão social, porém seu papel institucional ainda é muito consolidado. A seu respeito não devemos pensá-la somente pelo aspecto estrutural, pois, se assim fosse, teríamos uma apreensão apenas funcionalista e de elementos de causa e efeito. Como aponta o supracitado autor, a escola deveria ser o lugar de acolhimento das diferenças, no qual a liberdade de expressão dessas singularidades múltiplas deveria ocorrer. Entretanto, é possível observar, nesse espaço, um magma de representações que dará origem a diversos tipos de relações entre indivíduos diferentes, com objetivos diferentes, porém em um espaço coletivo comum. Diante de um mundo marcado por tantas diferenças, a escola, ainda hoje, não consegue ser o lugar que possibilita as manifestações dessas diferenças.

Considerando as inquietações dos estudos do cotidiano, cujo foco está direcionado para os tópicos sobre as temáticas mais plurais de nossa época, entre elas: as etnias, as religiões, a sexualidade, a raça, o gênero entre várias outras, os seus estudiosos visam interromper o legado dos paradigmas da modernidade. Eles compreendem que as práticas que desempenhamos são assimiladas de modo transitivo, ativo e diverso, presentes nas teias de fazeres e saberes que não são explicados pelas relações lineares de causalidades, pois são marcadas por uma ampla complexidade. Como aborda Silva (2014)

A ideia acerca dos estudos do cotidiano, nesse sentido, é de recuperar a importância daquilo que não integra as estatísticas para redefinir o próprio cotidiano. O conceito de cotidiano nega

a concepção banal de repetição rotineira de ações e atividades e pensa, numa outra ótica, para além da quantidade e da obviedade do senso comum e da regulação. (P.161)

Morin (2011) nos orienta que as escolas perpetuaram um modo parcelado, dividido de apresentação dos conhecimentos, e nesse caminho, conceber uma compreensão ampla do conhecimento se torna cada vez mais difícil. Ele ressalta que as problemáticas que atingem a humanidade perderam o lugar para os problemas técnicos particulares. Estamos perdendo, ao longo do tempo, a capacidade de organizar o saber disperso e compartimentado, enfraquecendo nossa capacidade mental de contextualizar e globalizar.

Vale pontuar que a Geografia constitui uma área de conhecimento que possui como característica inerente da singularidade analítica que ela carrega, a predisposição de favorecer a concepção do espaço em seu caráter complexo, como afirma Santos (2002), sugerindo a retomada do conceito de totalidade, objetivando verificar como as manifestações se apresentam, identificando suas transformações, seus processos, com a intenção de analisar as suas inferências com a própria existência do espaço.

Nessa direção é que o objeto dessa pesquisa se faz cada vez mais relevante, visto que mobiliza a articulação de vários elementos, que são eles: o pensamento espacial, o pensamento geográfico/conceitos da Geografia e a linguagem cartográfica, viabilizando uma possibilidade de tornar complexa a análise da intolerância religiosa.

Porém, mesmo a escola sendo uma estrutura, como ressalta Castrogiovanni (2014) marcada pelas representações burguesas do tradicionalismo moderno, ela também carrega as características do mundo contemporâneo, pois os jovens que a frequentam são indivíduos de sua época, que trazem anseios pertinentes a tal momento. As necessidades expostas pelos discentes demonstram as características do mundo vivido, que está cada vez mais complexo, com princípios fundamentados na agilidade da informação, no uso constante da tecnologia, no imediatismo, no desempenho múltiplo de tarefas, além das questões associadas às temáticas plurais elencadas anteriormente. Não podemos perder a perspectiva de que esses são os nossos alunos. Enquanto grupo, são os protagonistas de todo processo de ensino realizado ou idealizado na escola, espaço direcionado para eles e para as suas

aprendizagens. Entretanto, não podemos esquecer que são crianças e jovens que trazem consigo experiências próprias e singulares de vida, formação, criação e cultura. Assim, são marcados pela diferença, elemento determinante de qualquer sala de aula e de qualquer escola.

Nesse sentido, é relevante destacar o pensamento deleuziano sobre a diferença que, segundo Bianco (2002)

Deleuze se volta, sobretudo, contra o pensamento representativo: a representação é incapaz de pensar a diferença em si mesma, uma vez que, estruturalmente, subordina a diferença "livre e selvagem", objeto de temor e horror, à reconfortante identidade do conceito (P.182)

Para Deleuze e Guatarri (1992 *apud* Bianco 2002), a diferença deve ser analisada de modo *sui generis*, pois ela traz em si uma novidade que o próprio pensamento filosófico impediu de ser pensada. Como destaca Bianco (2002)

Podemos imaginar que Deleuze, no curso de seu aprendizado – primeiro de estudante, depois de estudioso e de jovem professor – tivesse se dado conta, na própria pele, de como a história da filosofia, concebida como uma narrativa feita de continuidade e de rupturas dialeticamente reconciliadas, constituía um dos instrumentos privilegiados da representação e da imagem dogmática do pensamento, um agente repressivo, uma enorme máquina que impede de pensar, que tende a anular a diferença, a novidade, o evento do pensamento no interior de uma narrativa linear e tranquilizante.(P. 185)

A diferença constituiu o objeto fundamental das reflexões filosóficas de Deleuze. Sua postura de oposição perante qualquer modelo e padronização de pensamento fez com que, a proposta por ele escolhida, estivesse pautada na elaboração de novas formas de pensar, buscando inovações diferentes de criação. O resultado dessa abordagem resultou na elaboração de uma “pedagogia do conceito” fundamentada na geração de conceitos. Conforme Bianco (2002)

A pedagogia do conceito se opõe, antes de tudo, àquela que Deleuze define como enciclopédia do conceito" – referindo-se implicitamente ao sistema hegeliano – que inscreve os casos de criação do conceito em uma história e em uma lógica da filosofia fechada em si mesma, que anula tanto os casos singulares quanto a possibilidade de outros atos de criação. (P.195)

Quando Deleuze não atuava mais como docente no Ensino Superior que a expressão “pedagogia do conceito” foi criada. Os objetivos e intuídos de sua atuação, nessa área, visavam estimular seus alunos a novas reflexões conceituais, ou seja, que eles pensassem de modo diferente de como ensinados na Escola, propondo com isso a pensar de modo diferente. Na concepção de Deleuze, as Escolas castram a criação, são nocivas para o pensamento e impedem que os conceitos sejam transferidos e utilizados de diferentes modos.

No mesmo curso, Morin (2011) destaca que os conteúdos ensinados precisam estar acompanhados das imprecisões, dos enganos e dos fanatismos. Entre as imprecisões e enganos está a capacidade da mentira que todos nós carregamos, a falibilidade da memória, a defesa das verdades intelectuais absolutas, a ausência da autocrítica e a normatização dos paradigmas, determinados conceitos e discursos.

Ainda no sentido da valorização da diferença, destacamos a concepção de Jacotot<sup>15</sup>, que elaborou o método da emancipação intelectual, valorizando a sapiência humana e a carga cultural que cada discente possuía. Ele não enxergou as diferenças sociais como um obstáculo na aprendizagem individual, pois, na sua concepção, todos são inteligentes. Nesse sentido, Jacotot também não se colocou em uma posição de superioridade frente aos seus alunos, pelo contrário, estabeleceu com eles uma relação horizontal, indo ao encontro com uma das perspectivas de Deleuze, quando entrou em contato com o pensamento de Sartre, que passou a tê-lo como um modelo de inspiração, estímulo e referência de novos pensamentos e conceitos como descreve Bianco (2002)

o encontro com a novidade de seu pensamento tinha suscitado no jovem Deleuze o desenvolvimento de novas Ideias e a criação de novos conceitos. Deleuze não se tomará certamente sartriano, ou "existencialista", mas reagirá ao encontro com a filosofia de Sartre da mesma maneira criativa: não fará como Sartre, mas com Sartre. (P.191)

A emancipação intelectual, método formulado por Jacotot, foi fundamentada em alguns aspectos, dentre eles podemos ressaltar que todas as coisas existentes no mundo estão relacionadas entre si, que todos os indivíduos são inteligentes, visto que esse fato está condicionado à espécie humana, e que detentora

---

<sup>15</sup> Professor francês que atuou no século XVIII.

dessa capacidade, possui as condições necessárias para aprender por iniciativa própria e, nesse caminho, tudo pode ser aprendido, assim como também pode ser ensinado, visto a vontade de aprender que cada indivíduo possui.

A respeito da metodologia de Jacotot, afirma Rancière (2002)

O saber é concebido como “Ensino Universal”. A aprendizagem é para todos, uma vez que cada homem nasceu com a mesma inteligência, podendo desenvolvê-la por si mesmo. Não se trata mais de um professor que sujeita o aluno a sua vontade, se abole a relação de autoridade, de poder e de desigualdade. Agora a relação é de inteligência para inteligência. É só a partir desse método que as desigualdades se dissolvem e o aluno pode se sentir confiante e livre para pensar e aprender. (P. 22)

No momento em que as diferenças são abolidas e valoriza-se a igualdade de inteligências, o que está sendo estimulado é justamente a possibilidade de um novo pensar dos conceitos, indo em direção à proposta de Deleuze, que valorizava a ruptura da singularidade conceitual imposta pela escola, dirigindo-se na contramão da postura institucional escolar, que primava pela manutenção de uma heterogeneidade muda, sufocando as manifestações das diferenças. A diferença não representa um obstáculo, pelo contrário, ela é exatamente o campo fértil para as inovações, o movimento e as transformações.

Sob à luz de Dias (2018), o método de Jacotot possibilita a desnaturalização da ordem estipulada, isso porque viabiliza que o indivíduo reflita e questione sua posição no mundo, estando ele habilitado a exteriorizar seu raciocínio, pois sua vontade de aprender e sua inteligência são condições para que ele confronte sua razão com a realidade vivida. Nesse processo, por intermédio da vontade, o avanço da inteligência ocorre de modo autônomo, sem a sujeição a outros. Logo, o indivíduo conquista a competência de compreender e agir por si mesmo.

Rancière (2002)

Quem estabelece a igualdade como objetivo a ser atingido, a partir da situação de Desigualdade, de fato a posterga até ao infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve sempre ser colocada antes [...]. Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse

reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação. (P. 11)

Certamente, uma das metas mais importantes no exercício da docência constitui possibilitar a independência de pensamento e de conhecimento. Para a efetivação de tal intenção, não podemos presumir que o indivíduo aprenda a pensar e a conhecer sendo um ouvinte ou um expectador passivo. Não podemos perder de foco da relação dialógica que abordamos anteriormente, ou seja, a escola não pode desprezar que há inteligências “superiores” que podem se expressar e as inteligências “inferiores” que não possuem ‘lugar de fala’ e estão condicionadas a meros observadores. O que se faz cada vez mais urgente é, de fato, a escola ser um lugar para o diálogo, um lugar onde a diferença aconteça e que seja privilegiada e valorizada. Lugar em que o outro exista e possa se manifestar, sem a condição de ser o outro que deve ser combatido e amordaçado, pois as individualidades devem e precisam se manifestar. Afinal, a escola, assim como muitos outros espaços, é também o lugar da convivência e nela o diálogo deve ser praticado e, como resultado do seu próprio exercício, a diferença é produzida. Notadamente, a diferença não constitui uma ameaça ou um perigo, mas o resultado da riqueza da pluralidade.

Relembrando a reciprocidade, abordada pela perspectiva bakhtiniana, em que falante e ouvinte exercem as duas funções em um diálogo, ou seja, tanto proferem o discurso e ouvem, respondendo ativamente ao que foi compreendido, temos também que considerar o desejo de ouvir. Considerando Oliveira (2017),

Logo, para que o diálogo exista, ao poder-falar é preciso corresponder o poder-escutar. Só o poder-falar não basta para que o diálogo se torne possível. De nada adianta alguém poder-falar sem que possa ser ouvido. Assim, além do poder-falar, precisamos acrescentar ainda, como condição para a experiência do diálogo, o poder-escutar não apenas no sentido de ter a capacidade de acolher a fala do outro, de apreender seu sentido; mas, sobretudo, de querer que o outro fale, de ter vontade de escutar sua fala, mesmo que seja para discordar dela. (P.1405)

Pensar o outro é algo complexo, pois é necessário um exercício que nos exige entender que ele é igual, mas ao mesmo tempo diferente de nós. O outro é aquele que na sua condição de ser vivo constitui a mesma espécie, mas como característica biológica é único e, por isso, diferente. É igual na sua condição terrena, habitante do mesmo planeta, mas diferente na sua inserção e na relação que

estabelece com ele. Como destaca Morin (2011), não é possível compreender a complexidade do ser humano separando-o das suas partes integrantes, liberdade individual, envolvimento comunitário e consciência humana. Além disso, também não podemos desconsiderar que o outro é resultado de diferentes construções sociais e culturais próprias de cada temporalidade histórica.

Oliveira (2017) ressalta que é necessário que o reconhecimento do outro como idêntico seja fator determinante para a ocorrência do diálogo, sem perder de perspectiva sua alteridade, característica que possibilita essa ação. Melhor dizendo, a confirmação da existência do análogo e da alteridade constituem os elementos do diálogo. Ao identificar o outro como sujeito, como eu, reconheço sua existência e sua semelhança. Ao reconhecer sua alteridade, identifico sua diferença e possibilito o debate. Portanto, nas palavras de Oliveira (2017),

O diálogo exige o reconhecimento entre “uns” e “outros” tanto como identidade quanto como diferença. Quando afirmo o outro como idêntico a mim, ou seja, também como Ego ou Sujeito, sou destituído de minha posição central, não sou mais o único a poder-falar; pois o outro também pode fazê-lo; mas, ao reconhecê-lo como diferente de mim, sei que não dirá a mesma coisa que eu, pois não vê o mundo do mesmo lugar do qual o vejo. Nossos pontos de vista, portanto, podem se divergir, mas também podem se convergir e até se conflitarem. (P.1410)

Com isso, a escola precisa ser o espaço do conflito, pois ele possibilita justamente a pluralidade de ideias e de conceitos. As diferenças culturais, de gênero, de sexualidade, de religião precisam fazer parte dos planejamentos escolares. Aderindo à concepção de Rancière (1996), que vislumbra no consenso a extinção dos conflitos e de certa forma o esvaziamento da liberdade, resultando no extermínio da política. Por conseguinte, as escolas que fomentam o debate, a dúvida, a incerteza e que permitem o exercício da contradição e da divergência, colaboram para o desenvolvimento do senso crítico e criativo de seus alunos.

Morin (2011) destaca que a compreensão humana necessita da percepção de que o outro é um sujeito munido de todas as mazelas e inquietações inerentes à condição humana. Para que isso venha a ser estabelecido, é necessário que ocorra uma identificação entre esses sujeitos, não apenas uma percepção objetivada, e nessa direção é possível um processo de empatia, de identificação e projeção. Sendo

essas diretrizes valorosas que possibilitam o alcance da compreensão geradora da simpatia, da generosidade e da tolerância.

Nessa direção, Dias (2018) propõe um refletir a respeito de uma educação que altere a regularidade do consenso, que se estabelece como diretriz das instituições escolares, pela adoção do dissenso, pautado na liberdade de pensamento, da criatividade e na elaboração de novas concepções de mundo. Para a construção de tal possibilidade, Oliveira (2017) aponta que a sala de aula deve ser o lugar que proporciona os encontros e desencontros, que permite os entendimentos e desentendimentos dos conflitos que, muitas vezes, geram tensões e mal-estar. Contudo, deve ser o lugar do consenso, que colabora somando quando atinge um diálogo, e do dissenso, que amplia as possibilidades de pensar por diferentes lentes.

Portanto, faz parte do papel docente considerar constantemente que a sala de aula/escola é, na sua essência, o lugar da diversidade dos mais variados aspectos, fruto das experiências que marcam cada indivíduo. Opiniões, condutas e posicionamentos divergentes ocorrem nas relações discente-discente e discente-docente, contudo, o diálogo, pautado na liberdade de expressão e de pensamento, deve e precisa ocorrer, mesmo que muitas vezes ele esteja na contramão do senso comum.

## **2.2. Material didático e formação dos professores na busca do combate à intolerância religiosa**

A vida cotidiana dos indivíduos representa um valioso material de trabalho para os professores, principalmente para os de Geografia, isso porque, ela, na avaliação de Gomes (2017), é uma sapiência que tem como fulcro a análise e a ordem espacial das coisas, fenômenos e pessoas, situação que torna essa análise um exercício intelectual extremamente complexo. A racionalidade geográfica, que consiste em explicar as relações de distância e proximidade, as possibilidades de conexões, de posições, de forma e tamanho, engendram uma lógica rebuscada que manipula diferentes áreas cognitivas. Logo, é fato que a Geografia tem um modo singular de pensamento.

Cavalcanti (2019) aponta que a realidade cotidiana dos indivíduos deve ser problematizada, que ensinar temas pertinentes à vida dos alunos, articulando com a

abordagem sistemática dos conteúdos pautada na análise geográfica, consiste no ensino de Geografia, pois ele tem como fundamento de suas bases científicas contribuir para a compreensão da realidade, objetivando a expansão dos modos teóricos e conceituais para isso. Diante disso, visando colaborar para a vida cotidiana, ela sugere o trabalho com temáticas direcionadas para práticas cidadãs. Nesse contexto, podemos destacar a temática da intolerância religiosa, fenômeno que afeta não somente o ambiente escolar, mas várias partes da cidade e, ainda nesse raciocínio, vários referentes podem ser abordados, tais como: praticantes de quais religiões, maiores vítimas, locais em maiores casos, entre outros. Essa abordagem estabelece uma conexão entre a Geografia e a cidadania, e ao escolher essas abordagens, há um desejo de que seja elaborado um processo analítico mais crítico, referenciado em fundamentação teórica consistente, que possibilite uma perspectiva de ações cidadãs concretas as quais não apenas combatam a intolerância religiosa, mas consigam criar novos paradigmas que permitam uma convivência tolerante.

Em consonância com essa expectativa, de objetivar ações concretas para mudanças no contexto da intolerância religiosa, buscamos, nas instituições governamentais, medidas que possam construir uma realidade futura mais tolerante. Nesse momento, apenas iremos apresentar o resultado parcial da nossa empiria, porém sem maiores desdobramentos quanto à sua análise.

A presente pesquisa, sobre o fenômeno em questão, teve início ainda na sua elaboração de pré-projeto, momento anterior ao ingresso no Mestrado, e nessa época a autora conseguiu contato com um representante do Conselho Estadual da Promoção da Liberdade Religiosa, ligado à Secretaria de Estado de Direitos Humanos e Políticas para Mulheres e Idosos (SEDHMI), sendo relatado, durante o encontro presencial, a intenção da realização de um projeto educacional voltado para a formação dos professores da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro no combate à intolerância religiosa, direcionado aos professores de todas as disciplinas, cujo objetivo era capacitá-los com práticas pedagógicas que valorizassem a pluralidade religiosa e o respeito às diferenças. Havia também um projeto de elaboração de uma cartilha instrutiva, como uma espécie de manual de combate à intolerância religiosa, que seria adotada em todas as escolas estaduais.

No momento da empiria da pesquisa, iniciada no segundo semestre de 2020, os impactos da pandemia impediram o contato com os membros do Conselho,

mesmo após várias tentativas fracassadas de e-mails e ligações telefônicas. No decorrer do primeiro semestre deste ano as tentativas de contato via e-mails e telefones continuaram, mesmo com o início das tentativas de contatos presenciais. A primeira dificuldade foi encontrar o Conselho no prédio, pois os servidores não conheciam o Órgão. Somente na terceira visita fui informada de que o Conselho não estava mais locado no prédio. De posse do novo endereço, um novo processo de desencontros começou. Ao buscar os membros do Conselho, entre os meses de abril e maio, os relatos recolhidos dos servidores de outros setores foram que eles não tinham informações a respeito do Conselho, pois seus servidores estavam ausentes a mais de um ano. Somente na quarta visita ao prédio do Conselho consegui, através de um servidor de outro setor, o telefone de um membro do Conselho.

Em maio consegui um encontro, via contato telefônico, com um representante, que me informou sobre a troca do nome do Conselho, que passou a ser denominado por Superintendência de Promoção e Defesa da Liberdade Religiosa (SUPLIR), que no presente momento está ligada à Secretaria de Estado e de Desenvolvimento Social e Direito Humanos. Apesar de muito educado, estava bastante impaciente quanto ao horário, destacando que o seu tempo era bem pequeno. Algumas informações foram passadas, principalmente quanto a pertinência da atuação, alguns gráficos quantitativos das ocorrências por regiões do estado e reportagens sobre intolerância no ambiente de trabalho. Porém, ao ser indagado sobre a formação dos professores e a produção do material, ele não sabia responder e fui encaminhada para fazer contato com o primeiro representante que conversei na fase anterior ao ingresso no Mestrado.

