

## DESENHANDO O LUGAR: SUBJETIVIDADE, VIOLÊNCIA E FRATURA EXISTENCIAL NA ILHA DO OUTEIRO - BELÉM/PA

Wallace Wagner Rodrigues Pantoja<sup>41</sup>

### Resumo

Desenvolvi uma atividade em sala de aula: desenhar a imagem do lugar. Com o objetivo de compreender como os estudantes subjetivam o lugar para aperfeiçoar a prática docente. As reflexões se movimentam entre subjetividade, lugar e violência, desde um aporte fenomenológico em diálogo com a abordagem histórico-cultural, amparadas nos desenhos, diálogo com estudantes e intuição da singularidade partilhável. Concluo: a) a imagem do lugar é a violência na díade assassino-vítima; b) a díade mortal serve como mapeadora da ilha; c) há fratura nas relações com o lugar, o que exige práticas educativas focadas na subjetividade e engajamento corporal para enfrentar este “esmagamento” dos sentidos subjetivos lugarizados.

**Palavras-chaves:** Subjetividade; Educação geográfica; Desenhos geografizáveis.

### Abstract

I developed an activity in the classroom: to draw the image of the place. I communicate the results to interpret how the students subjectivate the place and perfect the teaching practice. Reflections move between subjectivity, place and violence, from a phenomenological contribution in dialogue with the historical-cultural approach, supported in the drawings, dialogue with students and intuition of the shareable singularity. I conclude: a) the image of the place is violence in the murderous-victim dyad; b) the mortal dyad serves as mapper of the island; c) there is a fracture in relations with the place, which requires educational practices focused on subjectivity and corporal commitment to face this "crushing" of the subjective senses.

**Keywords:** Subjectivity; Geographical education; Geographable designs.

### Introdução

Assumi algumas turmas da educação básica na Escola Estadual Brasília. O nome da escola é o mesmo do bairro, situado na ilha de Caratateua – conhecida por Outeiro – na região metropolitana de Belém do Pará. A ilha é um Distrito (DAOUI) com características industriais e residenciais, majoritariamente de “ocupação espontânea”, integrando-se como espaço periférico à metrópole belemense a partir dos anos de 1980 (SILVA, 1995; BARBOSA; et. all., 2012), tendo quatro bairros oficiais: Água Boa, Brasília, Itaiteua, São João do Outeiro. Vive uma expansão forte da ocupação residencial tanto para pessoas que buscam alternativas mais baratas de moradia, quanto é foco de ao menos um empreendimento imobiliário de alto valor financeiro, o Alphaville.

Em termos de representações jornalísticas multimídia, a experiência de viver na Ilha é reduzida à *duas imagens*: a praia como alternativa de baixo custo aos finais de semana/férias e, principalmente, a violência generalizada<sup>42</sup>.

Propus uma atividade para entender como os estudantes imaginam o seu lugar. Mais do que conceito central na geografia contemporânea, o lugar se configura fenômeno da existência

---

<sup>41</sup> Doutor em Geografia (UnB). Professor da Rede de Ensino do Estado do Pará. Coordenador do Grupo de Pesquisa Educação Integral no Pará. E-mail: [demithri@yahoo.com.br](mailto:demithri@yahoo.com.br)

<sup>42</sup> Pesquisas apontam para a relação entre espaço e violência numa perspectiva geográfica, destacando bairros da ilha como “territórios do narcotráfico” (COUTO, 2018).

(MALPAS, 1999; RELPH, 2008), universal em sua singularidade<sup>43</sup> constitutiva do pertencer (TUAN, 2012). Fundamento categorial de compreensão das relações geográficas e caminho reconhecido por geógrafos voltados à pesquisa em educação (SEAMON, 1979; CALLAI, 2005; entre outros), com ênfase nas séries iniciais e/ou ensino fundamental<sup>44</sup>, seguindo a proposição dos documentos norteadores, tais como Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que enfatizam a ideia de entorno, vivências afetivas, proximidade das relações e escala local.

Obviamente, a escolha da abordagem do “sentido de lugar” é teórica, política e subjetiva. Afinal, embora a fenomenologia se destaque como atmosfera de pensamento neste debate – com diferentes nuances – há outras atmosferas, tais como a pós-estrutural de Massey (1994) focada na “coexistência dos múltiplos” e até materialista histórica de Santos (2004), influenciada pela fenomenologia, assumindo o lugar como cruzamento de ordens próximas e distantes, onde possibilidade se torna oportunidade.