Somente após uma semana de buscas que foi possível o contato com um representante do SUPLIR e o diálogo foi breve, visto sua demanda de afazeres. Foi extremamente educado e se mostrou bastante solícito quanto a intenção de pesquisa, inclusive ressaltou a relevância da pesquisa e a satisfação do fenômeno ganhar espaço no ambiente acadêmico. Elogiou bastante o grupo de pesquisa<sup>16</sup> por abrir espaço para a discussão do assunto. Entretanto, ao ser indagado a respeito da formação e da cartilha/manual não tinha a devida resposta e, por isso, fui

---

<sup>16</sup> Gestão Territorial no Estado do Rio de Janeiro (GeTERJ), do Depto de Geografia e Meio Ambiente da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

encaminhada, via telefone, para uma servidora da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

Na semana posterior, consegui um contato via aplicativo de mensagem. Fiz as mesmas indagações e a resposta obtida foi que há um projeto a respeito da intolerância religiosa. O projeto é denominado “Educação + Humana”. Ele é composto por duas ações, uma de caráter preventivo e outra de caráter emergencial.

A ação de caráter preventivo é planejada a longo prazo. Visam à capacitação de multiplicadores, diretores regionais pedagógicos, coordenadores de ensino articuladores do Ensino Religioso e Professores da Rede Estadual de Ensino sobre combate à intolerância religiosa em ambiente escolar e base legal sobre a laicidade do Estado. Os objetivos elencados foram: apresentar os principais temas (laicidade, legislação, intolerância religiosa, dados (MEC), estudo de caso – situações em contexto escolar/ boas práticas); propor a divulgação de boas práticas sobre a temática; estimular a formação docente sobre temas geradores de discriminação e conflitos.

Das ações que serão desenvolvidas estão:

**1. Vídeo Aulas/Cartilha:** Material que será elaborado para confecção de vídeos educativos e cartilha, com foco nas temáticas transversais de Enfrentamento à Intolerância Religiosa e Discriminação Racial. Este material será construído em 05 encontros e em cada encontro será construído um vídeo. Os temas e as propostas para a construção dos vídeos são:

**Me respeite!** - O curta vai apresentar pequenas falas de praticantes de diferentes religiões pedindo respeito. O objetivo é garantir a fala e o lugar de fala de cada um, oportunizando o clamor pelo respeito. O curta é documental e aborda as temáticas do proselitismo e da liberdade religiosa.

**Bizarrices?** - símbolos religiosos/incompreensão sobre seus significados como geradora de preconceito. O curta vai trabalhar com ambiguidade, questionando o que seria bizarro: os símbolos e costumes ou a ignorância?

**Pensamentos correm soltos...** - Liberdade religiosa: o curta vai apresentar pensamentos basilares de diferentes religiões e culturas sem apresentar sua origem e seus autores para que possam ser conhecidos por si. Objetiva fomentar a percepção da beleza do pensamento do outro.

**Vai ficar de Caó?** - Racismo religioso, intolerância e intolerância como crime. A lei Caó trata também do racismo. O vídeo apresenta situações de intolerância no cotidiano e termina com uma poesia que questiona a postura intolerante e apresenta a Lei Caó.

**Sala de estar** - Curta de ficção que propõe uma troca de vivências: alguém de uma religião se colocando no lugar de alguém de outra religião para vivenciar seus costumes, ritos, palavras, cantos. A ideia do título vem da obra de Amós Oz sobre fundamentalismo, na qual o autor apresenta a ideia de curiosidade de estar na sala de estar do outro como um antídoto à intolerância. Refere-se à parte da cartilha que propõe ações de combate à intolerância.

**2. Ciclo de Capacitação para Multiplicadores:** Realizar ciclos de capacitação para os multiplicadores dos Núcleos de Formação da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Seeduc); representantes das Regionais e Articuladores do Ensino Religioso. Capacitação dos multiplicadores por funcionários da Secretaria de Estado de Direitos Humanos e Políticas para Mulheres e Idosos (SEDHMI), Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Seeduc) e outros convidados. Desenvolver uma metodologia que possa ser aplicada tanto na capacitação dos multiplicadores e dos professores;

**3. Ciclo de Formação de Professores:** Nesta etapa os multiplicadores capacitados irão aplicar a metodologia de capacitação dos professores para que depois eles possam desenvolver projetos em suas unidades escolares, primordialmente com a participação dos Grêmios Estudantis.

**A Metodologia:** A equipe de multiplicadores dos Núcleos de Formação realizará 4 (quatro) encontros presenciais em seus respectivos polos com os professores da rede estadual. Cada unidade escolar deverá encaminhar para a formação um professor que será o multiplicador em sua escola. Para que o projeto tenha uma linha de continuidade, este mesmo professor deverá participar das quatro formações.

**4. Roda de Debates:** Serão realizadas 12 (doze) rodas de debate, em diferentes municípios, onde será apresentado o material produzido, seguido de debates. Nesta etapa, serão capacitadas secretarias municipais, conselhos tutelares, representações do Ministério Público e da Defensoria.

**5. Destaque Educação + Humana:** Ao final de todas as etapas, haverá uma certificação para as unidades escolares que desenvolverem projetos/boas práticas elaboradas a partir das ações desenvolvidas.

A ação de caráter emergencial tem foco imediato. O objetivo é promover o Dia “Educação + Humana”, levando para os alunos, onde aconteceu o ato de intolerância religiosa, orientações sobre a laicidade do Estado com uma linguagem de fácil compreensão de acordo com a faixa etária dos estudantes.

Isto posto, o que desejamos fazer a partir desse momento é identificar alguns caminhos que o Ensino de Geografia pode possibilitar para a modificação do cotidiano dos alunos que vivenciam de diferentes modos essa intolerância religiosa.

### **2.3. As potencialidades da Educação Geográfica em um contexto de intolerância: algumas reflexões**

Avanços tecnológicos, culturais e científicos são características marcantes do mundo contemporâneo. Incertezas, violência, injustiças e insegurança são alguns dos muitos problemas que vivenciamos, sendo todos sociais e espaciais. Não podemos desconsiderar o enfoque relacional que há entre a esfera social e espacial que constituem toda vida terrena. Por isso, o espaço que ocupamos no planeta é atravessado rotineiramente pelas dinâmicas sociais, econômicas e culturais.

Frente a esse mundo complexo, o fenômeno da intolerância religiosa pode ser entendido através da análise espacial e talvez a partir do objeto de estudo dessa pesquisa, a Educação Geográfica, com os seus componentes formadores, possamos elencar alguns caminhos para o combate de tal problema.

Cavalcanti (2019) aborda que a espacialidade urbana das grandes cidades é composta pelas ações cotidianas dos indivíduos, que marcam os seus diferentes espaços. De acordo com as verificações feitas pela pesquisadora no campo escolar, para os discentes, a cidade é um local repleto de símbolos que constantemente são construídos, são explorados, são apropriados e dos quais eles participam, pois são parte dela. Segundo sua expertise, as experiências vividas por eles constituem uma grande bagagem e a sua exploração educativa, com o propósito de estimular o pensamento geográfico, representa um forte capital formativo para a Educação Geográfica.

Segundo a mesma, os discentes carregam um pensamento geográfico “rudimentar”, porém, para a autora, a experiência acumulada dos discentes na sua relação com a cidade possui um grande valor para o desenvolvimento da capacidade de pensar geograficamente, porque é justamente o que é vivenciado na espacialidade urbana e o que é produzido nela que possuem sentido e significado muito importante na vida dos alunos. Nesse âmbito, podemos incluir a intolerância religiosa, que se faz presente dentro e, principalmente, fora da escola. Quantos alunos não foram vítimas ou tiveram familiares, amigos e vizinhos envolvidos nesse contexto ou inclusive vivem em áreas marcadas pelo fenômeno em destaque. O fato é que na esfera do processo de ensino é possível aproveitar essas experiências vividas e apresentar a complexidade que permeia toda a espacialidade desse fenômeno, indicando que há processos políticos, de gestão do espaço, e de valores culturais construindo uma análise geográfica a seu respeito. Notadamente, a potencialidade da Geografia se faz presente exatamente nas ferramentas conceituais e operacionais que ajudam os discentes a pensar amplamente sobre suas realidades, buscando melhorias para tal fato. Sem dúvida, a construção de um diálogo verdadeiro, fundamentado em informações seguras, sem manipulações, ausente de militâncias partidárias e ideológicas, é primordial para a formação de futuros indivíduos que venham a buscar alternativas para a solução de problemas, como o da intolerância religiosa. Indivíduos que aprendam, a partir da análise geográfica, a compartilhar os mesmos lugares da cidade, mesmo possuindo opiniões, posições e práticas diferentes.

Reverenciando a natureza expressiva dos elementos estruturantes da Educação Geográfica na tese de doutoramento de Duarte (2016), foi possível perceber o caráter promissor do pensamento espacial. Para iniciar nossas considerações é importante destacar que as pesquisas sobre o pensamento espacial em nosso país ainda são poucas. A maior produção encontra-se em inglês e atualmente constitui a principal referência de estudos e, nesse sentido, a tese representa uma valiosa fonte de conhecimento diante do cenário ainda incipiente a respeito do pensamento espacial, além das significativas e precisas reflexões que o pesquisador supracitado expõe no seu trabalho.

Isto posto, Duarte (2016) traduziu o relatório do Conselho Pesquisa estadunidense (National Research Council - NRC), publicado em 2006, com o

título: *Learning to Think Spatially: GIS as a Support System in the K-12 Curriculum*. Em tradução livre: “Aprendendo a pensar espacialmente: Sistemas de Informações Geográficas como sistemas de apoio ao currículo da escola básica (ensino fundamental e médio<sup>17</sup>), que é uma referência mundial, sendo resultado de investigações de uma comunidade científica, possuindo finalidade educacional a fim de encontrar soluções para problemas reais. A partir da definição de pensamento espacial apresentada no documento, podemos, de modo profícuo, precisar que ele constitui um pensamento singular cujos elementos basilares são os conceitos espaciais, as formas de representação e os processos de raciocínio. Como descrito no documento

Entendendo o significado do espaço, nós podemos usar as suas propriedades (ex: dimensionalidade, continuidade, proximidade e separação) como um veículo para estruturar problemas, para encontrar respostas e para expressar soluções. Expressando relações dentro de estruturas espaciais (ex: mapas, maquetes, representações em programas de CAD), nós podemos perceber, lembrar e analisar as propriedades estáticas e, pelas transformações, as propriedades dinâmicas de objetos e os relacionamentos entre objetos. Nós podemos usar as representações em uma variedade de modos e mídias (gráficas [texto, imagem e vídeo], táteis, auditivas, cinestésicas e olfativas) para descrever, explicar e comunicar a respeito da estrutura, operação e função de objetos e seus relacionamentos. (NRC, 2006, ix, tradução nossa) apud Duarte (2016 P.116)

Explicitamente os conceitos espaciais são os que aplicamos para organizar, interpretar o mundo e o seu funcionamento. As formas de representação podem ser divididas em internas e externas. As primeiras são construções mentais que idealizamos, aquelas que são avaliadas nos exames psicométricos, enquanto as segundas são justamente a aptidão da comunicação, organização e entendimento que se estabelece a partir da utilização de mapas, gráficos e figuras. Nessa lógica, Gomes (2017)

Criam-se imagens e desenhos por meio dos quais somos desafiados a produzir sentido na variedade de elementos que ali aparecem sem o artifício da seleção antes daquilo que vamos considerar, pois não impomos o deslocamento das coisas do lugar onde aparecem e vivem. (P. 145)

---

<sup>17</sup> De acordo com a tradução de Duarte (2016), a sigla k-12 corresponde ao Ensino Básico Brasileiro.

Duarte (2016) nos chama atenção que pelo NRC (2006), citação direta anterior, o pensamento espacial é direcionado para a resolução de problemas, desde os mais simples aos mais complexos, os que fazem parte tanto do cotidiano comum ou dos meios científicos, e o desenvolvimento dessa capacidade cognitiva ocorre, justamente, a partir dos processos de raciocínio.

Portanto, existe uma intenção educativa para o pensamento espacial

(...) “Aprendendo a Pensar Espacialmente” representa a crença coletiva de um grupo de acadêmicos de que o pensamento espacial merece – se não exige – a atenção focada e sistemática de cientistas e, de igual modo, de educadores. Nós temos que entender o processo de pensamento espacial, nós temos que desenvolver sistemas que apoiem esse processo e nós temos que garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade de aprender sobre o pensamento espacial. Nós temos que investir em um programa educacional sistemático para ampliar os níveis de pensamento espacial dos estudantes da escola básica. Nossa meta deve ser a de fomentar uma geração de estudantes que (1) tenham a disposição mental de pensar espacialmente (2) possam exercitar o pensamento espacial de modo informado e (3) adotem uma postura crítica quanto ao pensamento espacial”. (NRC, 2006, x, tradução nossa) apud Duarte (2016) P. 117 e 118

Para os estudiosos do pensamento espacial, significa que pensar espacialmente consiste em uma forma de aprender a aprender. Esse pensar pode ser utilizado como um norte que auxilia na compreensão das problemáticas presentes nas várias áreas de conhecimento. Como afirma Duarte (2016)

O pensamento espacial deve ser encarado como um eixo horizontal do currículo (ou um eixo transversal, na terminologia dos PCNs brasileiros), que pode nos ajudar a compreender melhor problemas na Matemática, História, Geografia, Música, Artes, Química, Física, Biologia, Educação Física, etc. Também deveria constituir um eixo vertical, começando o mais cedo possível, nos anos iniciais da escolarização. (P.135)

Portanto, no contexto de intolerância, o pensamento espacial que objetiva alcançar respostas e expor soluções para os problemas corresponde a uma potência para a transformação da realidade de intolerância presente em nossa sociedade, pois propõe alternativas que possam vir a colaborar para o desenvolvimento de novas racionalidades.

Diante disso, voltamos nossa atenção a outra força da Educação Geográfica, a alfabetização espacial, que compõe elemento importante para o desenvolvimento

do pensamento espacial, visto que está intrinsecamente ligada às formas de representação. Ela é imprescindível para o modo de pensar espacialmente. Logo, Duarte (2016) salienta que a alfabetização espacial ainda não foi definida de modo claro, entretanto, a partir das considerações e pesquisas anglo-saxônicas, alguns apontamentos podem ser feitos, entre eles: a descrição da alfabetização espacial a partir dos diferentes domínios em que ela ocorre, visto seu caráter inter/multidisciplinar; a compreensão de que modo ocorre a habilidade associada ao pensamento espacial e suas consequências nos diversos níveis de alfabetização espacial e, por fim, uma linha de pesquisa que englobaria os modos de avaliação e mensuração da alfabetização espacial.

O supracitado autor destaca que, no âmbito da Geografia, há estudos sobre a alfabetização espacial, porém durante muito tempo houve uma forte equivalência entre a alfabetização gráfica e a alfabetização cartográfica e, por isso, se faz necessário ressaltar que a alfabetização gráfica pode ser ou não uma representação cartográfica. , visto que sua contribuição é fundamental para o pensamento geográfico e por isso, a ênfase nos processos de apreensão dos códigos cartográficos no Ensino de Geografia se faz presente e, sem dúvida, exprime uma forte potência, possibilitando o manejo do factual e do descritivo, ultrapassando os limites do domínio linguístico e superficial, buscando a complexidade de todo o processo.

Considerando a complexidade que caracteriza a análise geográfica, Gomes (2009) afirma que a marca locacional é intrínseca da ciência geográfica, havendo fundamentos, nexos, razões que regem a distribuição das coisas, pessoas e fenômenos no espaço, ou seja, significa dizer que os arranjos físicos seguem uma ordem de dispersão. Ademais, é exatamente essa marca locacional que é parte determinante de alguns fenômenos e por esse motivo ela é importante, pois o ordenamento espacial de certos fenômenos é marcado por ela.

Para o mesmo autor, a análise dos sistemas espaciais é envolvida por uma ampla complexidade que não pode ser considerada um fator que venha causar impedimentos, obscuridades e generalismos. O reconhecimento da complexidade constata que a trajetória para a edificação de um conhecimento requer empenho, sacrifícios e bastante exercício de reflexão. Concebendo sua complexidade não há garantia do seu absoluto, pleno e total entendimento, pois o domínio de todos os elementos que compõem os sistemas espaciais não é esgotado até a sua finitude. A

complexidade dos desenhos, por mais que venham a ser decodificados por representações mais simples objetivando sua apresentação, são produtos elaborados de um processo. Por esse motivo, é de extrema relevância deixar claro e transparente que a esfera da ciência geográfica não é definida pela definição ou posse do objeto, o espaço. Essa esfera se concebe pelo tipo de questão que é direcionada a um fenômeno. A questão que a ciência geográfica formula é a que questiona sobre a ordem espacial dos elementos que o compõe. Outras áreas de conhecimento irão trabalhar o mesmo fenômeno, porém suas expertises serão direcionadas a outros propósitos e indagações pertinentes aos seus interesses e, em razão disso, os diagnósticos serão outros. Cada disciplina constrói suas representações e as trabalha a partir das mesmas, fato que caracteriza com perfeição como é inviável um saber ser total e absoluto. Nessa lógica, as divisões que são discutidas fervorosamente entre os geógrafos, entre a Geografia física e a Geografia humana, perdem o seu sentido, pois ambas afluem para a mesma área de conhecimento, o espaço. Dessa forma, a análise geográfica ocorre quando o foco é a ordem espacial, sendo menos relevante o tipo do fenômeno, inorgânico, orgânico ou social, já que estabelecer esses limites são inviáveis como acontece na relação entre natureza e sociedade. Logo, Gomes (2009)

Haverá, contudo, sempre uma geografia quando o fenômeno da dispersão espacial construir a questão central do problema. A geografia existe em qualquer fenômeno em que haja uma ordem de dispersão espacial. A unidade não provém do tipo de fenômeno, mas do tipo de pergunta. (P.26)

Ele ainda aborda que o entendimento dos níveis de localização e suas inferências relacionais no sistema locacional formam uma dimensão determinante para a compreensão dos fenômenos, sendo por esse motivo que a formação espacial auxilia de modo ímpar. Há a criação de um projeto de análise independente, uma singularidade de questionamentos, um conhecimento epistemológico. O abandono desse projeto analítico anula a chance de descobrir uma ordem de sentidos e significações essenciais que constituem os fenômenos. Essa desistência reforça outras ordens explicativas e empobrece a compreensão das variáveis analíticas, das possibilidades das representações de um fenômeno, reduzindo e simplificando a interpretação do mesmo.

Retornando à alfabetização espacial, é importante salientar que ela vai além da alfabetização gráfica de representar o espaço, pois possui um pensar espacial, ou seja, considerar um indivíduo alfabetizado espacialmente significa que ele aprendeu a pensar e a raciocinar *no, com e sobre* o espaço. Tal aprendizagem não constitui um resultado da alfabetização gráfica, pois ela não manipula os elementos necessários para que o pensamento e o raciocínio espacial se desenvolvam, mas sim um resultado da complexidade analítica geográfica, que está pautada no domínio dos conceitos da Geografia.

Duarte (2016), mesmo se posicionando favorável ao uso das geotecnologias no Ensino Básico e não dando ênfase a tal discussão, visto que foge da sua proposta de pesquisa, pontua que a utilização de tais ferramentas não representa o resultado da alfabetização espacial. Para colaborar nessa visão, lembramos que Gomes (2017) afirmava que

Um sem-número de vezes na bibliografia contemporânea da Geografia somos apresentados aos sistemas de informações geográficas como uma ferramenta tecnológica, bastante recente, desenvolvida sob a forma de programas ou aplicativos de sistemas operacionais de dados georreferenciados. De fato, a concepção dos atuais sistemas de informações geográficas alia potentes conhecimentos de programação e tratamento estatístico a sofisticados meios semiológicos gráficos e de design para oferecer produtos bastante atraentes e de fácil acesso. Um sistema de informações geográficas se apresenta assim como uma base de dados digitais georreferenciados, que podem ser visualizados em mapas sob diferentes formas, resultantes do cruzamento de variadas informações localizadas e permitindo, assim, que se façam múltiplas inferências e análises. Reconheçamos, entretanto, que os princípios dessa forma de organizar dados, de tratá-los e de visualizá-los estão presentes na proposta e na apresentação feita por Humboldt da *Naturgemälde*. (P.42 e 43)

É importante não perdermos o foco de que, no tocante ao Ensino da Geografia, é imprescindível que a alfabetização espacial seja geográfica, que permita manusear os conhecimentos geográficos relacionados com o vigor do pensamento espacial, estabelecendo articulações com as mais variadas maneiras de representar o espaço e de se pensar com o espaço. A meta a ser atingida visa à progressão dos alunos na compreensão das formas e processos que ocorrem nas relações complexas entre homem-natureza ou sociedade-natureza, além dos resultados gerados por essa relação. Nessa lógica, a intolerância religiosa pode e

deve ser resgatada apresentando a complexa multiplicidade de maneiras que homens e sociedades estabelecem suas relações com, no e sobre o espaço.

Duarte (2016) sinaliza o reduzido uso dos mapas no Ensino Básico e aponta seu subaproveitamento, pois sua utilização está pautada para fins de localização, ilustração e não como um instrumento de análises da Cartografia e elemento que compõe uma linguagem geográfica. Possivelmente, o cenário de crise, que marcou a Cartografia no final dos anos 70, causou um impacto significativo no Ensino de Geografia na Educação Básica.

O propagado afastamento entre Geografia Crítica e Cartografia tem, para além de outros fatores, um significativo componente teórico-metodológico e é indiscutível que haja desdobramentos desse fato sobre a chamada Geografia Escolar. Esse componente não levou todos os geógrafos que se engajaram na renovação epistemológica a desdenhar o mapa como recurso cognitivo para a Geografia, seja ela a acadêmica ou a escolar. (P. 108)

Logo, vislumbrar o uso do mapa como um recurso didático deve ser uma possibilidade de extrema relevância e sugere uma escolha promissora para o Ensino de Geografia, isso porque ele constitui uma ferramenta que coopera na evolução cognitiva do pensar geográfico por meio do pensamento espacial que abarca toda a potência da Cartografia.

Quanto aos mapas, Gomes (2017 p.37) ressalta que “o mapa é um quadro”, nesse sentido sua afirmação se estabelece porque a composição de um mapa contém uma extensão física, a exteriorização de múltiplos elementos e de variáveis situações, além do detalhamento de diferentes lugares. Logo ele,

Se nos for permitido assim afirmar, então o instrumento básico do pensar geográfico é o quadro. O mapa é um tipo de quadro dentre outros: desenhos, croquis, cartogramas, blocos-diagramas, fotos, esquemas, pinturas, descrições etc. Todos esses compartilham algumas qualidades. A figuração da localização é a primeira delas. A segunda é a diversidade, seja de um elemento ou, como é mais comum, a figuração de vários deles unidos pelo enquadramento e por uma escala de representação proporcional. (P.37)

Então, a diretriz concebida é que a Cartografia deve estar a serviço da investigação e da compreensão do enfoque espacial dos processos sociais, políticos, culturais e econômicos, ou seja, da análise geográfica. A Cartografia em questão é a Cartografia escolar, visto que ela constitui uma das bases estruturantes da

Educação Geográfica, que está em pauta e é elemento determinante da alfabetização espacial, como já foi destacado. Se a alfabetização espacial se faz tão necessária, situação pontuada, significa dizer que existe uma linguagem cartográfica, ou seja, o mapa possui uma linguagem que precisa ser ensinada e compreendida.

Segundo Romano (2019), os discentes deveriam perceber e compreender a realidade do seu entorno, para posteriormente aumentar seu conhecimento das diferentes realidades mais distantes. Por isso, ela concebe que expressar essa observação da realidade próxima através de um desenho significa um grande estímulo para o desenvolvimento da representação cartográfica, ou seja, uma linguagem cartográfica. A partir desse contexto, torna-se possível o discente aprender a ler o mundo, iniciando sua alfabetização, que ocorrerá associada a um processo de construção dos conceitos importantes para a leitura do mapa. Nessa trajetória, o aluno passa não apenas a fazer uma leitura cartográfica, como também se apropria dessa linguagem, a partir do lugar cotidiano do qual ele faz parte, além de desenvolver, simultaneamente, as noções do espaço, percebendo que ele está inserido nessa realidade, sendo parte de um grupo social.

A mesma revela que essa percepção de ser parte de um grupo social ocorre, pois, a linguagem cartográfica, entendida no desdobramento do processo da alfabetização cartográfica, abarca o progresso das relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas, cruciais para a compreensão da representação gráfica. A partir da constatação das noções de: ao lado, atrás, em frente, denominadas de relações de lateralidade e as noções de direção, são entendidas as relações topológicas, noções espaciais cujo parâmetro é o corpo do discente. As relações de projeção consideram o entendimento da perspectiva, bem como a explicação das relações euclidianas por iguais medidas e distâncias.

Nessa continuidade, Romano (2019) lista que visão vertical e oblíqua; lateralidade e orientação; proporção e noções de escala e legenda são conceitos fundamentais para que o processo da alfabetização cartográfica seja construído e compreendido. Cada um dos conceitos será responsável por habilidades específicas como a própria descreve

A construção dos conceitos de visão vertical e visão oblíqua facilitará a transposição de imagem tridimensional para a bidimensional; a lateralidade será trabalhada no sentido de

desenvolver noções de orientação favorecendo a localização; a compreensão da proporção ajudará a desenvolver as noções de escala; e, finalmente, a legenda, com a função de, por meio de símbolos, representar objetos, fenômenos e lugares destacados no mapa, devendo, por essa razão, ser clara e objetiva, no sentido de facilitar a leitura do mapa. (P. 158)

Portanto, a assimilação desses conceitos colabora para a compreensão da linguagem cartográfica, uma linguagem própria da Geografia, porém sua utilização não constitui monopólio do seu Ensino. Certamente, a linguagem cartográfica representa mais uma das potencialidades da Educação Geográfica, pois através da sua utilização outros saberes das Ciências Sociais podem ser explorados, colaborando para uma nova concepção de ensino/educação que não restrinja o conhecimento a compartimentos estanques, que não se relacionam e não interagem. Contrariando propriamente essa visão, a Educação Geográfica constitui uma proposta inovadora, pois apresenta caminhos para a modificação da realidade estabelecida, além de sua composição estimular a associação de saberes, caminhando para a construção de uma lógica humana que supera a segregação intelectual, visto que ela propicia a articulação e o intercâmbio conceitual e analítico de vários saberes, colaborando para a formação de uma consciência cidadã.

Nesse momento, desejamos adensar nossa reflexão a respeito da cidadania, visto que não somente esse conceito foi pontuado em alguns momentos anteriores, mas também, pelo fato dele estar diretamente relacionado à intolerância religiosa. No momento em que esse fenômeno se efetiva no cotidiano, o exercício da cidadania é sequestrado, pois a liberdade de culto e de crença constitui um direito de todo cidadão. Pretendemos explorar o caráter histórico e geográfico em que ele está inserido, pois ele também se faz importante no contexto da Educação Geográfica, como já supracito.

A análise histórica proposta por Carvalho (2004) nos chama a atenção do fato da plenitude da cidadania, combinando a liberdade, a participação e a igualdade seja, possivelmente, um modelo idealizado pelos países ocidentais. Para o historiador, o modo como a trajetória da cidadania brasileira foi marcada, pela precedência dos direitos sociais sobre os direitos civis e políticos, constituiu um fator responsável pelos entraves significativos para o seu exercício e sua consciência. A total ausência de uma educação popular, que possibilitasse a consciência social dos direitos, representa o descaminho convencional do conceito

em destaque, promovendo o principal obstáculo para a sua prática. Ainda como aponta o autor, o fato de todos os indivíduos possuírem direitos civis, políticos e sociais, não os habilita para o integral exercício da cidadania. É, por exemplo, a realidade da sociedade brasileira que é juridicamente contemplada com todos os direitos previstos na Carta de 1988, inclusive sendo denominada como “Constituição Cidadã”, mas na prática a integralidade plena da sua execução não acontece.

Nesse sentido, o autor estabelece uma correspondência entre cidadania e educação, dado que ele ressalta o fato de que, nos países nos quais a cidadania mais se desenvolveu, ocorreu a introdução de um educação popular, ou seja, foi através da educação popular na qual os indivíduos passaram a tomar conhecimento dos seus direitos e se mobilizaram para lutar por eles. Ele também nos alerta para o fato de o direito social representar um pré-requisito para a expansão dos outros direitos. Desta maneira, a inexistência de uma massa educada, consciente dos direitos sociais, tem sido um dos principais obstáculos para a construção da cidadania civil e política brasileira. Mesmo reconhecendo que a Constituição de 1988 tenha ampliado os direitos sociais, gerando um progresso na área educacional, pois as taxas de analfabetismo diminuíram, ainda hoje enfrentamos o problema do analfabetismo funcional, sem contar com os altos índices de repetência e evasão escolar, desconsiderando o grave problema do letramento, presente em todos os níveis educacionais brasileiros.

Dentro desse raciocínio, Carvalho (2001) estabelece uma distinção entre cidadania, estadania e apatia, a partir da análise da relação que os cidadãos estabelecem com o Estado, discutindo o caráter ativo e passivo da cidadania. Conjuntura fortalecedora da visão de que a educação deve estar direcionada em formar indivíduos conscientes dos seus direitos e deveres civis, políticos e sociais. Os indivíduos devem ser preparados para o cumprir e exigir direitos, e não utilizá-los em benefícios próprios. A intenção é a formação de uma massa cidadã hábil, capaz de exercer, respeitar e cumprir com integralidade seu papel social, civil e político. Dessa forma, a discussão em torno da intolerância religiosa é muito importante porque, a partir dela, temas importantes que afetam a maioria dos cidadãos podem e precisam ser debatidos e repensados, entre eles podemos destacar o racismo, a violência, a empatia, entre outros.

A problematização do conceito de cidadania se faz necessária e a definição contemporânea do mesmo é importante, pois como ressalta Gomes (2006), tal conceito é envolvido por modismos, entretanto, muitas vezes está marcado por significados ambíguos e inexatos. Isso significa dizer que muitos indivíduos falam, pregam e reivindicam uma cidadania e não possuem o mínimo de consciência da sua consistência.

Logo, iremos considerar a cidadania a partir da sua perspectiva geográfica e, partindo desse ângulo, é possível afirmar que desde a sua concepção originária a cidadania esteve associada à lógica espacial, visto o modo como era praticada na antiguidade grega. No século VI a.C, através da reforma de Sólon, a cidadania sanguínea e hereditária foi substituída pelo nascimento em território ateniense, ou seja, o componente espacial passou a ser determinante. Como afirma Gomes (2006), foi na antiguidade grega que a cidadania, além de ter sido uma forma de relação social, constituiu uma inovação da organização do espaço dessas relações sociais e esse dado é pobremente divulgado.

Ainda para o autor, o espaço não somente foi decisivo para a cidadania, mas também foi motor do fenômeno político, pois ainda no século VI a.C, a democracia, implementada por Clístenes, permitiu a participação política dos cidadãos, tendo como critério a organização espacial de moradia (tribos e divisões administrativas). Com isso, a cidadania e a democracia foram estruturadas a partir de uma nova organização do espaço. É importante destacar, para que não sejamos anacrônicos, que toda essa realidade consiste em um outro contexto social. Cabe ressaltar que não há nenhuma intenção analítica ao que foi expresso, apenas uma manifestação da racionalidade histórica que nos marca.

O autor ressalta que a contribuição geográfica a respeito da cidadania está na compreensão do conceito de território, pois ele age como um mecanismo importante para se compreender as relações sociais, que marcam um determinado espaço e ainda, aponta uma carência bibliográfica a respeito da relação entre cidadania e território. Para ele o conceito de território é uma “classificação de coisas dentro de um espaço”, sendo associado ao “controle e à gestão do espaço”.

Por esse ângulo, o poder, sua obtenção, sua prática e sua feição estão constantemente relacionados sobre um plano espacial. Devido a isso, a cidadania é

um fenômeno complexo que se refere à dinâmica territorial cotidiana da sociedade. Desse modo, não podemos esquecer que a intolerância religiosa, constantemente direcionada aos praticantes das religiões de matrizes africanas, reflete uma lógica de poder elaborada e pautada em um projeto social, político e cultural de uma superioridade branca europeia judaico-cristã.

Portanto, nessa sequência a Educação Geográfica possibilita a compreensão das relações de poder, marcas de um território. Compreender como as práticas sociais sofrem os efeitos diretos desse contexto significa fortalecer a autonomia, a reflexão e, por intermédio da civilidade que oportuniza o diálogo, é possível alterar a realidade espacial da qual o indivíduo está inserido, fomentando posturas colaborativas voltadas para o exercício de uma cidadania mais democrática e equânime.

Nessa trilha, Cavalcanti (2019) nos alerta que a escola e as diferentes áreas de conhecimento constituem esferas de ação política quando trabalham com conhecimentos científicos que podem ser difusos e gerais, como os conhecimentos geográficos, que se orientam por um princípio universal, mas que, para sua formação, necessitam conceber a multiplicidade de experiências dos diferentes sujeitos que a compõe e suas práticas sociais e espaciais.

Com o cunho propositivo, desejamos saber se para os professores de Geografia, a Educação Geográfica representa uma potencialidade promissora a ser explorada e indica um caminho que possibilita a construção de uma vida cotidiana pautada no exercício da cidadania, que visa formar indivíduos mais tolerantes e empáticos para o convívio social.

### **3. A Educação Geográfica como caminho para relações dialógicas nas Ciências Sociais: um exercício para as Humanidades**

#### **3.1. O Professores de Geografia e a Educação Geográfica: empirismo através de formulário e análise do mesmo**

Nesse momento iremos desenvolver nosso processo discursivo a partir dos resultados obtidos através de questionário enviado para docentes de Geografia<sup>18</sup>. Com esse mecanismo de consulta, coletamos informações sobre a realidade desses profissionais diante das questões abordadas nesta pesquisa. A escolha do meio para se passar o questionário deu-se devido ao cenário pandêmico que ainda se faz presente, o que impediu a consulta presencial. Situações que envolvem o fenômeno da intolerância religiosa e práticas geográficas que venham contribuir de forma eficiente na alteração dessa realidade violenta foram os assuntos pontuados no documento. Não há dúvidas de que a opção por esse procedimento metodológico junto aos professores adensa e legitima a análise a respeito de tais questões e em defesa do que julgamos pertinente na operação dos princípios do pensamento geográfico, utilizaremos justamente a linguagem cartográfica, através de tabelas e gráficos.

Ao optarmos por esse caminho, utilizamos uma certa dose de ousadia de acordo com as orientações de Gomes (2017), que busca construir “quadros geográficos” a partir das tabelas, mapas e gráficos produzidas com as informações dos entrevistados, que nos possibilita colocar em prática os domínios pertinentes a Geografia. Segundo o referido geógrafo, esses domínios são a percepção da dimensão espacial e a vivência espacial que marcam os grupos humanos, e a compreensão da dispersão espacial. Essa área do conhecimento se propõe a interpretar os motivos pelos quais elementos diferentes estão posicionados em locais diversos e pretende explicar os diferentes contextos espaciais como atributos múltiplos de fenômenos, coisas e indivíduos. O sistema de localização é o elemento explicativo e a base do estudo geográfico. Logo, temos o interesse em verificar se

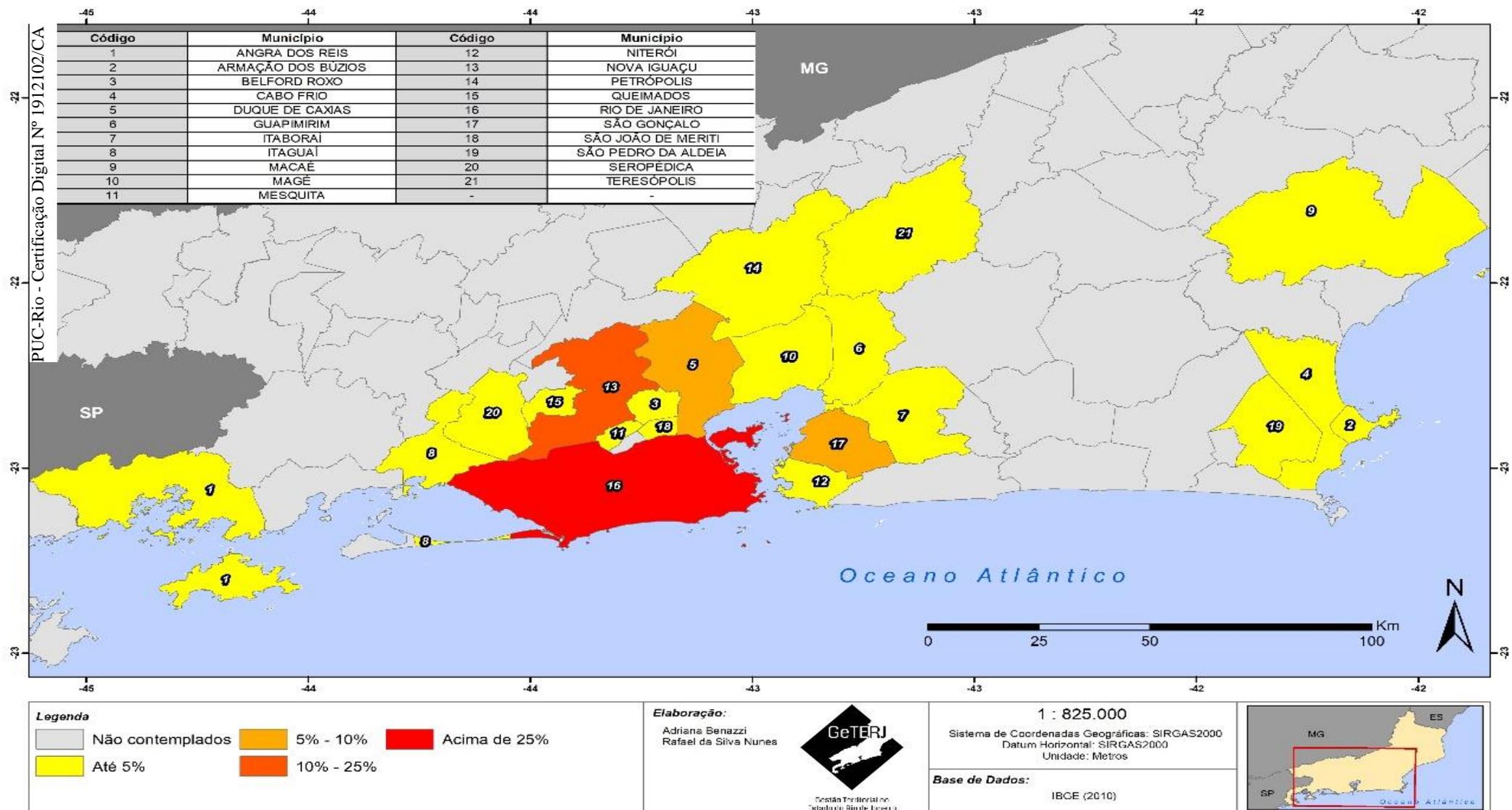
---

<sup>18</sup> A consulta foi feita na plataforma Google forms. Os professores tiveram uma semana para responder as questões e todas as informações coletadas são anônimas, pois nenhum profissional forneceu e-mail, nome, instituição que atua ou qualquer informação com identificação.

o fenômeno da intolerância religiosa é ou não vivenciado ou percebido pelos professores de Geografia. Também é foco do nosso interesse saber se esses profissionais enxergam se a Geografia possui ferramentas que possam ou não combater a intolerância religiosa e se eles sugerem alguma metodologia ou ação pedagógica que tenha como alvo o fenômeno em questão.

As respostas recebidas vêm de 62 professores de Geografia que atuam no Ensino Básico do estado do Rio de Janeiro. O mapa 1 retrata um mesmo profissional trabalhando em mais de um município. Os totais das atividades docentes ocorrem em maior concentração no Grande Rio.

Mapa 1: Distribuição dos municípios nos quais os entrevistados lecionam



A maioria dos pesquisados atua como professores há mais de dez anos e a maioria deles professam alguma religião. Os que se revelam sem religião, comparados ao outro grupo, possuem apenas a diferença de um pesquisado. Ambas as situações são exibidas nas tabelas 1 e 2.