Inclusive há contribuições bastante novas da filosofia de matiz existencial. A exemplo dos “espaços íntimos” de Sloterdijk (2016), que propõe o lugar como a relação de *algo com algo envolto em algo*. Não objetivo aprofundar estas diferentes abordagens aqui, apenas apontar que, ao tomamos o lugar como caminho educativo, é preciso ter em mente que existem diferentes modos de se relacionar com o “sentido de lugar” e, assim, diferentes posicionamentos instituídos<sup>45</sup>. Mais ainda: que nossa relação com o lugar e seus sentidos é aberta, portanto, diferentes maneiras de pensa-lo, senti-lo, experimentá-lo e comunicá-lo estão no limite do acontecer.

Parto da concepção fenomenológica, em diálogo com a proposta de Malpas (1999), para quem o lugar é nossa conexão com o mundo e, por isso mesmo, há certa inseparabilidade ontológica entre ser e estar no lugar. Assim, me questionava sobre as qualidades que os estudantes do 7º ano do ensino fundamental experimentavam ao nível simbólico (como discurso ou desenho) e emocional (como sentimentos evocados) para a Ilha do Outeiro. Pretendia entender algo dos *sentidos subjetivos*, que são as “[...] unidades simbólico-emocionais que definem a articulação entre pensamento e emoção, imaginação e ação [...] ‘microcosmo produzido’ da vida de um indivíduo, grupo ou instituição” (GONZÁLEZ-REY; MARTÍNEZ, 2017, p. 659<sup>46</sup>).

Minha pretensão tem três articulações na prática docente, necessariamente inseparável da pesquisa: a) nossos discursos, diálogos e expressões simbólicas pessoais/coletivas precisam acolher e evidenciar a dimensão emocional dos sujeitos em aprendizagem; b) a reflexão sobre o que é “subjetividade” importa e é vaga/frágil nacionalmente, sobretudo no plano da geografia educativa<sup>47</sup>;

---

<sup>43</sup> A ideia do universal singular no tocante ao homem foi melhor elaborada por Sartre (2013). Os homens não seriam feitos apenas de determinações históricas, mas de contingências que significariam abertura não, a partir de suas escolhas em situação. Há um longo trabalho na perspectiva fenomenológica que tenta articular contingência e determinação, além do estruturalismo racionalista ou totalidade totalizada marxiana.

<sup>44</sup> As pesquisas sobre lugar e educação precisam avançar mais para o ensino médio e, sobretudo, superior (incluindo a pós-graduação). Hoje, a pesquisa em educação básica é dirigida pelos pesquisadores do nível superior – revelador das relações assimétricas entre os profissionais da educação no Brasil (SANCRISTÁN, 2006) – mas deveria se dar na educação básica (CANDAUI, 1999). Além disso, sejamos francos, grosso modo, a educação superior no Brasil é a mão morta da metodologia de ensino.

<sup>45</sup> Basta lembrar que Massey afirma que o lugar em um sentido de pertencimento de comunidade homogênea poderia levar a sectarismos perigosos, bem como quando Tuan propõe este sentimento afetivo com o lugar também fundamenta ligação entre indivíduos, grupos e seu ambiente, já Malpas acentua a importância de pensar o lugar a partir de um comprometimento existencial (e político) dos indivíduos.

<sup>46</sup> O exemplar é virtual (via kindle), não há páginas, mas posições, no caso, “p” é referente à posição 659 ou 21% do total do livro.

<sup>47</sup> Não vou entrar no mérito de uma leitura formalista e instrumentalizante de trabalhos teóricos como o de Vigotsky, que revelam nossa “pressa” em usar pensadores de outras áreas sem efetiva depuração dos termos, condições e atualidade do debate dos mesmos em suas respectivas áreas, no caso, da Psicologia, traficando conceitos e ideias de maneira empobrecida.

c) cria-se com a investigação da subjetividade abertura ao novo e a valorização das experiências singulares como momentos de criação epistêmica, metodológica e de práticas/performance corporais<sup>48</sup>.