**Tabela 1**

<b>Tempo de Atuação</b>	<b>Quantitativo</b>
De 3 a 9 anos	11
De 10 a 20 anos	36
Superior a 20 anos	15

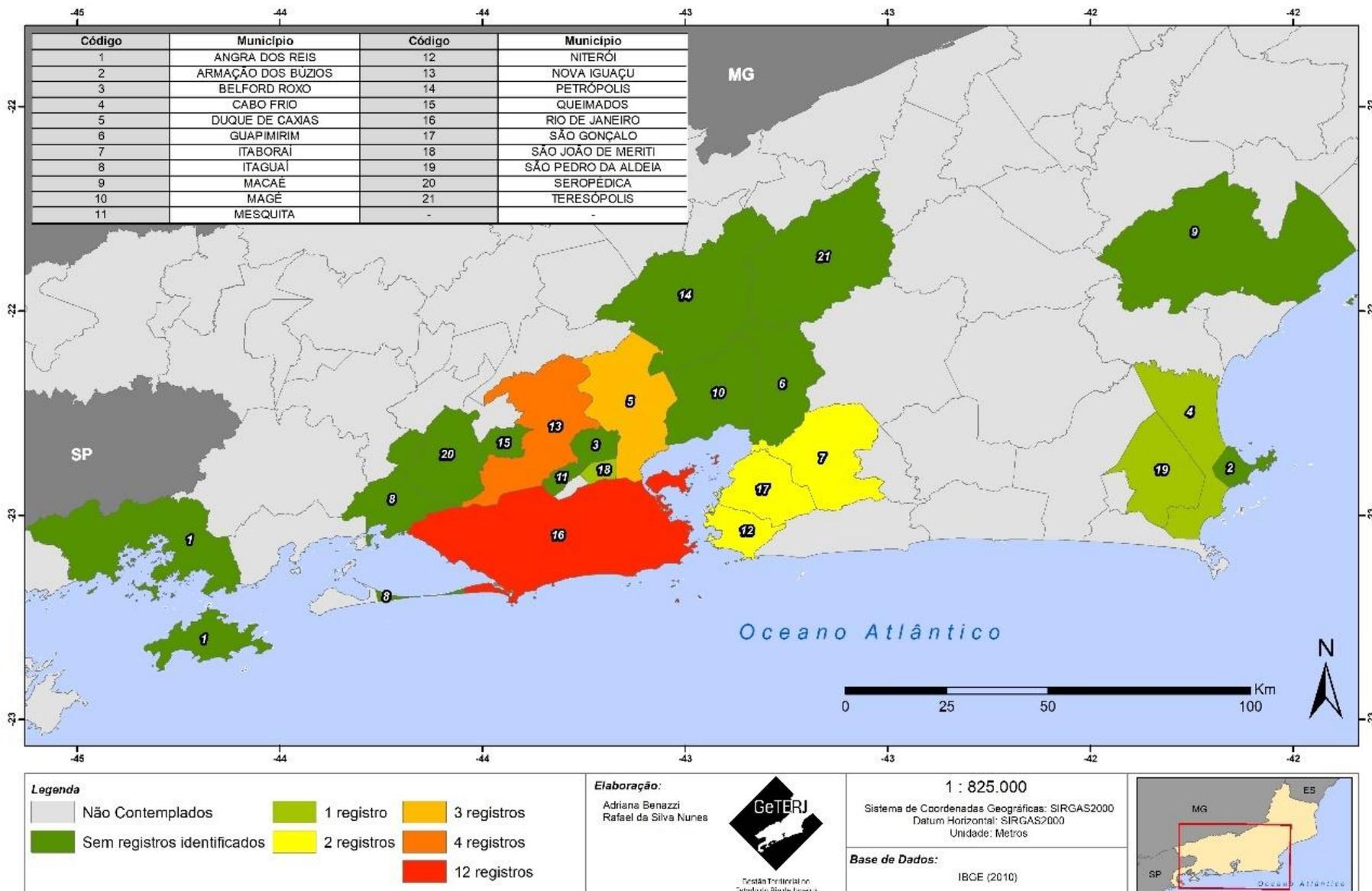
**Tabela 2**

<b>Religiões</b>	<b>Quantitativo</b>
Sem religiões	28
Católicos	19
Cristãos	5
Umbandistas	3
Ateus	2
Kardecista	1
Protestante	1
Evangélico	1
Espírita	1
Metodista	1

Foi perguntado aos professores se eles vivenciaram algum caso de intolerância religiosa enquanto docentes ou envolvendo algum discente. Solicitamos a descrição. No mapa 2 estão dispostos os resultados relativos ao questionamento.

Mapa 2: Casos vivenciados de intolerância religiosa pelos entrevistados

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1912102/CA



O maior número de registros de intolerância religiosa foi identificado no Rio de Janeiro, situação já esperada, pois a maioria dos entrevistados concentram suas atividades docentes nesse município. Em seguida aparecem os municípios de Nova Iguaçu, Duque de Caxias, São Gonçalo, Niterói, Itaboraí, São Pedro da Aldeia, Cabo Frio e São João de Meriti.

Dentre as 21 descrições sobre intolerância observadas e citadas pelos entrevistados, são indicados: deboches a alunos judeus; hostilidade a alunos kardecistas (espíritas); ataques verbais quanto ao fato de o agredido não ter religião; resistência aos conteúdos de temas africanos, pois os intolerantes afirmam que não precisam aprender “macumba”; ironias, ofensas aos alunos e professores de religiões de matrizes africanas; alunos opondo-se ao islamismo devido ao terrorismo; demonização das religiões de matrizes africanas; preconceito de docente à discente por ter “feito a cabeça” e usar suas vestes religiosas; responsável proibindo a participação de seus filhos em atividade do dia da Consciência Negra. Dentre as cinco descrições elencadas, podemos ressaltar duas condições de ação docente que inibem a violência: preces cristãs em sala de aula onde há professores com alunos evangélicos e que não sofrem os efeitos da intolerância e professor ser respeitado por ser católico. Notadamente, as temáticas associadas à cultura africana são alvo de muitos ataques, situação que pode ser agregada aos dados demonstrados no capítulo 1 e os fatores relacionados a essas manifestações de violência passam não somente por aspectos religiosos, mas também sociais e políticos.

Como aponta Wiesel (1997), a intolerância constitui uma linguagem da violência e essa violência, como nos orienta Arendt (2020, 2009), se diferencia do poder, porém através dela é possível que algum objetivo venha a ser alcançado e, por isso, a violência não poder ser compreendida como o cerne do poder. Para a pensadora, a violência é um acontecimento político, mas não significa afirmar que a política ou o governo estão baseados na violência, por isso ela não pode ser analisada como detentora de uma singularidade legítima, porque apenas o poder pode ser legítimo. Nessa lógica, podemos considerar que talvez a intolerância religiosa esteja justamente nesse cenário, em que indivíduos pertencentes aos grupos religiosos hegemônicos ou tradicionais, visando à manutenção de suas posições, adotam as manifestações físicas ou verbais de violência contra praticantes das outras religiões.

Indagamos os professores se eles consideram o fenômeno da intolerância religiosa uma temática importante para ser trabalhada na escola e solicitamos a justificativa, como mostra a tabela 3.

**Tabela 3**

<b>Temática trabalhada na escola</b>	<b>Quantitativo</b>
Sim, com justificativa	53
Sim, sem justificativa	5
Não, com justificativa	2
Não, sem justificativa	2

Nas 53 justificativas a maioria dos professores apresentaram grande preocupação em respeitar e trabalhar as diferenças, as diversidades, fomentar a tolerância, valorizar a cultura africana, derrubar preconceitos, valorizar a convivência humana, criar diálogos e combater a ignorância. Alguns apontam a necessidade de desconstruir/desnaturalizar as colonialidades e dar voz aos subalternizados, dar mais informações, aprender e trabalhar sobre as religiões e compreender as desigualdades. Nas 2 justificativas em que os discentes discordaram, um profissional escreve que é papel da família ensinar sobre a intolerância e outro defende que o respeito deve ser ensinado.

Perguntamos aos docentes se eles acreditam que a pluralidade religiosa, incluindo o posicionamento dos não religiosos, deve ser abordada na escola e solicitamos a justificativa, conforme é indicado na tabela 4.

**Tabela 4**

<b>Pluralidade religiosa e não religiosa trabalhada na escola</b>	<b>Quantitativo</b>
Sim, com justificativa	46
Sim, sem justificativa	7
Não, com justificativa	6
Não, sem justificativa	3

Dentre as 46 respostas destacamos: todas as religiões merecem o mesmo tratamento, por se tratar da liberdade garantida pela democracia. As percepções, interpretações e atuações dos diferentes indivíduos e como conviver com todas as diversidades, como essas ações influenciam e modificam os ambientes no qual vivemos; a escola deve ser laica como o Estado; de forma transversal pregando o

respeito às diferentes manifestações culturais; escola é lugar da pluralidade de ideias, construir mentalidade de acolhimento em relação às diferenças, matrizes religiosas e aos não religiosos; para construir diálogos garantir a plenitude da cidadania e respeito a tradição cristã. Nas outras seis justificativas destacamos: que deve ser adotada no projeto interdisciplinar; a bondade e a maldade ultrapassam as discussões sobre religião; o respeito é que deve ser ensinado; a família que deve ensinar; pode acirrar os preconceitos e trazer discussões estéreis.

Nesse contexto, em que os professores sinalizam positivamente que a intolerância, a pluralidade religiosa e não a religiosa são temáticas que devem ser abordadas no ambiente escolar, podemos considerar que há uma perspectiva em se construir relações dialógicas em que as diferenças possam se manifestar. Como nos orienta Oliveira (2017), o diálogo acontece somente quando há o reconhecimento tanto da identidade humana, mas também das distinções que marcam cada indivíduo, porque a partir dessa constatação é possível criar perspectivas de entendimento sobre diferentes assuntos. O professor quando permite que diferentes pontos de vista sejam apresentados, inclusive os que venham a gerar desconforto ou mal-estar, está justamente colaborando para que o debate ocorra, estimulando, dessa forma, o diálogo.

Averiguamos, junto aos docentes, sobre o espaço escolar, como o gráfico 3 demonstra. Nessa questão foi dada a opção de não escolher nenhuma das respostas listadas e solicitamos aos que escolheram esse item que escrevessem o seu ponto de vista sobre que espaço a escola deve ser.

Gráfico 3: O espaço escolar



Nas cinco respostas obtidas tivemos que o espaço deve ser: de acolhimento, solidariedade e diálogo; debate e conhecimento, no qual as diversidades sejam conhecidas, mas não difundidas de forma institucionalizada, como já acontece em diferentes redes; sem padronizações prévias do conhecimento.

A maioria dos profissionais considera que a escola deve ser o espaço do debate e, nesse sentido, não podemos perder de perspectiva que é justamente nesse ambiente que os docentes precisam promover o debate aos discentes que estão fora do consensual, ou seja, é papel do professor permitir que as diferenças se manifestem para que seja possível o desenvolvimento da capacidade reflexiva dos alunos. Cabe ao professor permitir que seja possível pensar diferente no ambiente institucional e, por isso, questões que venham a gerar desconforto, mal-estar e polêmicas precisam ser discutidas nas salas de aulas, pois dessa forma, através do discurso, os docentes podem articular e conectar as manifestações dos dissensos, promovendo diálogos entre os discentes lançando as bases de uma formação cidadã tolerante e equânime.

Se a intolerância religiosa é considerada por eles uma temática geográfica, foi a pergunta feita e pedimos para que eles explicassem a sua posição e a tabela 5 contém as respostas.

Tabela 5

<b>Fenômeno abordado é uma temática geográfica</b>	<b>Quantitativo</b>
Sim, com justificativa	49
Não, com justificativa	4
Sim, sem justificativa	4
Não, sem justificativa	4
Não sabe responder	1

Dentre as 49 justificativas, selecionamos algumas que consideramos mais completas: a religião é uma questão de classe social, econômica e conhecimento; não deve se estudar sem o contexto geográfico e histórico-social, por ser um fenômeno social que marca geograficamente o mundo; porque a religiosidade influencia demais os aspectos políticos do país; porque possuem e necessitam de territorialidades para existir e controlam o voto em zonas eleitorais; porque fala de diferenças socioculturais baseadas em identidade e nas interações espaciais que possibilitaram o contato de pessoas diversas; e não existe pessoa ou instituição separada do meio circundante. Dessa maneira, tudo que diz respeito à comunidade escolar pode e deve ser analisado à luz do olhar geográfico, na medida em que influencia a vida de professores e alunos; é indispensável debater até que ponto o dogmatismo e o fundamentalismo religioso estão ferindo a dignidade humana; a religião e etnia são conceitos fundamentais à compressão geopolítica. A religião, entre outros aspectos, cria laços de identidade que evidentemente são impressos no espaço geográfico; aborda características regionais e de ocupação de espaços; mapear áreas mais ou menos intolerantes e tentar entender o porquê; as espacialidades das práticas cotidianas do sistema simbólico religioso correspondem a um elemento identitário, pois é no espaço que se configuram formas e ações próprias do grupo social ou do indivíduo, contribuindo para uma leitura de significados. Nas 5 demais explicações podemos destacar: é considerada falta de respeito; é mais adequado trabalhar na Sociologia ou na Filosofia; objeto de estudo da geografia é o espaço, a intolerância religiosa vai para âmbito comportamental, teológico, familiar.

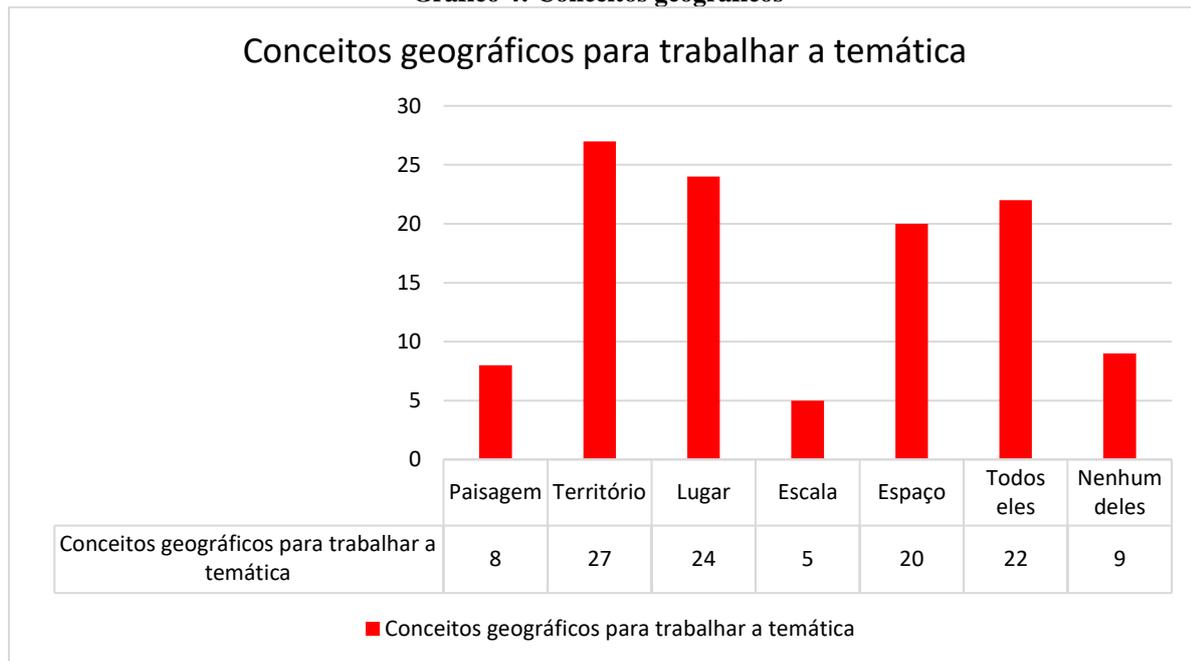
É importante destacar, como aborda Cavalcanti (2019), que a dimensão espacial e social da humanidade é marcada por uma interdependência, ou seja, a esfera espacial é composta pela vida cotidiana, está intrinsecamente envolvida nessa dimensão social. A mesma ressalta que os envolvidos nos processos educativos,

docentes e discentes, vivenciam a cidadania em espaços urbanos e que aproveitar para trabalhar com os temas que atravessam esses ambientes contribui para reflexões e debates sobre a própria vida urbana habitual, estimulando a elaboração de práticas cidadãs. No nosso caso, a maioria dos professores atua nos municípios do Grande Rio e podem abordar o fenômeno em questão para desenvolver o pensamento geográfico, utilizando as suas vivências e a dos alunos quanto aos casos de intolerância religiosa e, a partir delas, de modo propositivo, analisar e discutir sobre os impactos desse fenômeno o exercício da cidadania. No que diz respeito a cidadania, a supracitada autora nos orienta que o seu exercício está conectado à vida pública, ou seja, associado à dinâmica da vida coletiva, aos espaços públicos.

Portanto, analisar a intolerância religiosa sobre a lente da Geografia, como já destacamos a partir de Gomes (2009), significa entender como a composição espacial afeta diretamente esse fenômeno, tarefa que é marcada pela complexidade visto a presença das variáveis e diferentes condicionantes, mas também um caminho para formação e atuação cidadã nos espaços abertos da cidade e de acesso a todos os indivíduos.

Aos professores que consideram a intolerância religiosa uma temática geográfica, pedimos que assinalassem os conceitos utilizados para trabalhar o fenômeno como está apresentado no gráfico 4. Também foi dada a liberdade para que nenhum conceito fosse usado e solicitado que eles listassem os que gostariam de usar.

Gráfico 4: Conceitos geográficos



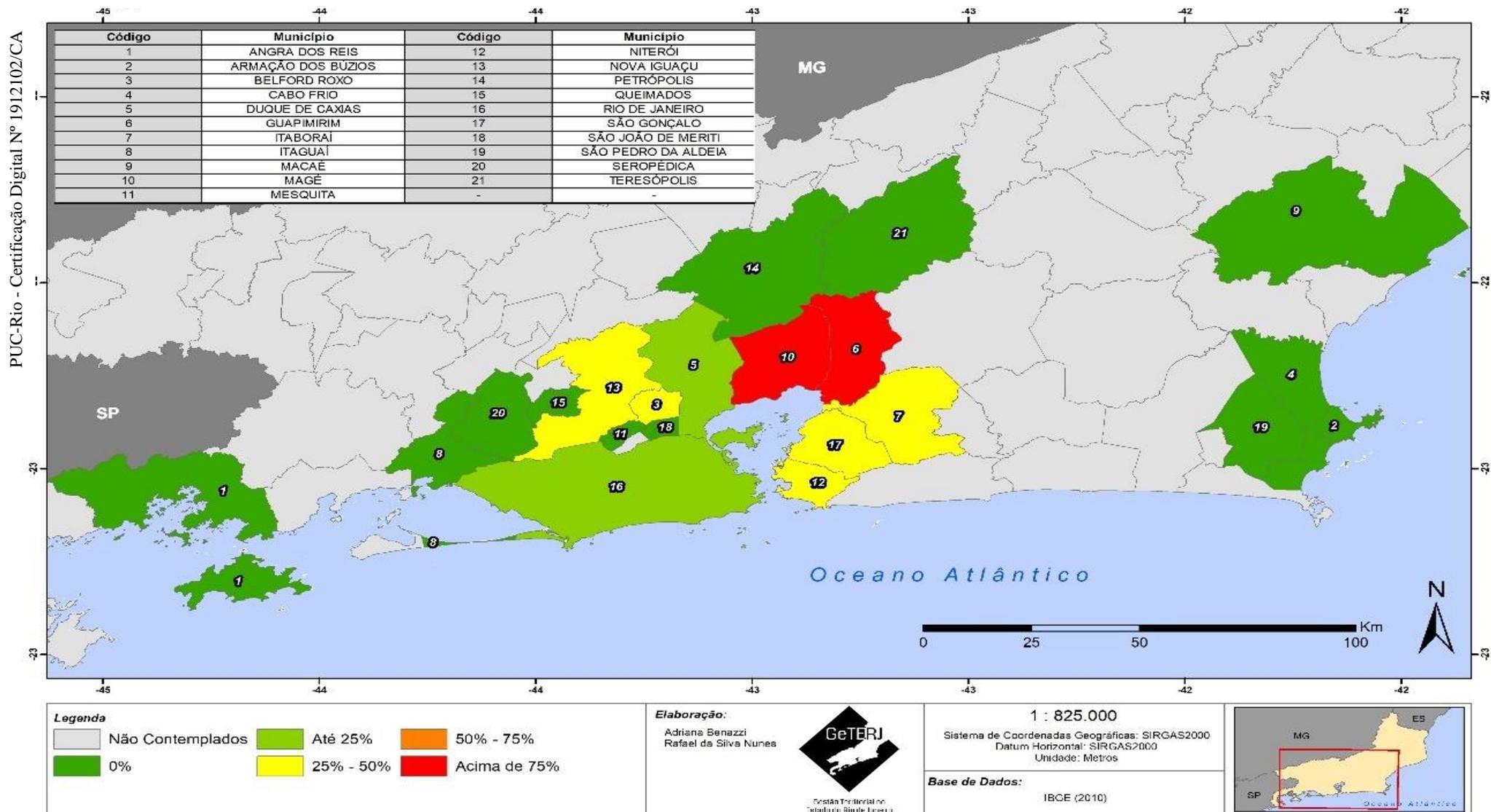
Como vemos, o conceito de território foi o mais escolhido. Dentre as respostas que nenhum dos conceitos seriam usados, os destacados pelos profissionais foram: identidade; nação; índole; caráter; educação; respeito ao próximo; cidadania; diversidade cultural, população e cultura.

Segundo Cavalcanti (1998), as capacidades cognitivas e operativas desenvolvidas no processo de ensino dos alunos ocorrem através da formação de conceitos sobre a disciplina estudada, por isso há necessidade do domínio de conceitos específicos desse saber e de sua linguagem própria, características presentes em todas as áreas de conhecimento. Assim, no ensino de Geografia, há um conjunto de conceitos que permitiu a constituição de uma linguagem geográfica. Ela está provida de conceitos que são requisitos para que a análise geográfica dos fenômenos possa ocorrer. Porém, a Geografia não detém o monopólio desses conceitos, esses são utilizados não apenas por outras Ciências, mas também pelo senso comum. Desse modo, a Geografia, não somente ela, mas todas as outras disciplinas, precisam considerar a pluralidade de significações que os conceitos carregam, da mesma forma que a análise das representações dos discentes e docentes dos conceitos selecionados, no nosso caso conceitos geográficos, deve ser valorizada pelo estudo deles nas suas concepções e compreensões científicas. Por conseguinte, as noções trazidas pelos alunos não podem ser descartadas e nessa direção, como nos orienta Deleuze e Guatarri (1992 *apud* Bianco, 2002), elas

possibilitam novas reflexões, novos olhares e interpretações gerando um ambiente em que o dissenso se apresenta. Controvérsias, contradições e divergências são campos férteis para que inovações e transformações possam ser pensadas. Muitos entrevistados não ficaram reféns de um só conceito geográfico, mesmo que os conceitos de território e lugar tenham tido um grande destaque, o número de professores que escolheram utilizar todos foi bastante significativo, além da proposição de conceitos que não são tidos como “tradicionais” da Geografia. Isso talvez revele que esses profissionais compreendem que a análise geográfica do fenômeno é marcada pela complexidade e, como relatado por Gomes (2009), que Geografia não se define pela posse do objeto, o espaço, mas é a Ciência que indaga sobre a ordem espacial.