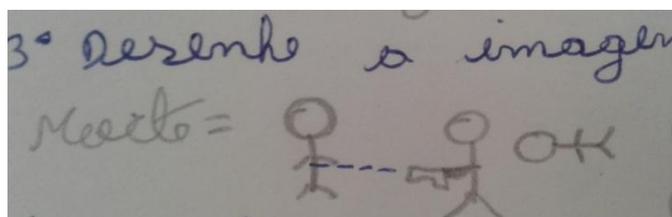
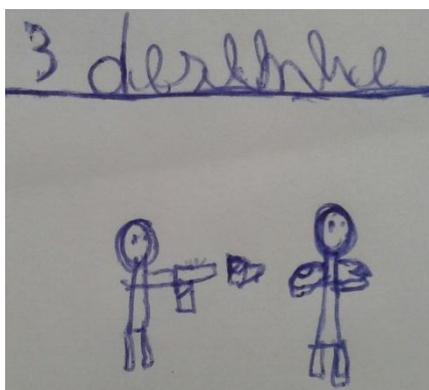
Os usos dos desenhos/esboços são amplamente reconhecidos na educação geográfica (SEAMON, 1979; WIEGAND, 1992; MIRANDA, 2005) por serem “ponte” para saberes e afetos, bem como podem revelar pistas sobre conhecimentos prévios, fragilidades conceituais ou modos singulares de imaginar a realidade geográfica. Propus desenharem “uma imagem do Outeiro”, o lugar onde vivem... e que fenômeno vazou dos desenhos?

### Desenhando configurações de lugar

A atividade foi realizada dia 15 de junho de 2018. Foi distribuída uma folha A4 para cada estudante – com idades variando entre 11 e 15 anos (17 no total). Pedi para anotarem algumas questões a responder com palavras e desenhos, entre as quais “uma imagem do Outeiro”. Tínhamos iniciado a reflexão sobre Outeiro enquanto espaço de relações imediatas e campo de referências do viver, haja vista que todos os estudantes moram na ilha, principiando o debate sobre o lugar.

Quando os desenhos começaram, entre a praia e outras referências, sobressaiu-se a imagem da violência como síntese do lugar (13 dos 17 desenhos). Não exatamente qualquer violência, mas sua variação articulada por uma situação-limite<sup>49</sup>: a morte.

Figuras 1 e 2 – Desenhos referentes “a imagem do Outeiro”



Fonte: estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental. Escola Brasília, Outeiro, Belém, Pará.

Atividade realizada em junho de 2018 sob orientação de Wallace Pantoja. Note que os desenhos feitos foram bem pequenos (comparar com as letras) e sem uma “ambiência” evidente – a síntese do lugar está nesta relação diádica violenta (mesmo quando há 3 corpos), mediada pela arma.

<sup>48</sup> González-Rey e Martínez (2017) apontam para especificidade da sua chamada “epistemologia qualitativa” que valoriza a singularidade da pesquisa como momento de criação. Porém, ele não fala da performance corporal e, mais ainda, este valor heurístico da singularidade está presente em trabalhos fenomenológicos, incluindo os que tratam da subjetividade, tais como o de Zahavi (2015), ainda que na perspectiva de primeira pessoa.

<sup>49</sup> Situação que não se pode dividir o após e nem a superar, nos restando tentar interpretá-la e nos compreender nesta situação onde nossa existência total é implicada (JASPERS, 1959).

Várias crianças destacaram a morte violenta por arma de fogo. Obviamente, é possível que os mesmos tenham confabulado entre si esta representação, contribuindo para seu aparecimento insistente, afinal, a sala de aula é um espaço dialógico por excelência, onde conexões com subjetividades sociais podem e devem aparecer (GONZÁLEZ-REY; MARTÍNEZ, 2017). O que é ainda mais interessante para entender como se elabora sentidos partilháveis do lugar e maneiras de comunicá-los em suas variações singulares.

Há o aspecto da aparente simplicidade comunicativa do desenho na diáde mortal um-com-outro, sua facilidade replicável, enquanto signo direto do que está acontecendo na ilha, multiplica e aprofunda sua mobilização. Alguns desenhos demonstrando mais de um “outro” vitimado ao chão, revelando a continuidade da violência ou a inscrição da temporalidade do ocorrido: *antes do crime e depois*. Este encontro violento de dois (ou mais) cria um marcador imagético topológico: acontece muitas vezes na ilha, já foi presenciado por vários estudantes, é insistentemente noticiado na imprensa, evoca lembranças passadas e suscita, ao mesmo tempo, medo e banalização da violência espalhada em vários *lugares do lugar* Outeiro. Um elo sentido ao nível do próprio corpo como já experimentado por amigos ou parentes, instituindo reconhecendo a insegurança existencial mesmo quando esta situação-limite está ocorrendo.

“Morte”, “Medo”, “Insegurança”, “Perigo”, “Tristeza” foram palavras recorrentes, tanto escritas no papel quanto na conversa sobre os desenhos<sup>50</sup>. Poderíamos usar uma régua metodológica externa à situação para medir<sup>51</sup> as crianças/jovens em sua abstração e cognição espacial, correndo o risco sedutor de ser “medidor de crianças” (SARMENTO, 2004). Porém, o que importa é dar vazão a subjetividade potencial como caminho para pensar modos de fazer-saber educativo engajados corporalmente nos/com os lugares.

Seria possível, também, trabalhar esta imagética a partir da teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 2003). O uso do desenho é recorrente para conectar representações sociais e educação geográfica (CASTELLAR, 2005; BONFIM, 2012), haja vista a cena cotidiana evocada em imagens, destacando que a sociedade incute modos de interpretar nos indivíduos, bem como estes reconstruem, criativamente, este conhecimento prático que repercute sua posição no mundo.

Porém, ao conversar com as crianças algo de instável, reticulado, evocativo de outras imagens emocionais apareceu ao nível do próprio corpo, dinâmicas não diretamente relacionadas com a proposta da atividade ou mesmo com a morte violenta no Outeiro. O que me fez pensar no fundamento (inter) subjetivo reconfigurável e empático (ZAHAVI, 2005; GONZÁLEZ-REY; MARTÍNEZ 2017) – que parece escapar as representações sociais – na instituição do lugar.

Ao falar sobre os próprios desenhos, evocaram memórias de ocorridos anteriores, mas também de aspectos pessoais. Além disso, emoções foram expressas ao nível do corpo que não podem ser separadas (embora não sejam estritamente ligadas) ao desenho como ato simbólico. Por

---

<sup>50</sup> Anotei algumas palavras, falas e ideias centrais de memória, já que não tinha preparado um pedido de autorização para as crianças e seus pais.

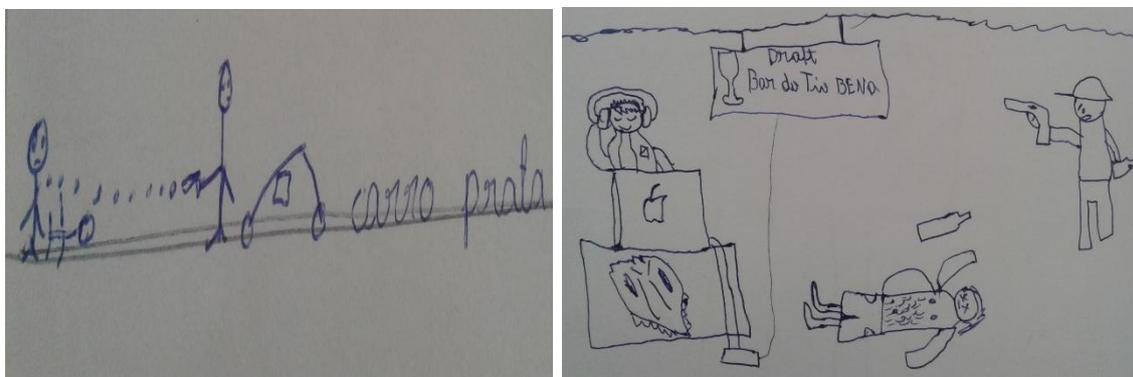
<sup>51</sup> Não são poucos os trabalhos geográficos, partindo de desenhos e/ou mapas mentais, que fazem isto. Na ânsia de controlar o vivido em sua singularidade instável, se inventa uma série de classificações que determinam qual o “grau ótimo” do desenho ou mapa em relação ao que seria prescrito pelo saber cartográfico. É por onde vai metodologias, a exemplo da “Metodologia Kozel” (2007), ou mesmo trabalhos contudentes como o de Richter (2010), mas que sucumbem à parametrização apriorística. Obviamente, pode haver muitos méritos epistêmicos nestes trabalhos, mas quais os méritos éticos (e mesmo metodológicos) de tomar os desenhos e mapas pessoais como dados que posteriormente vão alimentar nossas categorizações externas a eles? Como o desenho e/ou mapa mental se torna ponte dialógica para recompor – no processo mesmo do fazer metodológico – nosso saber acerca não só da cartografia ou da educação, mas de nossa relação com os lugares e com as crianças, bem como delas conosco? São questões que nós, todos nós, como pesquisadores, devemos enfrentar.

exemplo: na figura 1, o estudante<sup>52</sup> não falou apenas do que desenhou, mas expressou algo da violência cotidiana e doméstica que não teria – a priori – relação direta com a imagem. E, ao falar da violência mais ampla, seu corpo e sua voz mudaram de “tom”, talvez retomando memórias que, bem ou mal, fundamentam sua relação com o lugar Outeiro.