Consideramos que a Educação Geográfica possui um grande potencial no combate à intolerância religiosa, como já exposto anteriormente, e cremos que por meio da cartografia, ferramenta da Geografia, seja possível a elaboração de metodologias práticas que possam colaborar de maneira significativa na modificação dessa realidade. Por isso, averiguamos em nosso formulário que se os profissionais envolvidos fossem desenvolver um trabalho sobre a intolerância religiosa, se eles utilizariam ou não o mapa como ferramenta geográfica. Disponibilizamos 3 alternativas de respostas e, a partir dos resultados obtidos, elaboramos os mapas 3, 4 e 5. Cada mapa corresponde uma opção de resposta que foi escolhida e eles serão apresentados a seguir.

Mapa 3: Entrevistados que utilizariam o mapa com o objetivo de localizar a Intolerância Religiosa

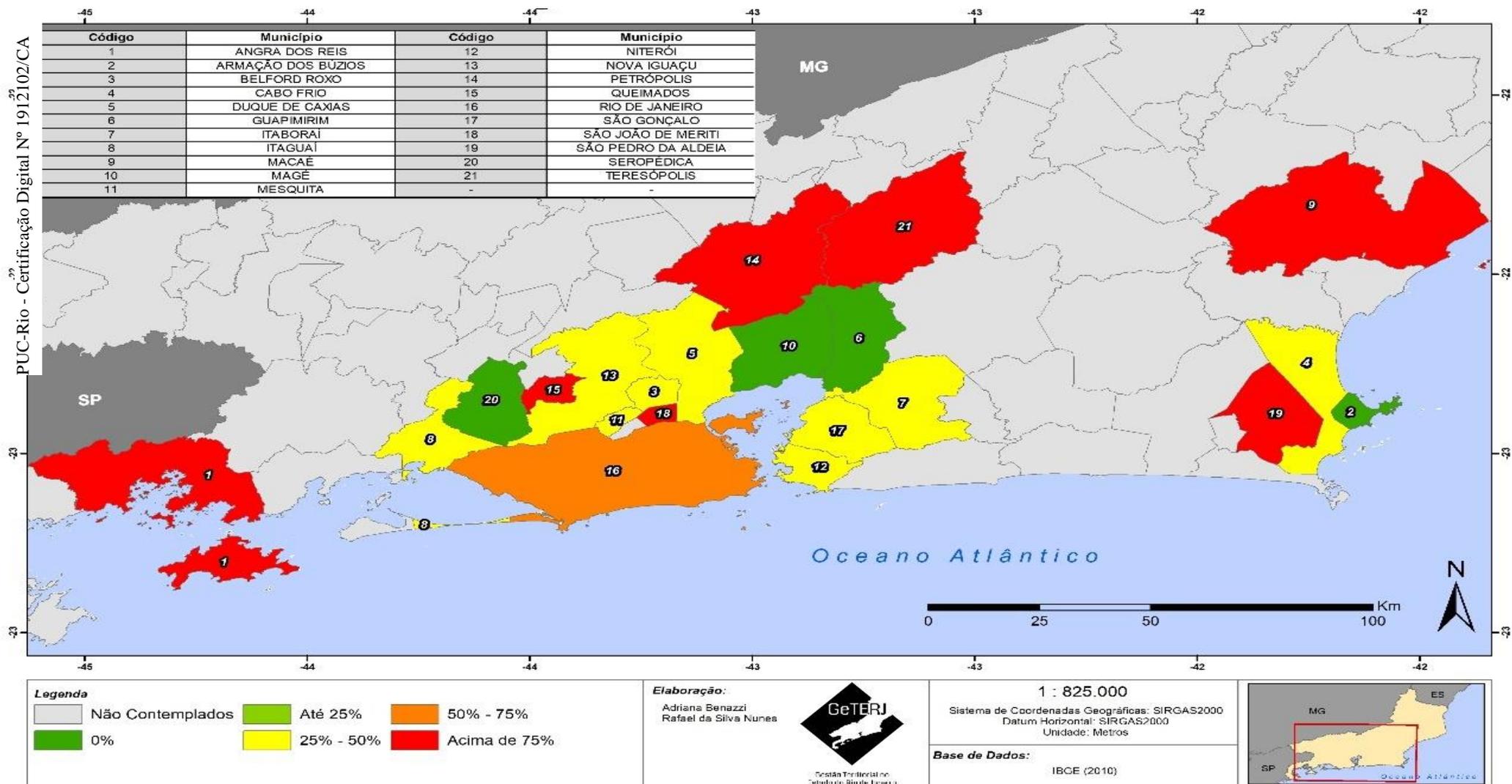


Nesse mapa podemos observar os percentuais dos professores que utilizariam o mapa com o objetivo de localizar a intolerância religiosa, sendo eles mais de 75% os profissionais localizados nos municípios de Magé e Guapimirim, locais em que não há registros de casos vivenciados de intolerância religiosa; 25% a 50% dos docentes de Belford Roxo, também local sem registro de casos, acompanhado de Niterói, São Gonçalo e Itaboraí, todos com 2 registros de casos e Nova Iguaçu, local com 4 registros. Nos chama atenção que o município do Rio de Janeiro, local de maior número de casos, com 12 registros, e Duque de Caxias, com 3 registros, não apresentaram interesse em localizar o fenômeno.

Como nos aponta Callai (2005), os mapas representam uma possibilidade de leitura do espaço, pois eles são representações cartográficas de determinados espaços. Fazer a leitura do espaço real e a leitura de sua representação, ou seja, do mapa, significa ser capaz de ler criticamente o espaço.

O mapa 4 que está a seguir, mostra os percentuais referentes aos profissionais que utilizariam o mapa com o objetivo de localizar e dimensionar a escala da intolerância religiosa.

Mapa 4: Entrevistados que utilizariam o mapa com o objetivo de localizar e dimensionar a escala da Intolerância Religiosa

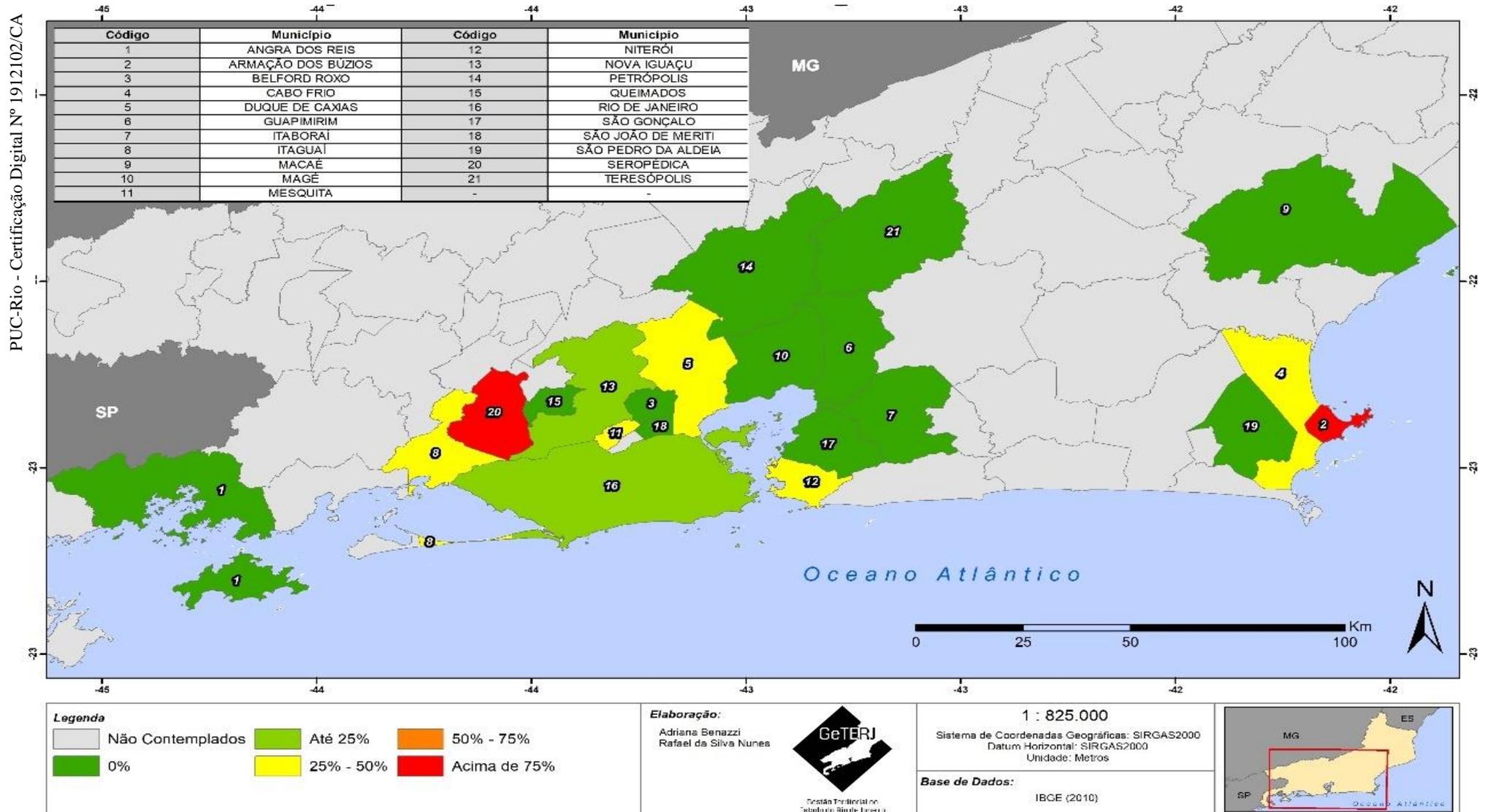


Nesse resultado verificamos que mais de 75% dos docentes que utilizaram são dos municípios em que não há registros de casos, exceto São João de Meriti, com 1 registro. Entre 50% e 75% dos professores estão os do município do Rio de Janeiro, local com 12 registros, e entre 25% e 50% estão os profissionais dos municípios de Itaguaí, Mesquita, Belford Roxo, com nenhum registro; Cabo Frio com 1; Niterói, São Gonçalo e Itaboraí com 2 registros; Duque de Caxias com 3 registros e Nova Iguaçu com quatro registros. Notamos que, apesar de o Rio de Janeiro ser o local com o maior número de casos vivenciados, grande parte dos professores mostrou preocupação em não apenas localizar o fenômeno em questão, mas também considerar sua dimensão escalar. Porém, algo que nos chama atenção é o fato da maior preocupação em localizar e dimensionar a escala do fenômeno ter ocorrido entre os docentes dos locais em que não há nenhum registro de casos de intolerância religiosa vivenciados. Elencando algumas especulações que possam explicar esse contexto: talvez nesses locais sejam desenvolvidas práticas que abordem o fenômeno em questão ou os profissionais se sintam mais seguros para refletir a respeito do fenômeno ou sejam lugares em que haja uma pluralidade religiosa permitindo uma maior reflexão sobre o fenômeno.

De acordo com Cavalcanti (2010), tratar os fenômenos exclusivamente por suas escalas locais ou globais constituiu uma ação equivocada e com o propósito de superar essa situação, a abordagem multiescalar representa a ação mais assertiva. Isso porque ela tem como base a articulação entre as escalas locais e globais, formando desse modo raciocínios espaciais complexos, extremamente necessários para que a realidade contemporânea seja compreendida. É fundamental que os fenômenos sejam entendidos na relação partes e todo, ou seja, a realidade local do sujeito deve ser compreendida buscando explicações, motivos, razões, circunstâncias em várias outras escalas de análises e nesse contexto a intolerância religiosa deve ser inserida.

O mapa 5 a seguir apresenta os percentuais dos profissionais que não utilizariam os mapas, pois eles não iriam colaborar para a análise e compreensão da intolerância religiosa.

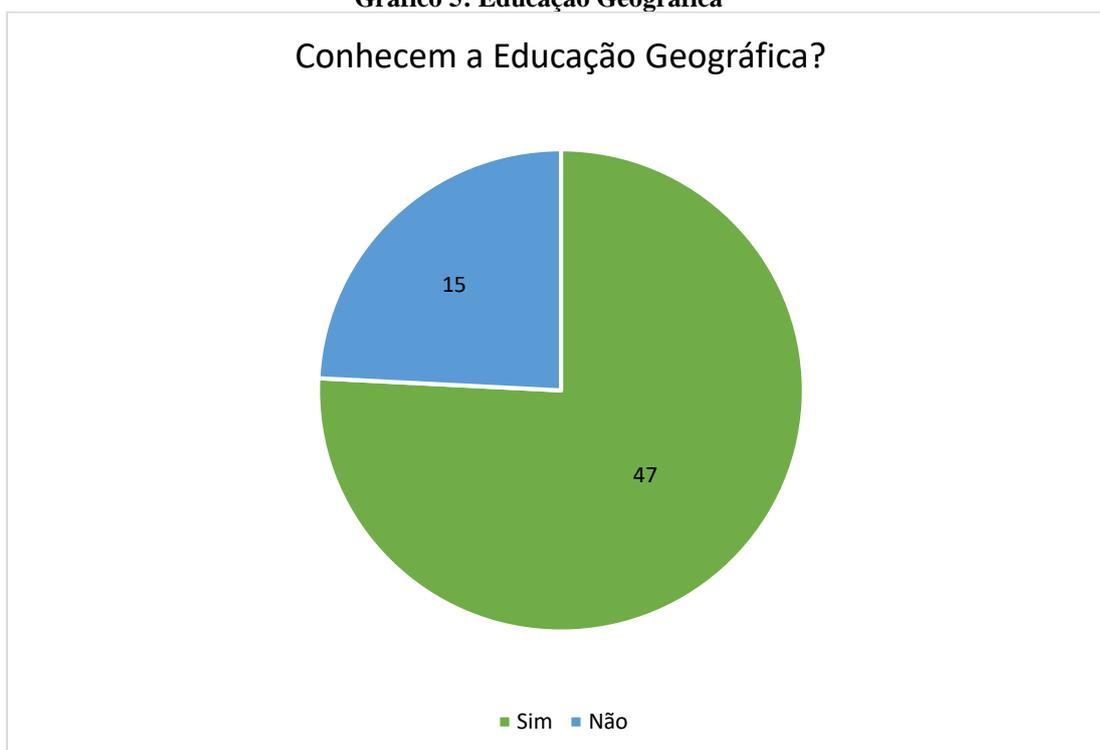
Mapa 5: Entrevistados que não utilizariam mapas, pois eles não iriam colaborar para a análise e compreensão da Intolerância Religiosa



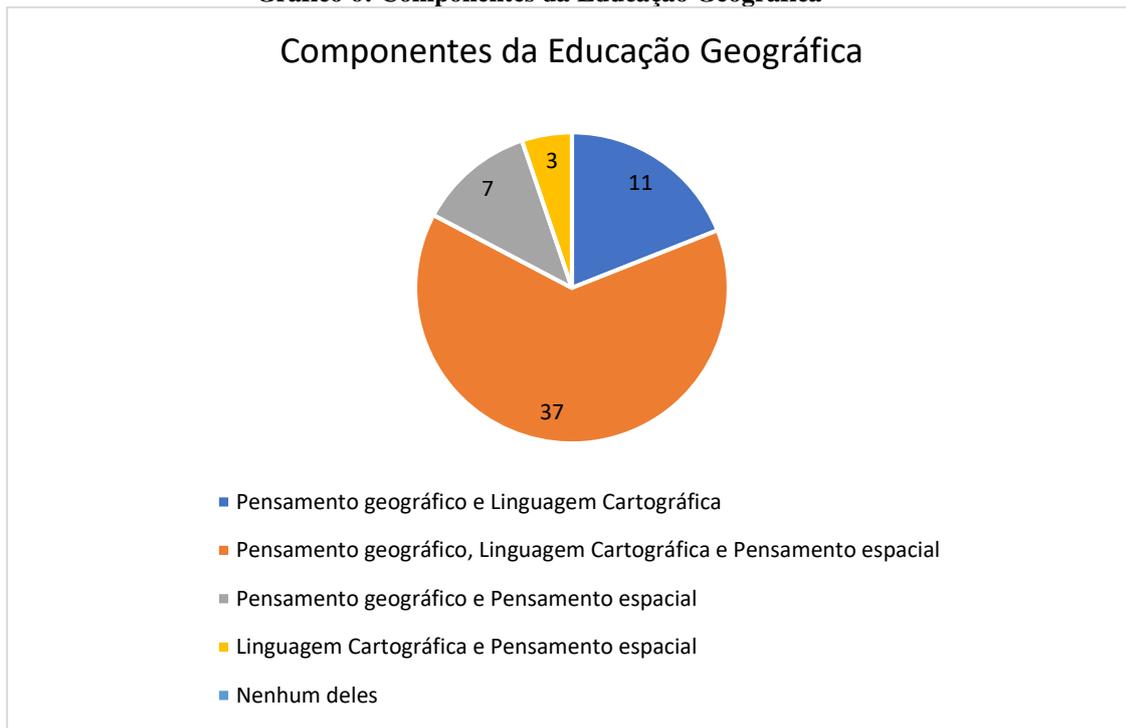
Seropédica e Armação dos Búzios são os municípios em que mais de 75% dos professores não utilizariam os mapas e são locais em que não há nenhum registro de casos de intolerância. Entretanto, há um significativo percentual entre 25% e 50% dos profissionais que não utilizariam, mas atuam nos municípios com registros de casos, exceto o município de Mesquita, os demais são: Duque de Caxias com três registros; Itaguaí com dois registros; Cabo Frio e Niterói com um registro. Algumas de nossas indagações a respeito desse resultado giram em torno do medo, da falta de segurança, do domínio de grupos religiosos que prevalecem nessas áreas.

Como a averiguação sobre a utilização do mapa esteve associada à Educação Geográfica, nos interessamos, também, em perguntar aos entrevistados se eles a conhecem, e como mostra no gráfico 5, mais da metade dos profissionais responderam positivamente.

**Gráfico 5: Educação Geográfica**



No final da nossa empiria, apresentamos cinco opções de respostas em que cada uma traz um conjunto de conceitos pertinentes à Educação Geográfica e pedimos que eles escolhessem a alternativa que continha os conceitos que a formam, mas também destacamos a opção de não haver nenhuma resposta. O gráfico 6, a seguir, demonstra tal situação.

**Gráfico 6: Componentes da Educação Geográfica**

Tendo como base as orientações de Duarte (2016), os componentes formadores da Educação Geográfica são: o pensamento geográfico, o pensamento espacial e a linguagem cartográfica. A maioria dos professores escolheu os componentes elencados pelo autor. Dentre os quatro que assinalaram nenhum deles, pedimos que citassem os conceitos que eles consideram. As respostas que obtivemos foram: pensamento espacial (o espaço como categoria de análise) e linguagem pedagógica; uma educação geográfica deve ser crítica. A análise do espaço deve possuir preponderância e não sabe.

Cavalcanti (2019) ressalta que, com base nos seus estudos e resultados de pesquisas, se não ocorrer por parte dos docentes uma autocrítica das suas práticas e tomarem apenas o conhecimento da existência de novas alternativas, as potencialidades que a Geografia proporciona não serão eficazes. Mudanças eficientes não significam apenas os recursos tecnológicos, mas ferramentas da Geografia, como os mapas, que são elementos possuidores de uma grande riqueza e com diversas possibilidades de serem explorados. Nas aulas de História, por exemplo, ao abordar temas da Antiguidade, a espacialização dos povos dessa época auxilia significativamente a compreensão dos alunos.

A partir dos resultados empíricos ousamos considerar que eles nos permitem pensar em algumas propostas metodológicas que possam vir a colaborar no combate

à intolerância religiosa. Notadamente, verificamos nos profissionais que mais experienciaram o fenômeno, ou seja, que perceberam a intolerância religiosa, eles conseguiram criar estratégias para que ela fosse discutida, analisada ou debatida utilizando a cartografia como recurso, e diferentemente daqueles professores que não vivenciaram o fenômeno, a cartografia foi deixada de lado. Assim, nos municípios em que houve espaço para o desenvolvimento de recursos cartográficos, talvez pudesse haver instrumentos de políticas públicas que viessem a mudar o cenário da intolerância, como por exemplo, a criação de laboratórios cartográficos cujos processos criativos sejam dos discentes, dando a eles a oportunidade de praticarem o conhecimento geográfico através de uma de suas ferramentas. É importante ressaltar, como já apontado anteriormente na visão de Gomes (2009), que a análise geográfica é complexa e aproveitando essa complexidade, os diálogos entre as outras áreas de conhecimentos podem ocorrer, pois a Geografia, assim como a História, a Matemática, entre outras, sozinhas não dão conta em compreender o fenômeno em sua totalidade. Como afirma Morin (2011), na nossa era planetária a educação deve proporcionar a “inteligência geral” preparada para o complexo, ao contexto, de modo multidimensional e inserida na noção global, mais do que nunca a dimensão escalar, própria do pensamento geográfico, nunca foi tão necessária, frente à complexidade que articula a união entre a unidade e a multiplicidade.