Se o lugar é a nossa conexão com o mundo e nossas experiências estão saturadas de lugares e, de fato, são inseparáveis dos mesmos (MALPAS, 1999). Esta conexão é reconfigurável e dinâmica; e a saturação tem densidades e gostos diferenciais tendo em vista a produção de sentidos subjetivos que ancoram nosso mundo material e simbólico, instituído corporalmente (MERLEAU-PONTY, 2012), portanto, elo do encontro entre o poder de gerar forma para uma presença no mundo que os mobiliza e o aprendizado não absolutamente consciente deste mundo ao nível da pele, mas sem uma simetria clara nessa instituição das formas, com “zonas”, “campos” invisíveis. De modo que uma imagem do lugar reticula outras, recompondo a própria paisagem sensível diante do exercício de comunicar o seu desenho.

O significado dos desenhos fez aparecer um conjunto de posições corporais que as crianças demonstraram, próprio a uma geografia engajada existencialmente, isto é, quando o corpo assume sua profundidade relacional com o mundo via experiência. Empunhando a arma, falando gírias específicas, demonstrando a posição das vítimas, explicitando desdém ou surpresa, rindo das performances, concordando seriamente quando alguém dizia algo mais pessoal. Se pronunciava certas emoções vibrando no corpo, numa simbiose que inscrevia a díade assassino-vítima – na realidade um espectro experimentando diferencialmente – enquanto imagem condensada do seu lugar, corporificando o sentido próprio (mas também socialmente atravessado) para o Outeiro.

Figuras 3 e 4 – Desenhos detalhando ações e ambientes onde a morte violenta ocorre



Fonte: estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental. Escola Brasília, Outeiro, Belém, Pará.  
Atividade realizada em junho de 2018 sob orientação de Wallace Pantoja.

Algumas crianças deixaram mais explícita a ambiência da violência (como na figura 3 e 4), ou seja, detalhando via lugaridade a relação diádica (figuras 1 e 2), instituindo um campo referencial variável onde a situação exigente de sentido aconteceu. Assim, ao instigar *onde* da violência, foram descrevendo diferentes ambientes que compõem o Outeiro, fazendo da violência o *mapeador*, revelando o itinerário sensível pela situação-limite que configura o lugar.

Na figura 3, o estudante expressou um dos símbolos da violência recente da metrópole belemense: “o carro prata”. Vinculado não só as ruas das periferias, mas a emergência de grupos milicianos que atuam como um poder paralelo de execução sumária, amplamente noticiado pela

52 Chamarei estudante sem referência ao gênero, preservando a identidade das/dos envolvidas/os.

mídia. O carro prata (às vezes preto) é reconhecido em vivências relatadas pelas crianças no Outeiro. Questionei a existência do carro e um estudante foi categórico: “Não existe? Você que pensa, professor”, com um misto de superioridade de quem sabia mais da vida na Ilha que eu e incredulidade inocente diante de quem não percebia esta presença rondando a realidade e os devaneios.

Então, nos espaços de diversão, festa ou lazer a morte violenta se faz presença incontornável, síntese diádica mediada pela arma de fogo. “Aconteceu no bar do Tio Bena”, “perto da igreja”, “foi no calçadão da praia”, “na rua de casa”... E mesmo quando a imagem da praia é destacada vem acompanhada de morte por afogamento (3 desenhos) representada de diferentes maneiras. Poderíamos afirmar que, ao menos a partir desta atividade, a topofobia (aversão) se impõe sobre o sentimento de afeto, de amor ao lugar (TUAN, 2012), como modo de experiência significativa. Porém, apesar da complexidade espectral proposta por Tuan, ela parece limitada para trabalhar as configurações pessoais em sua reticularidade emocional e simbólica.

Os corpos próprios<sup>53</sup> (MERLEAU-PONTY, 1999) dos estudantes se ligam à certa representação social do Outeiro como espaço periférico da violência e, ao mesmo tempo, recompõem de diferentes maneiras tal representação desde sua subjetividade pessoal que, não fechados em si, configuram modos de se relacionar e, em última análise, gerar sentidos de lugar. Amplifica-se a violência para além da violência física e simbólica (ABRAMOVAY; LIMA; VARELLA, 2002), na direção da conexão existencial. Um dos estudantes afirmou que eu gostava do Outeiro (ao trabalhar o tema) porque não vivia lá! Outros que não gostavam de morar ali e assim que pudessem mudariam. Há topofobia, mas também há fratura geográfica ainda mais contundente.

A situação-limite nos desenhos evoca certas fraturas existenciais geradas por sentido subjetivo que parece “prensado” (embora não destruído) nas representações socializadas sobre o Outeiro, reticulando lembranças pessoais que vão além da morte, lembranças diádicas violentas: com familiares, com amigos, na própria escola e no mundo fora da ilha.

No turno da noite<sup>54</sup>, por exemplo, ao comentar o impacto dos desenhos, novos relatos foram feitos: alguns jovens, em seus currículos, omitem que moram no Outeiro, por vergonha ou certeza do preconceito dos possíveis empregadores para com moradores da ilha. Ocorreram manifestações de pesar pela deterioração das relações de afetividade das crianças, já que havia entre os adultos um amor pela ilha, embora fosse inevitável o sentimento derrota pela fratura conectiva com o lugar.

---

<sup>53</sup>A experiência do corpo próprio [...] revela-nos um modo de existência ambíguo. Se tento pensá-lo como um conjunto de processos em terceira pessoa — "visão", "motricidade", "sexualidade" — percebo que essas "funções" não podem estar ligadas entre si e ao mundo exterior por relações de causalidade, todas elas estão confusamente retomadas e implicadas em um drama único. Portanto, o corpo não é um objeto. Pela mesma razão, a consciência que tenho dele não é um pensamento, quer dizer, não posso decompô-lo e recompô-lo para formar dele uma idéia clara. Sua unidade é sempre implícita e confusa. Ele é sempre outra coisa que aquilo que ele é, sempre sexualidade ao mesmo tempo que liberdade, enraizado na natureza no próprio momento em que se transforma pela cultura, nunca fechado em si mesmo e nunca ultrapassado. Quer se trate do corpo do outro ou de meu próprio corpo, não tenho *outro* meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo, quer dizer, retomar por minha conta o drama que o transpassa e confundir-me com ele. Portanto, sou meu corpo, exatamente na medida em que tenho um saber adquirido e, reciprocamente, meu corpo é como um sujeito natural, como um esboço provisório de meu ser total. Assim, a experiência do corpo próprio opõe-se ao movimento reflexivo que destaca o objeto do sujeito e o sujeito do objeto, e que nos dá apenas o pensamento do corpo ou o corpo em idéia, e não a experiência do corpo ou o corpo em realidade (MERLEAU-PONTY, 1999, pp. 268-269).

<sup>54</sup> Há na escola a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) para Ensino Fundamental e Médio.

A representação comunicável simbolicamente – por imagem, palavras e expressões corporais que irromperam – revela que a relação mortal de um-com-o-outro é sentida ao nível do corpo dos estudantes, com implicações emocionais não cartografáveis. São eles que vivem na carne a imagem espectral sintética, não só pela pressão social/midiática de sua expressividade subjetiva, mas também por relações pessoais sensíveis que tornam ambígua sua conexão com o lugar, no limite, produzindo fratura, a atitude de desengajamento corporal. A imagem mortal enquadrada com certa distância está não só próxima, mas inscrita e vazada no corpo próprio lugarizado.

A relação diádica dos desenhos é ponto cardeal em seu significado fundante: referência basilar nos itinerários das crianças do 7º ano da Escola Brasília, na ilha do Outeiro, ao menos, no momento de atividade desenvolvida. Os sentidos gerados de lugar, focados neste ponto cardeal, corporificam uma fratura existencial que podemos assumir como fracasso partilhável (JASPERS, 1959). Fracasso aqui não apenas como falha, mas ato de sentir os limites do que é pensável e vivido em uma situação, donde, talvez e improvavelmente, um salto possa ser dado (JASPERS, 1959).