É na perspectiva de alterar o processo pedagógico, favorecendo a formação de um pensamento geográfico, que recorremos à Educação Geográfica. Também por meio dela a linguagem cartográfica é desenvolvida e, por essa situação, indagamos aos nossos entrevistados a respeito da utilização do mapa. Satisfatoriamente, percebemos que ele ainda hoje, mesmo após tantas críticas, continua sendo utilizado por muitos docentes de Geografia. O consideramos uma ferramenta valiosa para a construção de um caminho que venha superar a intolerância e fomentar a tolerância. Por isso, nessa direção iremos nos debruçar sobre a Nova Cartografia Social, pois ela constituiu justamente uma alternativa para que os mapas sejam feitos por outra óptica, de modo geral, que sejam feitos de baixo para cima, ou seja, pelos alunos, para a discussão de temáticas percebidas e vivenciadas por eles, como por exemplo, a intolerância religiosa.

### **3.2. Cartografia Social: elemento de articulação entre as Ciências Sociais**

Como afirma Gomes (2017 p.67), “A Geografia apresenta o mundo” e, certamente, a Cartografia constitui uma área de conhecimento que possibilita tal experiência. Não há dúvidas de que através da Cartografia é possível aprender a Geografia, entretanto outros saberes podem ser encadeados e explorados por meio dela. Contudo, a leitura de mapas e gráficos, tão presentes no cotidiano dos indivíduos, não constitui uma tarefa simples, pois para que ela ocorra é necessária a compreensão da linguagem cartográfica, habilidade resultante do processo de alfabetização cartográfica proveniente do Ensino de Geografia.

Podemos considerar os mapas como representações cartográficas de certos espaços, Gomes (2017) sinaliza que eles apresentam elementos que se relacionam, porém os entendimentos a respeito dessas relações são múltiplos e variáveis, visto a dinâmica de localizações que eles contêm. Os mapas possuem uma extensão, retratam lugares, mostram a variedade de aspectos, elementos e situações, por isso as conclusões obtidas a partir deles não são fechadas ou fixas ou preestabelecidas. Os mapas são formas gráficas de apresentar o mundo, são objetos descritivos que possibilitam o pensamento, constituindo “as imagens mais tradicionais” de um conjunto de informações geográficas.

Vislumbramos na Cartografia um rico campo interdisciplinar, com grande potencial de diálogo entre outras áreas de conhecimento das Ciências Sociais. Nesse sentido, segundo Almeida (2013), abordaremos a Nova Cartografia Social, que se distancia do sentido literal da palavra Cartografia, que está associada à descrição de mapas, cartas e tem os seus pontos cardeais voltados para a defesa ou a apropriação de um território, adotando como alicerce a representação objetiva da superfície terrestre e do quadro natural.

Na análise de Almeida (2013), a Nova Cartografia Social abrange determinados aspectos enquanto orientadora de práticas de pesquisa, pois visa uma descrição mais ampla e plural relacionada ao conhecimento de realidades locais, compreendendo ações de trabalho de campo e relações em planos sociais diferentes, que abarcam vários agentes, os quais contribuem para descrição com suas narrativas míticas, suas experiências cerimoniais, ritualísticas, suas vivências de utilização dos recursos naturais e suas atitudes e maneiras próprias de percepção de categorias e

objetos. A ação de descrever tem base nas entrevistas e nas técnicas de observação direta dos fatos, a vida social de grupos, povos e comunidades herdeiras de uma tradição, porém marginalizadas do cenário político, mas conscientes do protagonismo que possuem. É justamente nesse cenário de inovação descritiva que os mapas sociais são elaborados e constituem o resultado do processo de produção cartográfica desses grupos, povos e comunidades, nos quais não são evidenciadas somente as perspectivas das entidades de poder do Estado. A inovação descritiva está próxima de uma etnografia, pois os indivíduos que compõem essas comunidades carregam uma consciência sobre eles próprios e sobre o território que eles têm por direito, mesmo não sendo reconhecido pelo Estado. Essa consciência dupla representa um rompimento como a exclusividade de classificações identitárias e territoriais elaboradas por intermédio dos cadastros, recenseamento, códigos e mapas que foram feitos ao longo de todo processo histórico colonial.

O referido autor indica que o principal aspecto desse rompimento se vincula a um cenário de intensas mobilizações políticas dos agentes sociais, associadas com a implementação das categorias de auto definição e com o aparecimento de formas político-organizativas específicas. Os dois processos têm, como ponto comum, uma identidade coletiva objetivada em um movimento social que passou a fazer parte da Constituição Federal de 1988. Por intermédio dessas mobilizações, torna-se evidente que esses grupos conhecem seus direitos constitucionais e que esses indivíduos questionam sobre suas relações com a política, expressas pelas organizações e movimentos que os representam. Com certeza, para vários estudiosos, as ações coletivas representam a possibilidade da formação de um coletivo formal e institucional, pautado em organizações associativas que possam permitir uma interlocução com o Estado e com outros coletivos. Nesse contexto, ergue-se determinada percepção da legitimidade das ações coletivas que, possivelmente, seja coextensiva a uma convicção na eficiência dos direitos étnicos e territoriais que ultrapassa o reconhecimento estatal. Toda essa situação fortalece a noção de autoconsciência dos indivíduos envolvidos nessa lógica, ou seja, cada indivíduo encontra no outro a si mesmo, pontuando uma relação política vigorosamente solidária e um acordo claro em torno de uma singularidade associativa, de uma pauta reivindicatória perante o Estado e de um mesmo território. Nessa trajetória, onde os indivíduos admitem que lutam pelos mesmos

objetivos, eles acabam reconstruindo o processo histórico que os marcou, repensam a origem comum e permitem o fundamento indispensável para a coesão crucial a uma ação política real. Esses agentes sociais se consideram representantes legítimos de seus grupos, povos e comunidades e, por isso, desenvolvem a função narrativa de suas trajetórias coletivas.

Assim, os mapas são produzidos no contexto das mobilizações sociais coletivas, retratam não apenas a diversidade social e suas múltiplas visões e práticas, mas também uma situação de conflito e um conhecimento inerente às realidades locais, tanto associando quanto diferenciando os objetivos constitutivos que marcaram cada mobilização, visto a pluralidade que elas representam, por exemplo: há mobilizações voltadas para a aprovação de leis, enquanto outras se direcionam nas lutas de reconhecimento cultural, territorial e por medidas reparatórias, por isso, nesse sentido, há um cenário dicotômico que abarca a semelhança e a diferença dessas mobilizações, não sendo possível rotular esses movimentos com qualquer tipo de generalização ou construir um padrão que venha prever a evolução dessas ações.

Ainda segundo o autor supracitado, a inovação descritiva dessas mobilizações, envolvidas pela complexidade das relações sociais, expõe um déficit teórico e certa ineficácia de explicar fenômenos recentes, mas apresenta o caráter variável, destacando o aspecto ativo e situacional que caracteriza a construção cartográfica dos mapeamentos sociais e realidades futuras. As bases operativas da nova cartografia social são marcadas pelo movimento constante, pelo questionamento e reavaliação de seus resultados, politizando as relações, indo no sentido oposto da objetividade, da certeza do empirismo e das regras normativas de caráter positivo que visam engessar os procedimentos de produção de mapas e mapeamentos.

Nesse sentido, as práticas de cartografar foram atravessadas por críticas e novas compreensões, reflexões e debates entre filósofos, sociólogos e antropólogos, representantes de outras áreas de conhecimentos integrando novas visões, direções e diretrizes, colaborando na recomposição de paisagens, ampliando horizontes e inaugurando debates e questionamentos a respeito dos domínios estritamente do conhecimento técnico em que ela já estaria definida como monopólio da Geografia e das disciplinas militares. Logo, a ação de mapear segundo (Almeida 2013 p.159),

“seriam formações discursivas inteiramente distintas e caberia aos sistemas explicativos não desconhecer a ‘novidade dos critérios’, fixando com rigor os cortes ou rupturas e tratando-os de maneira detida e criticamente.” O vigor dessa distinção quebra com a solidez da cartografia histórica, reexaminando documentos e arquivos, possibilitando que a nova cartografia social reconheça o rigor das regras científicas, sem desprezá-las, associando com a mobilização dos agentes sociais, suas formas de organização e representações do território, assim como o caráter ativo do processo de produção cartográfica.

Ainda nesse momento, reforçando o caráter dinâmico, Costa (2014) destaca que

De um modo geral, mais do que uma metodologia científica, a cartografia aqui é entendida enquanto uma prática ou pragmática de pesquisa. A ideia de pragmática está ligada a um exercício ativo de operação sobre o mundo, não somente de verificação, levantamento ou interpretação de dados. O cartógrafo, aqui assumido enquanto pesquisador, atua diretamente sobre a matéria a ser cartografada. No entanto, ele nunca sabe de antemão os efeitos e itinerários a serem percorridos. Na força dos encontros gerados, nas dobras produzidas na medida em que habita e percorre os territórios, é que sua pesquisa ganha corpo. O corpo, aliás, é uma importante imagem no exercício de uma cartografia, corpo que nos remete ao corpo do pesquisador e ao corpo dos encontros estabelecidos. (P.67)

O autor afirma que o uso singular e linear da cartografia, para que seu objetivo seja atingido, não deve ser uma regra; para ele o pesquisador-cartógrafo deve incorporar e inovar metodologias próprias, buscando estabelecer conexões, fazendo do seu próprio campo de pesquisa, propostas que caracterizam a nova cartografia social, apesar de o pesquisador não se referir de modo específico a esse conceito.

Almeida (2013) nos adverte que as críticas geradas pelos estudiosos das outras áreas de conhecimento, como já destacado anteriormente, colaboraram para renovação das noções básicas de cartografia, nas próprias palavras do autor

A partir desta abordagem crítica verifica-se que, tanto o conceito corrente de cartografia<sup>19</sup>, quanto as “relações espaciais”, que

---

<sup>19</sup> Conforme o manual “Noções Básicas de Cartografia”, de 1999 conceito de cartografia: “A Cartografia apresenta-se como o conjunto de estudos e operações científicas, técnicas e artísticas que, tendo por base os resultados de observações diretas ou da análise de documentação, se voltam para a elaboração de mapas, cartas e outras formas de expressão ou representação de objetos,

caracterizaram historicamente o conceito cartográfico de território, estariam conhecendo atualmente uma certa dispersão e passando por transformações profundas. [...] indagando quem é o sujeito da ação cartográfica, tais mudanças são difíceis de serem estimadas em toda sua extensão. Mediante esta pressão pluridisciplinar, que tem insistido no primado da reflexividade, relativizando o papel de quem produz os mapas, é que o processo de produção cartográfica já não busca necessariamente, como sublinhado em momentos anteriores, a representação “objetiva” e acabada da superfície terrestre e se afasta da orientação normativa do positivismo. (P.160)

Diante do exposto, os mapas se “popularizaram” no sentido em que eles não ficaram restritos aos técnicos, cientistas e burocratas, isso porque a sua produção, apesar de estar condicionada a um caráter profissional, apresenta muitas inovações tecnológicas e ferramentas digitais que estão disponíveis ao público leigo e auxiliam a sua produção. Por isso, aqueles que, a priori, estariam excluídos do cenário político em que os mapas são elaborados, passam a ter papel expressivo nos mapeamentos sociais, visto a potência social que desempenham nas relações de poder.

O supracitado autor aponta que em 2004 a cartografia social foi denominada por nova, frente à perspectiva crítica de valorização da abordagem etnográfica, dando destaque ao papel do sujeito como responsável pela fundamentação explicativa do território e suas fronteiras, estabelecendo vínculos de pesquisas próprios e incluindo os agentes sociais associados aos povos e comunidades tradicionais para a produção desse conhecimento que é pertinente à nova maneira de descrever. O contexto de conflito social gerado pela redefinição do objeto de análise e suas consequências sobre as relações de pesquisa ocasionou o surgimento da denominação ‘nova cartografia social’. Nas suas palavras

As territorialidades específicas resultantes dos processos diferenciados de territorialização concernem a tais relações de pesquisa, que focalizam modalidades organizativas peculiares, cujos membros potencialmente podem executar tarefas operacionais capazes de delimitar em campo seus próprios domínios. Com estes agentes sociais é que as relações de pesquisa foram firmadas em combinação com a trajetória ascendente de cada uma das distintas unidades sociais, sejam indígenas, quilombolas, ribeirinhas, de quebradeiras de coco babaçu, de fundos de pasto ou de faxinais. Cada uma delas

---

elementos, fenômenos e ambientes físicos e socioeconômicos, bem como sua utilização.” (IBGE,1999:12)

afirmando seus direitos territoriais e sendo capacitadas para a marcação de pontos que materializam seu próprio território ou sua própria territorialidade específica. (P.171)

A organização acadêmica constituída para a dinâmica da nova cartografia social foi marcada pela interdisciplinaridade e diversidade cultural. Os componentes de territorialidade na amplitude do mapa são retirados dos indícios de realidades identificadas pelos próprios integrantes sociais, que determinam o que é importante conter no mesmo, ressaltando que esses componentes são móveis. A guerra pelo direito ao território e as ações de demarcação dos territórios específicos são determinantes para a réplica social de uma comunidade ou de um povo, pois mostra ser um meio pelo qual essa comunidade ou esse povo tem a consciência da própria identidade cultural que está atrelada à consolidação do território. A permanência da identidade étnica dá a entender que há uma ruptura com a fixidade do território, concedendo a ele uma dinâmica a toda prova que o torna uma obra do presente sem estar unicamente associada a lembranças, recordações, vocabulários e explicações fundamentadas nas visões evolucionistas, ou seja, o trabalho de campo, assim como os seus resultados são práxis da concepção crítica que envolve a nova cartografia social.

Diante disso, podemos vislumbrar na nova cartografia social uma possibilidade da articulação entre os vários saberes das Ciências Sociais, visto a interdisciplinaridade existente na sua própria composição organizacional.

Segundo Fazenda (2011), o conceito de interdisciplinaridade suscita uma relação de interação, de interdependência que oportuniza uma relação dialógica entre várias partes interessadas, viabilizando o estabelecimento da intersubjetividade, resultando na transformação da problemática em torno do conhecimento, pois a concepção fragmentada a respeito do ser humano é alterada por uma noção unitária sobre ele. Por isso, a interdisciplinaridade rompe as barreiras entre as disciplinas das Ciências Sociais, pois a compartimentação entre o conhecimento impede a compreensão a respeito do que é humano.

Nessa lógica, Morin (2011) ressalta que essa separação das disciplinas impede apreender o que foi feito junto, ou seja, o que é complexo. A educação que aprendemos e praticamos nos ensinou a desmembrar, segregar e não unificar, a conectar os saberes e conhecimentos, situação que de modo geral é vista como uma

meta impossível de ser atingida. Não significa negligenciar os saberes específicos de cada área de conhecimento ou repudiar as sínteses, porém o objetivo é conjugar essas diferenças em busca da complexidade. Uma das grandes intenções da educação é o ensino focado na condição humana, no reconhecimento da humanidade comum a todos os indivíduos e da diversidade cultural intrínseca a tudo que é humano. Cada indivíduo reproduz uma cultura e não há sociedade sem cultura, portanto ela é singular, mas há sempre a cultura nas culturas, ou seja, a cultura mantém a identidade humana no que é singular, porém as culturas conservam as identidades sociais no que possuem de próprio. Logo, as culturas possuem a unidade e a diversidade, pois são reservadas a si mesmas, mas também importam e integram saberes, técnicas, ideias e costumes.

Nas palavras de Morin (2013)

O princípio de separação não morreu, mas é insuficiente. É preciso separar, distinguir, mas também é necessário reunir e juntar. O princípio de ordem não morreu, é preciso integrá-lo na dialógica ordem-desordem-organização. Quanto ao princípio de redução, encontra-se morto, porque jamais chegaremos ao conhecimento de um todo a partir do conhecimento dos elementos de base. O princípio da lógica dedutivo-identitária deixou de ser absoluto, e é preciso saber transgredi-lo. (P. 565)

Portanto, os seres humanos são singulares e múltiplos, e esses aspectos não podem ser perdidos de vista. Dominar o humano é posicionar o indivíduo no universo e não estimular a sua separação. Para isso, o diálogo nas Ciências Sociais é imprescindível, pois elas podem promover a reunião dos saberes humanos, colocando em evidências a multidimensionalidade e a complexidade humanas, conseqüentemente, a Geografia, a História, a Filosofia, a Sociologia e tantas outras Humanidades possuem um papel relevante nesse contexto.

Morin (2013) afirma que quando observamos os indivíduos, imediatamente há um abandono da espécie, um esquecimento, contudo, com a inserção do tempo, os indivíduos é que são desconsiderados, os sujeitos são invisibilizados. Na relação sociedade-indivíduo acontece a mesma situação, pois quando notamos a sociedade, o indivíduo é uma espécie de mecanismo controlado por ela, porém, quando voltamos a atenção para o indivíduo, a sociedade é imediatamente desconsiderada. Logo, a grande proposta desse filósofo é a valorização e dedicação à concepção dialógica, em que uma não se sobrepõe ou inviabiliza a outra. As diferenças são

reconhecidas, são contraditórias, mas estão intrinsicamente ligadas. Religar os saberes, reconectar as diferenças, são metas que necessitam de ações efetivas para que saiam do plano das ideias e dos discursos.

No combate à intolerância religiosa visando a formação tolerante dos discentes, a Cartografia Social se revela como uma ferramenta metodológica potente, pois a partir do caráter interdisciplinar que ela revela, há uma possibilidade de diálogo entre a Geografia e outras áreas de conhecimento das Ciências Sociais, como por exemplo a História. Os docentes dessas disciplinas, aspirando superar a compartimentação dos seus saberes, podem utilizar a Cartografia Social como elemento de interação, promovendo dinâmicas de elaboração de mapas, gráficos, croquis construídos pelos discentes a partir do trabalho de campo, associado com as realidades pessoais e cotidianas de cada aluno. Nesse cenário, a noção de sujeito histórico pode ser explorada, juntamente com a complexidade da análise geográfica que vislumbra compreender a posição e a localização do fenômeno em questão. Assim, a Educação Geográfica passa a ser colocada em prática, pois seus elementos integradores são utilizados.

### **3.3. Linguagem Cartográfica e diálogos inter-religiosos no combate à Intolerância religiosa**

A análise geográfica, como já destacado anteriormente, é marcada pela complexidade, isso porque o mundo em que vivemos pode ser lido por diferentes óticas. Ter o espaço como uma lente que oferece essa condição notadamente faz parte da episteme da Geografia. Como afirma Callai (2005),

[...] fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos). Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades. Em linhas gerais, esse é o papel da geografia [...] (P.228 e 229)

Cotidianamente temos notícias sobre os mais variados tipos de intolerância. Nesse momento elegemos a intolerância religiosa, porém temos a consciência de que a manifestação religiosa não constitui a única de expressão intolerante. Como nos orienta Teixeira (2003), as demonstrações de violência que marcam o presente

são pontuadas pela religião, situação que não é exclusiva do nosso país e tem na diferença ou no dissenso o elemento preponderante de excitação dos mais variados tipos de preconceitos, como por exemplo os etnocentrismos, a disseminação do ódio e das antipatias. Entretanto, o autor reconhece que a mesma diferença ou dissenso que desagrega, separa e gera o conflito, representa também uma alternativa para a instauração de novos paradigmas, voltados para a edificação de comunicações dialógicas, fundamentadas em ações concretas, que privilegiam mútuas relações tolerantes, solidárias na direção da preservação da humanidade. Desta forma, o diálogo inter-religioso se apresenta como uma inovação na ação das religiões, pois elas podem arquitetar uma formação ética que venha a se sobrepor à violência, garantindo a integridade da humanidade.

O aludido autor observa que a globalização atinge de forma resoluta a religião, pois atividades locais e cotidianas sofrem os impactos ou são influenciadas por eventos que ocorrem em outros lugares do mundo. Nessa direção, as crenças religiosas acabam também afetadas, pois suas simbologias são circulantes e rompem fronteiras. Com isso, as identidades religiosas são constantemente desafiadas a se declararem, a entrarem em contato com outras e a se enriqueceram ou não com o diferente. As condições impostas pela realidade exigem que ocorra uma redefinição das identidades e a reinvenção das tradições, sendo essas as circunstâncias em que se vislumbram a chance do repúdio a ação discursiva, comunicativa ou a abertura do diálogo. Notadamente, a segunda opção não espelha algo simples ou fácil de ser atingido, pelo contrário, equivale a um dos obstáculos mais cruciais da humanidade.