Afinal, há qualidades benéficas e sentimento topofílicos expressos no diálogo que tive com os estudantes. Ao perguntar sobre “coisas positivas do lugar”, as brincadeiras com os amigos, a acessibilidade das praias, os campinhos de futebol, a alegria com a família, na igreja e na escola foram destacadas. Entretanto, não instituíram *a imagem do lugar*, também não viabilizaram a rede de lugares dentro do lugar (RELPH, 2008), mapeáveis existencialmente. Assim, passei a me colocar o desafio de problematizar a imagem geografizável na direção de sua diversidade e, ao mesmo tempo, engajamento corporal como elo subjetivo (simbólico e emocional) e compromisso coletivo para com o Outeiro, o que resultou em algumas atividades – detalhada em outro artigo<sup>55</sup> – envolvendo professores e estudantes de diferentes séries da escola, focando nas expressões artísticas como criação e foco do exercício pessoal e coletivo de reimaginar o lugar.

### Considerações finais

Desenhos geografizáveis e mapas mentais não podem servir somente a nossa vontade de enquadramento técnico. Devemos nos permitir a potência do subjetivo no fazer educativo, provocador do lugar não apenas como conceito/categoria, mas conexão existencial com o mundo, desestabilizador de nossas certezas, na direção das ambiguidades e irrupções de poder gerador de forma não controláveis.

Minha experiência a partir de uma atividade simples – desenhar a imagem do lugar na Escola Estadual Brasília, na ilha do Outeiro – impactou pelos resultados e me impôs novas práticas enfocadas na subjetividade, central à compreensão das relações entre corpo-lugar-mundo, exigente de aprofundamento teórico, metodológico e empírico por se construir – sem jamais perder a dimensão ética – na Geografia paraense e nacional.

Os desenhos revelam a imagem diádica mortal de um-com-outro como mapeadora de lugares no lugar Outeiro. Esta imagem-síntese reticula símbolos singularizados em experiências individuais, alimentados por (e que alimentam as) representações sociais e midiáticas que posicionam a ilha como periferia desvalorizada, campo de assassinatos e ação milicianos no conjunto da metrópole.

Entretanto, como a subjetividade não é apenas feita de simbolismo, mas também de emoções evocadas – e que evocam novos símbolos em rede reconfigurável de lembranças e experiências, inclusive não estritamente ligadas à imagem – para geração de sentidos de lugar. São difíceis de cartografar, mas existencialmente incontornáveis se queremos ir além de medidores das

---

<sup>55</sup> Artigo em construção, vai se concentrar nas práticas desenvolvidas para repensar o lugar na perspectiva do engajamento corporal e da subjetividade individual e social.

crianças/jovens, ao encontro dos lugares não apenas como tema da aula, mas coexperiência subjetiva.

Claro que a sensação de fracasso é inevitável diante do desengajamento, aversão e mesmo fratura existencial: os estudantes enxergam com ressentimento, tristeza, medo o mundo desde o seu lugar – e não sem razão – por este sentido “esmagado”, vazando vergonha e violência. Porém, aí mesmo onde o fracasso é incontornável, saltos podem ser dados na direção de práticas educativas focadas na subjetividade, eticamente lugarizadas e politicamente comprometidas. Afinal, os mesmos estudantes aqui e ali referem-se às alegrias, afetos, companheirismos e familiaridades com a ilha; ligam-se ao amor dos adultos, sua revolta e resistência em torno da melhoria das condições gerais do Outeiro.

Talvez aí haja um novo itinerário de lugares, uma geocartografia que aposte na singularidade irreduzível dos corpos próprios no Outeiro, sem a ingenuidade da pedagogia formatadora de cidadãos genéricos, mas sabendo que o sucesso é muito improvável diante das condições dadas e que só nos resta, diante deste fracasso, tentar.