É nessa conjuntura que a análise geográfica pode ser feita, como nos orienta Callai (2005), pois a visão espacial, singularidade da Geografia, permite interpretar o mundo da vida, as dinâmicas sociais, como acontecem as relações entre os indivíduos e quais são as circunstâncias, insuficiências, oportunidades políticas e econômicas que influenciam. Para que se entenda como as concretudes das relações sociais caracterizam um lugar ou se ele impõe restrições ou oportunidades para a sociedade, é necessário o estudo e a investigação dos espaços. A análise geográfica requer determinados critérios, pois o mundo da vida possui uma complexidade extrema que se organiza e se torna visível por intermédio das suas arrumações no espaço. Para que a visão espacial ocorra é necessário a elaboração de uma

metodologia que seja capaz de fazer a leitura do que está sendo vivido, a partir do que é percebido no espaço construído. O espaço possui muitas marcas carregadas de histórias, que ocultam relações e dinâmicas de forças que atuaram nas suas formas. Por isso, o modo como o espaço está organizado representa uma infinidade de elementos invisíveis que necessitam ser descobertos.

A autora referenciada declara que a leitura do espaço, que contém em si as marcas da vida humana, é um modo de o mundo ser lido e o domínio dessa leitura é vital no exercício da cidadania. Sendo assim, a Geografia tem um papel de extrema importância, porque através dela é possível aprender a pensar o espaço e para que tal ação aconteça é necessário aprender a ler o espaço. A leitura do espaço não é algo simples de ser feito, muitas questões práticas estão envolvidas nesse contexto, como a fragmentação dos espaços, gerando uma lógica de isolamento, impedindo a interligação das escalas, o tradicionalismo, a ausência da complexidade, entre outros fatores que são inúmeros, mas nesse momento não serão explorados, pois tocam em problemáticas que exigem análises mais profundas.

Os indivíduos fazem a leitura do mundo antes de ler as palavras e desde a infância procuram dominar um espaço. À medida em que os desafios estabelecidos pela realidade e limitações são superados, há uma ampliação da visão do mundo, juntamente com sua capacidade de percepção e reconhecimento, porque ao interagir com o espaço social os horizontes sobre esse mundo não só se expandem como também se complexificam, sendo testemunhado por eles.

Na escola, os indivíduos, na fase infantil, aprendem a ler e a escrever as palavras (situação que não é regra considerando que existem crianças que já chegam com o domínio dessas habilidades) com a intenção de entender o mundo, além de compreenderem o significado social que elas possuem, ainda aprendem a produzir o seu próprio modo de pensar, expressando-o por meio da escrita. Exatamente, nesse momento em que a criança aprende a fazer a leitura da palavra para compreender o mundo, que a leitura do espaço também pode ser aprendida, visto que o espaço não é neutro e a noção sobre ele não é um processo natural e aleatório, pelo contrário, é construída socialmente a partir do espaço concreto vivido pela criança. Nas palavras de Callai (2005)

O importante é poder trabalhar, no momento da alfabetização, com a capacidade de ler o espaço, com o saber ler a aparência das

paisagens e desenvolver a capacidade de ler os significados que elas expressam. Um lugar é sempre cheio de história e expressa/mostra o resultado das relações que se estabelecem entre as pessoas, os grupos e também das relações entre eles e a natureza. (P. 234)

De acordo com a mesma, nas circunstâncias de vivência dos discentes existem situações que podem ser exploradas, como é o caso do fenômeno da intolerância religiosa, problemática que atinge o espaço do estado do Rio de Janeiro. Situações que resultam dessas ações intolerantes podem ser discutidas, como por exemplo: os motivos que explicam a maior incidência de destruição de terreiros de candomblé em determinados municípios; como a segurança pública está associada a essa realidade; que tipos de violência os praticantes das religiões de matrizes africanas sofrem com mais frequência, entre outras questões. É importante destacar que a temática em questão deve ser trabalhada de acordo com o amadurecimento cognitivo do corpo discente, não sendo pertinente ao público infantil. A dinâmica da leitura do espaço se faz presente mediante essa situação, dado que os conceitos da Geografia promovem tal ação, sendo ela resultado do processo de alfabetização espacial.

Com isso, pontuamos que o debate da intolerância religiosa pode ser inserido após o estabelecimento do processo de alfabetização espacial.

A realidade cotidiana do que é vivido no espaço está associada ao lugar, nele estão envolvidos seus limites físicos, as ações que acontecem, as conexões externas que são feitas, mas também transpassam todos esses componentes por conter em si o próprio mundo. Da mesma forma que o espaço, a neutralidade não existe nos lugares, todos possuem história que está presente concretamente em um tempo, em um espaço fisicamente delimitado e os indivíduos que o ocupam estão historicamente situados e contextualizados no mundo. Entender o lugar vivido significa conhecer o que aconteceu naquele local e isso não pode ser feito de modo isolado, pois o espaço de vivência dos seres humanos é consequência das suas vidas. O espaço é o cenário em que os fenômenos se manifestam, criando, muitas vezes, as condições para que eles ocorram ou impondo barreiras. Legitimando a respeito do lugar, destacamos que para Santos (2002)

No lugar – um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições – cooperação e conflito são a base da vida em comum. Porque cada qual exerce uma ação própria,

a vida social se individualiza; e porque a contiguidade é criadora de comunhão, a política se territorializa, com o confronto entre organização e espontaneidade. O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade. (P. 322)

Então, o conceito de lugar simboliza uma potencialidade a ser explorada na Escola, em específico pelo docente de Geografia, conjugada a outros saberes das Ciências Sociais que possam cooperar na compreensão da complexidade do mundo, não favorecendo a compartimentação, mas a partir do elemento humano, comum a esses conhecimentos, criar uma dinâmica de interdependência entre as várias disciplinas das Ciências Sociais, favorecendo a interdisciplinaridade.

Callai (2005) destaca que o lugar é o local em que tanto o corpo docente quanto o discente vive afastado da família, da sua moradia e alerta a respeito da dificuldade que representa a leitura do mundo a partir do lugar. Contudo, julgamos que a superação desses entraves seja possível por meio da Educação Geográfica. Como já apresentada anteriormente, possui componentes favorecedores de metodologias criativas e inovadoras, tendo propostas que venham identificar e talvez criar caminhos para a superação de problemas que atingem o cotidiano dos lugares. Temos na Nova Cartografia Social um exemplo promissor de proposta metodológica, visto que a produção cartográfica produzida seria fruto, justamente, da produção discente, a partir das suas experiências pessoais cotidianas. Porém, nesse contexto, os alunos também teriam a possibilidade de fazer a leitura do mundo a partir de suas singularidades. Para isso, os conceitos geográficos, o pensamento espacial e a Linguagem Cartográfica, ou seja, elementos da Educação Geográfica são determinantes para que essa situação se efetive. Diante desses fatos, a alfabetização cartográfica é uma exigência para que a Linguagem Cartográfica possa ocorrer.

Reforçando essa afirmação, Castellar (2019) julga a cartografia como uma linguagem, um conjunto de símbolos de comunicação indispensável a aprendizagem em Geografia, mencionando fatos, conceitos que oportunizam ler e escrever os aspectos do território. A cartografia adotada na escola é um caminho metodológico, e o resultado de sua utilização nos conteúdos da Geografia não ocorre somente quando há uma identificação ou o conhecimento da localização dos

países, mas quando se constata que as relações entre os países, os conflitos e a ocupação do espaço são assimilados, com base na leitura e interpretação de códigos específicos da cartografia. Em suas palavras

[...] a criança, colocada em situações de aprendizagens, mediadas pelo professor, compreende a função dos símbolos e dos signos criados socialmente, como a linguagem ou, no caso da Geografia, a linguagem dos mapas. A cartografia escolar tem esse papel, ao trabalhar com as formas geométricas, as cores e outros signos, ao criar condições para identificar símbolos que representam fenômenos geográficos e organizar legenda. (P. 45)

Portanto, é inegável o quanto a alfabetização cartográfica é preponderante para a aprendizagem da Geografia, mas de modo bastante ousado, venho indagar o quanto não seria enriquecedor e necessário que essa alfabetização estivesse presente na formação dos docentes das Ciências Sociais, visto que o domínio de sua expertise estaria em consonância com a proposta educativa que visa à interdisciplinaridade, atingindo a complexidade do entendimento humano, com o propósito de uma educação voltada para a cidadania que vislumbre a tolerância. Consideramos, dentro dessa realidade pensada, que a alfabetização para os docentes das Ciências Sociais estaria indo ao encontro do novo fazer pedagógico, sendo estabelecido, focando no entendimento do que é humano.

Nesse contexto ainda podemos agregar positivamente a tolerância, conceito valoroso mediante a toda essa realidade intolerante. De acordo com Andrade (2007), esse conceito deve ser aproveitado na educação não somente pela sua solidez histórica, mas sobretudo pela atual dificuldade no convívio com as diferenças. O autor apresenta a tolerância a partir de um caráter filosófico, no qual há uma discussão que envolve as intenções de como formar os indivíduos e o tipo de sociedade que se deseja construir. Entretanto, também pela ótica da educação, cenário associado aos desejos humanos e sociais, que se concretizam valores, atitudes e normas. Ele destaca a preocupação na formação de indivíduos que tenham como objetivo formar outros indivíduos tolerantes com a diversidade alheia, colaborando na construção de uma sociedade envolvida no acolhimento das diferenças, sendo esse o grande capital de riqueza.

O mesmo declara que os docentes possuem duas opções de escolha, na atualidade. Educar para o pensar, para o pluralismo e a valorização da diferença ou

educar para irreflexão, para a ausência do pensar, para os clichês mundanos, para a inexistência da pluralidade e para a uniformização. Para ele, educar para a tolerância tem o pensamento com método e fundamento. Método é a trajetória pela qual todo indivíduo precisa passar, como uma passagem que leva para outro momento, uma espécie de porta que se abre para o nosso, uma explosão do pensar. Educar para a tolerância tem como princípio fundamental a valorização da singularidade humana, a construção de normas éticas universais a partir das relações dialógicas entre os diferentes. É a educação que tem como foco a universalidade das normas morais e a particularidade de cada indivíduo.

Callai (2005) destaca sobre o caráter obrigatório pertinente à alfabetização cartográfica, por conta disso ela deve ocorrer em algum momento da formação escolar dos alunos e que o docente de Geografia precisa estar alerta a esse respeito. Uma alternativa colaborativa, para que o discente seja alfabetizado para ler o mundo, é investir na sua capacidade de representar o seu espaço de vivência, tendo como ponto de partida a sua realidade concreta.

Os mapas são um dos meios para que o espaço seja lido. Profissionais ligados ao ensino e a aprendizagem da cartografia pontuam que, para a ocorrência da leitura crítica do espaço, o indivíduo necessita fazer a leitura do espaço real, além de fazer a leitura de sua representação, ou seja, saber ler e fazer o mapa são ações fundamentais. Por isso, uma dinâmica muito promissora é, a partir da realidade, fazer a representação do espaço, estimulando a elaboração de desenhos, de percursos, de plantas da escola, da sala de aula e outros espaços concretos. Para fazer a representação do espaço é necessário que certas regras sejam atingidas, mas quando um mapa está sendo elaborado, a capacidade de observação do indivíduo está sendo desenvolvida, pois, ao desenhar o lugar observado ou vivido, ele seleciona apurando sua observação. Nessa dinâmica, elementos despercebidos podem ser notados, hipóteses para as situações existentes podem ser feitas, críticas podem ser elaboradas para as questões que marcam aquele lugar e soluções criativas podem ajudar nas problemáticas existentes. A capacidade de representar um dado espaço pode ser uma prática que viabiliza a construção do seu conhecimento, ultrapassando a realidade que está sendo representada e fomentando ações que podem gerar transformações na própria vida do sujeito. Nesse momento, a aprendizagem da Geografia está ocorrendo, mas agregada a valores significativos.

Diante disso, novamente, reitero que talvez a cartografia participativa, em que os mapas são elaborados considerando o sentimento de pertencimento promovido pela nova Cartografia Social, pode ser uma ferramenta propositiva no combate à intolerância religiosa. Esses mapas podem ser elaborados pelos praticantes das diferentes religiosidades, podem conter informações sobre as religiões e serem utilizados para a representação religiosa. Essa estratégia cartográfica também pode proporcionar a utilização de novos conceitos, possibilitando novas interpretações, como foi apresentado pelos professores a respeito dos conceitos geográficos que poderiam ser trabalhados com a intolerância religiosa. Os elencados pelos docentes foram os seguintes: identidade; nação; cultura; diversidade cultural; população – conceitos pertinentes ao contexto em questão. Callai (2005) ainda complementa que a cultura que cada povo carrega manifesta suas marcas e tem conexões com a possibilidade de os sujeitos que, fazem parte das sociedades, possuem uma identidade, no que se refere ao pertencimento a um lugar. Essa identidade marcante é evidente entre os indivíduos e com o lugar ou com o território em que estão. Ter noção da sua identidade e do seu pertencimento é muito importante para que qualquer pessoa tenha a compreensão, de que ela como sujeito pode controlar as direções da sua vida, notando os obstáculos que o mundo impõe e as várias oportunidades de criar condições para a sua vida. Raciocinar o próprio espaço permite o exercício analítico e crítico sobre as diferentes formas de vida que existem, as condições que elas abrigam, além de proporcionar que o indivíduo se situe no mundo.

Na apreciação da mesma, o reconhecimento escalar, a decodificação das legendas e o senso de orientação são algumas habilidades exigidas para a leitura do mapa. Exercitando a lateralidade, a orientação, o sentido de referência em relação ao indivíduo e aos outros, ainda o significado de distância e de tamanhos, são obtidas as habilidades para a leitura do mapa. Contudo, o objetivo é que por meio desses exercícios o indivíduo aprenda a ler e a viver o mundo, aprendendo a pensar e reconhecer o espaço de vivência. Pensar um espaço com a intenção de ter controle das capacidades que permitirão que ele venha a compreender o mundo, identificar sua força e as potencialidades do lugar que ele vive. O aprendizado visando à vivência, porém com a intenção de conseguir atingir a transformação do espaço,

tornando-o mais justo e equânime pelo acesso aos bens da vida planetária, efetivando, dessa forma, a prática da sua própria cidadania.

Competências como a observação, a descrição, a comparação, as relações e correlações, as conclusões e as sínteses são pertinentes ao dia a dia. Através da Geografia, que estuda, conhece e representa os espaços vividos, essas competências poderão ser instigadas, notadamente como rumos e mecanismos para dar conta de algo maior. Por meio das aulas de Geografia, diz autora (2005)

Aprender a observar, descrever, comparar, estabelecer relações e correlações, tirar conclusões, fazer sínteses são habilidades necessárias para a vida cotidiana. Por intermédio da geografia, que encaminhe a estudar, conhecer e representar os espaços vividos, essas habilidades poderão ser desencadeadas. Mas sempre como caminhos, como instrumentos para dar conta de algo maior. (P. 245)

Conforme a mesma, a diferença possui um papel relevante diante do mundo globalizado em que vivemos e em que a homogeneização é um fato que atravessa os indivíduos a todo o momento. Por isso, ela acaba se revelando como uma vigorosa agente que pode impulsionar as transformações.

Hodiernamente, como regra determinante, é a crença de que a globalização é definidora de tudo. Não há dúvidas de que sofremos constantemente seus efeitos, porém romper a normatividade exige coragem, determinação e sapiência. Revelamos que nessa direção, nas salas de aula, criar condições para que as diferenças se manifestem são oportunidades enriquecedoras. Explicar o óbvio, analisar o que não é considerado como pertinente ou importante, valorizar o simples são algumas das ações que podem abrir espaço para o novo pensar e fazer pedagógicos.

A nitidez epistemológica da Geografia tem como fundamento a construção dos referenciais basilares para a análise espacial e para ser capaz de praticar uma educação com sentido de aprender para ser sujeito da sua vida, assim, é imprescindível amparar, epistemologicamente, a pedagogia.

Para Castellar (2019), organizar os conteúdos, utilizando os mapas e as imagens que fazem parte o cotidiano dos discentes, consiste em um método de aprendizagem profícuo para eles, porque a bagagem pessoal é considerada, juntamente com as competências já elencadas anteriormente, como a observação e

a comparação, por exemplo, das influências culturais que existem nos diferentes lugares. Propicia também que os discentes percebam os mapas como construções sociais, não são imparciais ou neutros, já que estão carregados de ideias, conceitos e visões sobre o mundo, apesar de o propósito da confecção técnica ser resguardar a neutralidade e a objetividade.

Portanto, como admite Callai (2005) aprendendo a linguagem cartográfica é possível que o mundo da vida seja lido e isso se concretiza como resultado da alfabetização cartográfica, um dos recursos metodológicos da Geografia. A utilização dessa metodologia pelo discente o instrumentaliza para o estudo do espaço vivido, mas também outros espaços distantes que geram interferências na sua própria existência e no mundo em que ele faz parte.

A Geografia apresenta o mundo aos indivíduos. Mundo esse que é palco de múltiplas diferenças. E ela, conhecedora dessas infinitudes de diferenças, visto a complexidade de suas análises, é sem dúvida a proprietária de saberes que permitem que essas pessoas aprendam a tratar as diferenças, ou seja, a Geografia apresenta as diferenças, mas também sabe como tratá-las, identificando o que é único de cada uma. A Geografia apresenta, ensina e aprende com, para e pelo mundo, mas consegue ter a noção exata de cada espaço que o forma.

## 4. Conclusão

Neste momento da nossa pesquisa investigativa observamos que o contexto da intolerância religiosa está longe de ser esgotado no âmbito do processo político e educativo da sociedade brasileira.

Diante do que foi exposto, verificamos que os enunciados, assim como as palavras, quando desempenham o papel de enunciados, possuem vitalidade e potência, indo ao encontro do que ouvimos popularmente, principalmente entre os adeptos das filosofias holísticas, “as palavras têm força”. Não há equívoco nessa afirmação, visto que elas não são genuínas, ausentes de intenção e de ideias. Os enunciados não são próprios do seu tempo, estão conectados ao passado e, por esse motivo, carregam o entendimento da visão de mundo de várias épocas e diferentes fases da história humana. Seria muita pretensão considerarmos que os enunciados que utilizamos diariamente são resultados das construções do presente, que somos sujeitos dotados de uma capacidade inventiva que nos permite criar modos de pensar que nos são exclusivos, “ledo engano”. A vida dos indivíduos é curta para que enunciados inéditos sejam criados, assim não há dúvidas: por mais inovações que eles venham a expressar, os enunciados reverberam as ideias, os entendimentos e os juízos de valores de outros. Contêm uma série de enunciações de outros sujeitos, por mais que sejamos criaturas inteligentes, munidas de uma ampla sapiência, a mediocridade humana nos faz perpetuar, manter e repetir a intolerância, que possui uma série de manifestações, pontuando, nesse trabalho, a religiosa.

Quando o fenômeno da intolerância religiosa passou a ser alvo de nossos anseios, não conseguíamos vislumbrar a importância da dimensão da violência que um contexto violento possui, independente do contexto em que ela está associada. A intolerância, portanto, está relacionada à incapacidade que o indivíduo possui de tolerar o diferente e, frustrado com tal situação e motivado pela raiva – porque o outro não pode deixar de existir e não há justificativas que o impeçam de se manifestar –, o sujeito intolerante busca impor sua visão de mundo colocando em prática a violência da palavra como uma forma de linguagem. Nesse sentido, consideramos que é de fundamental importância o estudo da linguagem, não apenas porque ela marca as relações humanas, mas também por todo processo de identificação e reconhecimento que ela permite que os indivíduos façam do espaço que eles ocupam, desenvolvendo o pensamento.

Em vista disso, cada vez mais se faz necessário pensarmos em alternativas e estratégias que venham a colaborar na formação de indivíduos mais tolerantes, que entendam a diferença como elemento constitutivo da existência humana. Nessa direção, a escola e as práticas docentes precisam gerar discussões que tenham como cerne dos debates a diferença, porque somente com as reflexões pautadas nos dissensos será possível a construção de relações de coexistência pacífica. Não há dúvidas de que há um enorme caminho entre a prática e o discurso, que dadas realidades institucionais, como por exemplo, as escolas privadas, em que os empecilhos são apontados pela própria escola que não gosta de discutir temas “polêmicos”, que possam gerar a insatisfação e reação dos responsáveis e ter como resultado a queda do número de matrículas. Entretanto, os professores, pelo menos os que possuem um mínimo de experiência no exercício da docência, têm a expertise de tirar proveito do freio institucional e construir discursos que venham a exaltar justamente o respeito às diferenças, exercendo sua corresponsabilidade na formação cidadã do seu alunado. Vale destacar que não estamos concluindo que o ambiente de trabalho nas escolas privadas é marcado por maiores dificuldades, pois em nenhum momento essa discussão fez parte de nossa análise. Consideramos que repensar suas práticas, rever suas metodologias e investir em formação são algumas ações que fazem parte da vida profissional de qualquer indivíduo, independente se sua atuação ocorre na esfera pública ou privada.

A nossa escola ainda é muito tradicional, provas, planejamentos, testes e conteúdos marcam o cenário dessas instituições e da formação de seus professores. Os docentes foram preparados para transmitir, explicar e expor os conteúdos pertinentes às suas áreas de formação, por isso, muitas vezes, existe uma supervalorização dos conhecimentos específicos dos seus saberes e uma preocupação excessiva no domínio desses conceitos, comprometendo justamente a formação dos alunos. Logo, entendemos que as Ciências Humanas precisam estabelecer pontes para que novas perspectivas metodológicas venham a ser colocadas em prática e, neste rumo, a Educação Geográfica possibilita relações dialógicas entre diferentes áreas de conhecimento.

Conferimos que a Geografia está longe de ser a Ciência da síntese ou que está restrita à descrição, pelo contrário, constatamos que sua capacidade analítica está fundamentada na complexidade porque ela permite que os fenômenos sejam

explicados a partir de diferentes relações, conexões, ordens, suscitando que os seres humanos possam ser compreendidos em suas múltiplas facetas. O fenômeno da intolerância religiosa, que se manifesta no cenário social brasileiro, constitui uma das várias escalas na espacialidade contemporânea e certamente essa realidade local está intrinsecamente relacionada a toda uma dimensão global. É justamente através do pensamento geográfico que o indivíduo consegue se situar no mundo e, a partir dele mesmo, consegue estabelecer relações com os demais sujeitos e situações. Logo, por meio do raciocínio geográfico, a intolerância religiosa pode e deve ser compreendida e analisada não apenas pela sua dimensão espacial local e global.

Mostramos que ocorreu um aumento significativo do número de casos registrados de intolerância religiosa no âmbito estadual e na esfera federal e as denúncias de casos também aumentaram. Compreendemos que o cenário de pandemia foi um obstáculo para que o projeto elaborado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro fosse implementado, porém detectamos que os agentes públicos também colaboram para a perpetuação da morosidade burocrática, impedindo que a engrenagem institucional se desenvolva de modo pleno, eficaz e dinâmico. No cenário federal, mesmo não havendo atualizações no Relatório sobre a Intolerância e Violência Religiosa no Brasil (RIVIR), foram atualizados os dados quanto às denúncias de discriminação religiosa.

Atestamos mais uma vez que os componentes formadores da Educação Geográfica podem desenvolver noções de coexistência pacífica, pois ela favorece o desenvolvimento do pensamento geográfico, mas também pelo manuseio dos conceitos geográficos, elementos que ampliam a capacidade de compreensão dos alunos a respeito dos problemas e vivências que os afetam. Com a Educação Geográfica, esses problemas podem ser aproveitados para que soluções possam ser pensadas, com o objetivo de encontrar soluções que venham a discutir formas mais equânimes e democráticas de compartilhamentos dos espaços das cidades, permitindo o convívio entre os diferentes, já que as urbanas abarcam vários lugares públicos, ou seja, em que o acesso é um direito de qualquer indivíduo.

Seguramente, entender os motivos das coisas estarem organizadas de um determinado modo significa colocar em prática o raciocínio geográfico. Por intermédio da nossa pesquisa, passamos a conhecer o pensamento espacial, que é adotado em várias áreas de conhecimentos, não sendo exclusivo da Educação

Geográfica. Logo, concluímos que o pensamento espacial que envolve o uso dos conceitos espaciais, as formas de representação e os diferentes processos de raciocínio/modos de pensamento articulam informações que são manuseadas pela Geografia. Por mais que haja uma singularidade do pensamento espacial, que ele não constitua uma disciplina, como apontamos no nosso trabalho, para nós ficou evidente que sua cognição ocorre a partir do um raciocínio que é da Geografia.

Em todos os momentos da existência humana os indivíduos estão em constante relação com o espaço: traçando direções, localizando lugares, medindo distâncias, estabelecendo sequências, identificando regiões, zonas, estão pensando no espaço, porém sem o entendimento desse tipo de pensar, porque não o aprenderam, ou seja, todas essas ações estão relacionadas às Geografias do espaço cotidiano. Quando os indivíduos observam os longos períodos de falta de chuvas, quando os engenheiros levam em consideração as encostas ao fazerem construções, quando os indivíduos visitam outras cidades e fazem considerações a respeito das impressões que tiveram sobre o local, estão pensando sobre o espaço e isso está diretamente associado à Geografia física e social. Quando os indivíduos fazem a leitura de um gráfico ou de um mapa, quando fazem um quadro conceitual ou uma linha genealógica da família, eles estão pensando a partir de representações, estão pensando com o espaço, desenvolvendo a Geografia do espaço intelectual.

Se o pensamento espacial acontece com os conceitos espaciais, significa que ele está aplicando o pensamento geográfico, pois as Geografias dos espaços cotidianos, a Geografia física e a social são operadas, assim como também acontece com as formas de representação, quando utiliza a Geografia do espaço intelectual. Não apenas esses dois elementos formadores do pensamento espacial utilizam a Geografia, mas o terceiro componente, que é o processo de raciocínio/modo de pensamento também opera a partir do pensamento geográfico, isso porque as modalidades de pensamento que ele estimula, são desenvolvidas pela Geografia, as modalidades são: comparar, estabelecer analogias, observar a influência que os fenômenos têm sobre uma determinada área, associar, estabelecer critérios para elaborar hierarquias, padrões, regionalizações, transições e associações. Inclusive, é importante ressaltar que essas modalidades são desenvolvidas também por outras áreas de conhecimento, e por isso justifica o pensamento espacial estar presente na Psicologia, como foi citado em nosso trabalho.

Queremos ressaltar que, de acordo com os autores que usamos, o pensamento espacial como um elemento formador da Educação Geográfica promove habilidades e procedimentos para o seu desenvolvimento. Reconhecemos que foi a partir da pesquisa que tomamos consciência da existência, porém, para nós, o que nunca representou uma dúvida foi enxergar a Geografia em todos os exemplos que utilizamos e, mais ainda, consideramos que todas as especificidades atribuídas ao pensamento espacial são informações geográficas. Logo, voltamos a afirmar o quanto a Geografia é rica e como a partir dela é possível trilhar uma série de caminhos analíticos.

Como um exemplo dessa diversidade analítica, podemos destacar a linguagem cartográfica, ferramenta metodológica da Geografia que auxilia na sua forma própria de pensamento. No nosso entendimento, essa linguagem ajuda a romper a visão descritiva a respeito da Geografia, que muitos fazem a seu respeito e propicia utilizar a representação cartográfica, nesse caso o mapa, não apenas com a intenção de localizar. Através do pensamento geográfico o indivíduo entende o mundo e pensa a seu respeito. A cartografia auxilia justamente nesse processo, pois ela ajuda a compreender por que as coisas são organizadas de um determinado modo e as suas formas de ocupação.

Atestamos que a pesquisa sobre a Educação Geográfica cooperou para a ampliação do nosso entendimento a respeito da Cartografia, pois averiguamos que ela tem uma linguagem simbólica a partir das suas representações, propiciando que os indivíduos reconheçam os lugares de vivência, que percebam os deslocamentos e conexões que podem ser realizadas, assimilando como o espaço está organizado. Na abordagem que fizemos junto aos professores de Geografia, notamos que a grande maioria dos profissionais tem preocupação com o problema da intolerância religiosa, porém, uma situação nos surpreendeu, nenhum docente entrevistado apontou a Educação Geográfica como uma alternativa metodológica para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico a respeito da questão pontuada, apesar de a maioria saber da sua existência e a conceber conforme as concepções analíticas dos autores que utilizamos. Por consequência, concluímos que esses docentes não enxergam a Educação Geográfica como uma potência da Geografia.

Também nenhum dos profissionais consultados indicou a Nova Cartografia Social como um instrumento a ser utilizado no contexto descrito, incluindo aqueles

que consideraram o uso do mapa com o objetivo de dimensionar e localizar a intolerância religiosa. Logo, não conseguimos detectar se os profissionais não possuem interesse na Nova Cartografia Social ou se não a conhecem e, por isso, não podem saber sobre suas potencialidades.

Afirmamos que a Nova Cartografia Social revitaliza a condição da Geografia, pois se estabelece a partir de novas bases, porque não é uma imposição da Geografia feita “de cima para baixo”, mas sua elaboração ocorre a partir da Geografia sendo feita “de baixo para cima”, isso significa dizer que é de fato a oportunidade de os indivíduos elaborarem o mapa. No nosso entendimento, a potencialidade dessa ferramenta está no fato de que os alunos são os verdadeiros autores dos mapas e, a partir dessa ferramenta, estratégias de elaboração de mapas culturais em que as religiões, por exemplo, podem ser exploradas. Ainda nessas estratégias, outras áreas de conhecimento das Ciências Sociais também podem ser inseridas na dinâmica, como: a História, a Sociologia, o Ensino Religioso, assim como os saberes de outras áreas de conhecimento das Ciências da Natureza e das Ciências Exatas, dentre elas a Biologia, a Física, a Química e a Matemática. Logo, a Nova Cartografia Social favorece a interdisciplinaridade, consegue colocar em prática um novo fazer pedagógico, que tem como fundamento diminuir as distâncias entre as disciplinas do Ensino Básico e se volta para a nova proposta educacional, tendo no Ensino das Humanidades uma grande tendência, pois tem como base uma grande renovação educacional, se dispendo a formular novos paradigmas educacionais voltados para a complexidade. Nesse caminho da complexidade e no estreitamento entre as Ciências Sociais, concebemos a necessidade de se desenvolver um processo de alfabetização cartográfica para que os objetivos descritos acima venham a ser alcançados, pois essa expertise é uma ferramenta da Geografia e não faz parte da formação acadêmica dos profissionais das demais disciplinas das Ciências Sociais. Certamente, muitas são as dificuldades que marcam o nosso sistema educacional, e o caminho para uma transformação efetiva da sociedade é longo. Porém, dispostos a desempenhar o nosso papel e comprometidos na formação dos discentes, estaremos cooperando para a formação de cidadãos mais tolerantes e conscientes de que podem transformar a realidade que os cercam.

Desejamos findar nossa pesquisa ressaltando que a Educação Geográfica não é exclusiva aos geógrafos e, por isso, como historiadora, ela constitui a grande inovação que recebo ao término das minhas investigações. Certamente, enquanto cientista social, ela me possibilitou refletir acerca da intolerância religiosa sobre novos parâmetros e, indubitavelmente, tenho um novo pensar a respeito dos problemas sociais. Em concepções cartográficas, não só confirmei o gosto pelos mapas, mas como já foi exposto aqui, ampliei meu entendimento quanto a sua utilização e, seguramente, perguntas que hoje faço sobre a intolerância religiosa, não faziam parte das minhas inquietações até desenvolver essa pesquisa.

## 5. Referências bibliográficas

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno. Emanuel de Almeida Farias Júnior (org) Povos e comunidades tradicionais: nova cartografia social. ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno. **Nova Cartografia Social: territorialidade específicas e politização da consciência das fronteiras**. Manaus: UEA Edições, 2013. p.157 a 173 Disponível em <https://www.ppgcspa.uema.br/wp-content/uploads/2020/11/A-Nova-Cartografia-Social1.pdf> - Acesso em: 17 jun. 2021

ANDRADE, Marcelo. **Educação e Tolerância: articulações éticas e pedagógicas possíveis**. GT: Filosofia da Educação – n. 17 - 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped 2007. Disponível <https://anped.org.br/biblioteca/item/educacao-e-tolerancia-articulacoes-eticas-e-pedagogicas-possiveis> Acesso 16 de jul. 2021

ARENDT, Hannah. **Sobre a Violência** – Tradução de André de Macedo Duarte – 13ª ed. 2009 – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**: prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov: introdução e tradução do russo Paulo Bezerra – 6ª ed. 2011– São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2020.

BIANCO, Giuseppe. Gilles Deleuze Educador: sobre a pedagogia do conceito – **Educação e Realidade** v.27, n.2, p.179-204, jul./dez. 2002. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25927/15195>>. Acesso em: 27 jun. 2021.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: 1992.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Liberdade de religião ou crença é uma das prioridades do MMFDH para 2020**. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/janeiro/liberdade-de-religiao-ou-crenca-e-uma-das-prioridades-do-mmfdh-para-2020>>. Acesso em 27 de jul de 2021.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Relatório sobre Intolerância e Violência Religiosa no Brasil (2011 – 2015): Resultados Preliminares**. Brasília: Secretaria Nacional de Cidadania. Disponível em: <<https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/RelatorioIntoleranciaViolenciaReligiosaBrasil.pdf>>. Acesso em 11 de mai. 2020.

CALLAI, Helena Copetti. **Educação geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

\_\_\_\_\_. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental **Cadernos CEDES**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 20 jul 2021

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2004.

\_\_\_\_\_. **Cidadania, Estadania, Apatia**. *Jornal do Brasil*, 24 de junho de 2001, p. 8. In: ORLANDO, Luis. *História sem limites*, 27 de março de 2017. Disponível em: <http://historiasemlimites.com.br/wp/cidadania-estadania-apatia-jose-murilo-de-carvalho/>. Acesso em: 8 jun. 2020.

CASTELLAR, Sonia. A psicologia genética e a aprendizagem no ensino de geografia. CASTELLAR, Sonia (org.). **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2019.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Espaço Geográfico Escola e os seus arredores. p.61 – 74 In: CALLAI, Helena Copetti. **Educação geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos e alternativas**. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file> Acesso em: 19 de jul. 2021

\_\_\_\_\_. **Geografia, Escola e construção de conhecimentos** – 13ª ed. – Campinas: Papirus Editora, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social** – Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CIEGLINSKI, Amanda. Intolerância religiosa afeta autoestima de alunos e dificulta aprendizagem, aponta pesquisa. In: **Agência Brasil**. Brasília: Empresa Brasil de Comunicação, 19 ago. 2011. Disponível em: <http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2011-08-19/intolerancia-religiosa-afeta-autoestima-de-alunos-e-dificulta-aprendizagem-aponta-pesquisa> Acesso em: 06 dezembro 2019.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais (UFMS)** - Santa Maria - vol. 7, n.2, p. 66-77 - mai./ago.2014 ISSN 1983-7348 Disponível <http://dx.doi.org/10.5902/1983734815111> Acesso 17 jul 2021

COUTO, Marcos Antônio C. Pensar por conceitos geográficos. p.79-96 In: CASTELLAR, Sonia (org.). **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2019.

DIAS, Michel Aires de Souza. Rancière e Jacotot: educar para o dissenso contra a desigualdade. **Revista Perspectiva Sociológica**, n.22, p.19-35, 2º sem. 2018. Disponível em: <<http://cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/view/1963>>. Acesso em 27 jun. 2021.

DUARTE, Ronaldo Goulart. **Educação Geográfica, Cartografia Escolar e Pensamento Espacial no segundo segmento do ensino fundamental**. 2016. 310 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no Ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6ª edição: Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2011.

GANDRA, Alana. **Casos de intolerância religiosa sobem 56% no estado do Rio: A capital concentra mais da metade das denúncias**. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-05/casos-de-intolerancia-religiosa-sobem-56-no-estado-do-rio>>. Acesso em: 30 maio 2020.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **A condição urbana: ensaios de geopolítica da cidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

\_\_\_\_\_. **Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

\_\_\_\_\_. Um lugar para a Geografia: contra o simples, o banal e o doutrinário. In: MENDONÇA, Francisco de Assis, LOWEN-SAHR, Cícilia Luiza, SILVA, Marcia da (Org.) **Espaço e tempo: complexidade e desafios do pensar e do fazer geográfico**. Curitiba: Associação de Defesa do Meio Ambiente e Desenvolvimento de Antonina (ADEMADAN), 2009.

MORIN, Edgar. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**; tradução e notas, Flávia Nascimento. – 11ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. rev. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

OLIVEIRA, Wanderley Cardoso de. Diálogo e diferença em sala de aula: condições de (im)possibilidades **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 63, p. 1397-1418, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/36995>. Acesso em: 27 jun. 2021.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento: política e filosofia**. Trad. Ângela Leite Lopes. São Paulo: Editora 34, 1996.

\_\_\_\_\_. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Trad. Lílían do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ROMANO, Sonia Maria Munhóes. **Alfabetização cartográfica: a construção do conceito de visão vertical e a formação de professores.** p.157 -158 In: CASTELLAR, Sonia (org.). **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes.** São Paulo: Contexto, 2019.

SANTANA FILHO, Manoel Martins de. **A educação geográfica escolar: conteúdos e referências docentes.** 2010. 420 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo.** Razão e Emoção. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

SILVA, Marcos Carneiro. A escola como primado da representação: as contribuições do pensamento de Gilles Deleuze **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 19, n. 1, p. 157-172, jan./abr. 2014. Disponível em: [http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2330/pdf\\_230](http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2330/pdf_230). Acesso em: 27 jun. 2021.

TEIXEIRA, Faustino **O diálogo inter-religioso na perspectiva do terceiro milênio** - Horizonte, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 19-38, 2º sem. 2003 Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/237657329\\_O\\_dialogo\\_inter-religioso\\_na\\_perspectiva\\_do\\_terceiro\\_milenio](https://www.researchgate.net/publication/237657329_O_dialogo_inter-religioso_na_perspectiva_do_terceiro_milenio) Acesso em 07ago 2021

WIESEL, Elie. Prefácio. Academia Universal das Culturas, **A intolerância: Foro Internacional sobre a Intolerância.** UNESCO, 27 de março de 1997, La Sorbonne, 28 de março de 1997, tradução Eloá Jacobina, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

## Anexos

# Pesquisa para Dissertação de Mestrado em Geografia

O presente formulário tem por objetivo constituir uma pesquisa qualitativa em relação à atuação dos professores de Geografia do Ensino Básico. Todas as informações coletadas terão cunho 100 % anônimos, de forma que não será necessário fornecer e-mail, nome, instituição em que atua ou qualquer informação que contenha a identificação dos que irão colaborar com esta coleta de dados. O formulário contém algumas perguntas que deverão ser respondidas com, no máximo, 500 caracteres. Desde já, agradeço a sua colaboração.

---

## \*Obrigatório

1. 1. Qual(is) município(s) do estado do Rio de Janeiro você leciona? \*

\_\_\_\_\_

2. 2. Em qual(is) bairro(s) você leciona? \*

\_\_\_\_\_

3. 3. Quanto tempo você atua como professor? \*

\_\_\_\_\_

4. 4. Você professa de alguma religião? Em caso positivo, cite qual. \*

\_\_\_\_\_

5. 5. Você já vivenciou algum caso de intolerância religiosa enquanto docente ou envolvendo algum discente? Descreva-o. \*

\_\_\_\_\_

6. 6. Você considera o fenômeno da intolerância religiosa uma temática importante para ser trabalhada nas escolas? Justifique. \*

\_\_\_\_\_

7. 7. Você acredita que a pluralidade religiosa, incluindo o posicionamento dos não religiosos, deve ser abordada nas escolas? Justifique. \*

---

8. 8. Você considera que a escola deve ser um espaço que: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- a) promova o consenso, visando a construção de uma cidadania mais democrática.
- b) promova o dissenso, visando a construção de uma cidadania mais tolerante.
- c) deve ser militarizado, porém, que o consenso seja atingido através de diálogos.
- d) promova o consenso e o dissenso, objetivando a formação cidadã tolerante e equânime.
- e) nenhuma das opções acima.

9. 9. Na resposta da questão 8, você que escolheu “nenhuma das opções acima”, escreva o seu ponto de vista sobre que espaço a escola deve ser.

---

10. 10. Você considera que o fenômeno citado é uma temática geográfica? Explique a sua posição \*

---

11. 11. Se a resposta anterior for positiva, o(s) conceito(s) geográfico(s) que você utilizaria para trabalhar essa temática é/são a(s)/o(s): \*

*Marque todas que se aplicam.*

- a) paisagem.
- b) território.
- c) lugar.
- d) escala.
- e) espaço.
- f) todos eles.
- g) nenhum deles.

12. 12. Na resposta da questão 11, você que escolheu “nenhum deles”, cite o(s) conceito(s) que você utilizaria.

---

13. 13. Nesse trabalho geográfico, sobre a temática da intolerância religiosa, você: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- a) utilizaria o mapa com o objetivo de localizar o fenômeno.
- b) utilizaria o mapa com o objetivo de localizar e dimensionar a escala do fenômeno.
- c) não utilizaria o mapa, pois ele não iria colaborar para a análise e compreensão do fenômeno.

14. 14. Você conhece sobre a Educação Geográfica? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- a) Sim.
- b) Não.

15. 15. Caso você conheça ou mesmo não conhecendo, no seu entendimento, o conjunto de elementos que talvez façam parte da sua composição são: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- a) pensamento geográfico e linguagem cartográfica.
- b) pensamento espacial, pensamento geográfico e linguagem cartográfica.
- c) pensamento espacial e pensamento geográfico.
- d) pensamento espacial e linguagem cartográfica.
- e) nenhum deles.

16. 16. Na questão 15, você que escolheu “nenhum deles”, cite o(s) elemento(s) que, na sua opinião, faz ou fazem parte da composição da Educação Geográfica?

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

## Formulários