### Referências

- ABRAMOVAY, M; LIMA, F.; VARELLA, S. Percepção dos alunos sobre as repercussões da violência nos estudos e na interação escolar. IN: ABRAMOVAY, M. (Org.). **Escola e Violência**. Brasília: UNESCO, 2002, 145 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128717>, acesso em 01.03.2019.
- BARBOSA, E. J. S.; FERREIRA, L. S. G.; DALTRO, C. S.; FERREIRA, D. S; PINHEIRO, P. W. S. De colônia agrícola a periferia de Belém: um ensaio de geografia histórica sobre a ilha de Caratateua. p. 26-58. In: **Percursos Geográficos: Pesquisa e extensão no distrito de Outeiro, Belém - Pará (2008 - 2011)**. Belém: GAPTA/UFPA, 2012, 204 p.
- BONFIM, N. R. Representações sociais do espaço e ensino de geografia. IN: BONFIM, N. R.; ROCHA. L. B. (Orgs.) **As Representações na Geografia**. Santa Cruz/BA: Editus/UESC, 2012.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>, acesso em 21.02.2019.
- CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. F. (org.). **Magistério: construção cotidiana**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 51-68.
- COUTO, A. C. Territórios-rede e territórios-zona do narcotráfico na metrópole de Belém. In: **Geotextos**, v. 14, n. 1, 2018, pp. 61-82. Disponível em: <https://rigs.ufba.br/index.php/geotextos/article/view/26315/16404>, acesso em 24.02.2019.
- GONZÁLEZ-REY, F.; MARTÍNEZ, A. M. **Subjetividade**. Teoria, Epistemologia e Método. Campinas: Alínia, 2017, 224 p.
- JASPERS, K. **Filosofia**. Madrid: Universidade de Puerto Rico, 1959.
- KOZEL, S. **As linguagens do cotidiano como representações: uma proposta metodológica possível**. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Teoriaymetodo/Metodologicos/04.pdf>, 20.10.2017.
- MALPAS, J. **Place and Experience**. A philosophical topography. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, 228 p.
- MASSEY, D. The global senso of place. In: **Space, place and gender**. Minneapolis: University Minnesota Press, 1994. 289 p.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2ª ed. Tradução de Carlos A. O. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999, 662 p.
- MERLEAU-PONTY, M. **O visível e o invisível**. 4ª ed. Tradução de José A. Gianotti e Armando M. d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 2012, 271 p.
- MIRANDA, S. L. **O lugar do desenho e o desenho do lugar no ensino de geografia:**

contribuições para uma geografia escolar crítica. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista. Tese (Doutorado em Geografia), 2005, 162 f. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/104334/miranda\\_sl\\_dr\\_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/104334/miranda_sl_dr_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y), acesso em 24.02.2019.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 2003, 404 p.

RELPH, E. A pragmatic sense of place. **Making sense of place**, p. 311-324, 2008. Disponível em: [http://www.lemonbayhigh.com/documents/Summer%20work/A Pragmatic Sense of Place-1.pdf](http://www.lemonbayhigh.com/documents/Summer%20work/A%20Pragmatic%20Sense%20of%20Place-1.pdf), acesso em 19.07.2017.

RICHTER, D. **Raciocínio geográfico e mapas mentais**: a leitura espacial do cotidiano por alunos do Ensino Médio. 2010. 335 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade Ciências e Tecnologia, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/105074>, acesso em 12.05.2017.

SACRISTÁN, G. J. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.(org.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004, p. 9-34. Disponível em: [http://www.cedei.unir.br/submenu\\_arquivos/761\\_1.1\\_u1\\_as\\_culturas\\_na\\_infancia.pdf](http://www.cedei.unir.br/submenu_arquivos/761_1.1_u1_as_culturas_na_infancia.pdf), acesso em 13.09.2017.

SARTRE, J. P. **O idiota da família**. v. 1. São Paulo: L&PM, 2013, 1112 p.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**. Técnica e tempo. Razão e emoção. 4ª ed. São Paulo: Edusp, 2004, 384 p.

SEAMON, D. Phenomenology, geography and geographical education. In: **Journal of Geography in Higher Education**. v. 3, n. 2, 1979, pp. 40-50. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03098267908708726>, acesso em 23.02.2019.

SILVA, M. J. B. **Carateua**: a ilha e o subúrbio de Belém. 1995. 263f. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1995.

SLOTERDIJK, P. **Esferas I – Bolhas**. São Paulo: Estação Liberdade, 2016, 576 p.

TUAN, Y. **Topofilia**. Um estudo da percepção, atitude e valores do meio ambiente. Tradução de Livia de Oliveira. Edue: 2012, 291 p.

WIEGAND, P. **Places in the primary school**. Knowledge and Understanding of Places at Key Stage 1 and 2. London: Routledge, 1992, 232 p.

ZAHAVI, D. **Subjectivity and Selfhood**. Investigating the First-Person Perspective. Cambridge: MIT Press, 2006, 266 p.