

PEDAGOGIAS DE LUGAR/GEOGRAFIAS DA EXPERIÊNCIA<sup>1</sup>*Pedagogies of place/Geographies of Experience*Ellyn Lyle<sup>2</sup>

## RESUMO

Esta é a tradução do artigo "Pedagogies of Place/Geographies of experience", publicado por Ellyn Lyle na revista Pathways: The Ontario Journal of Outdoor Education, em 2015. Com uma abordagem centrada na experiência viva e vivida de lugar, a autora nos apresenta educadores centrados no lugar e narrativamente nos convidar a navegar por quatro temáticas que dinamizam a sua relação com a docência: comunicação, responsividade, integridade e consciência crítica. Este é um convite para pensarmos lugar como um espaço de amplo-despertar, que nos permite compreender mais sobre quem somos na experiência de ensinar e de aprender.

**Palavras-chave:** Identidade docente. Experiência. Educação baseada no lugar.

## ABSTRACT

This is the translation of the article "Pedagogies of Place/Geographies of Experience", published by Ellyn Lyle in Pathways: The Ontario Journal of Outdoor Education in 2015. With an approach centered on the lived and living experience of place, the author introduces us to place-based educators and narratively invites us to explore four themes that shape her relationship with teaching: communication, responsiveness, integrity, and critical consciousness. This is an invitation to consider place as a space of wide-awakening, enabling us to a deeper understanding of who we are in the experience of teaching and learning.

**Keywords:** Teacher identity. Experience. Place-based education.

1 Traduzido por Felipe Costa Aguiar e Jeani Delgado Paschoal Moura, do original em inglês "Pedagogies of Place/Geographies of experience", publicado na revista "Pathways: The Ontario Journal of Outdoor Education". Agradecemos a professora Ellyn Lyle e à equipe da revista, que gentilmente autorizaram e apoiaram a publicação dessa tradução.

2 Ellyn Lyle é reitora da Escola de Educação e Saúde na Universidade de Cape Breton (CBU), Nova Escócia - Canadá, e possui ampla contribuição em currículo vivido e vivo; intersecções do *Self* e do sujeito e suas implicações para a identidade do professor e do aluno; re/humanização da educação; e *práxis* docente. [ellyn\\_lyle@cbu.ca](mailto:ellyn_lyle@cbu.ca).

✉ 1250 Grand Lake Rd, Sydney, NS B1M 1A2, Canada.

Sou uma criatura da terra. Não sei ao certo por que, nem como, me mantenho tão profundamente conectada a ela. Muitas vezes, me pergunto se essa conexão nasce da mesma química irredutível que leva as pessoas a se apaixonarem. Não me considero uma romântica, mas, de vez em quando, me deparo com minha ingenuidade e lembro que, por baixo das minhas vestes de realismo, reside uma idealista. Os ideais são mais fáceis de manter em um mundo que luta continuamente para se renovar mais do que em uma sala de aula. Talvez seja por isso que sou atraída pelo estudo do lugar: ele me lembra de nossa capacidade de cura e restaura a esperança. Baldwin et al. (2013, p. 2) afirmam que “o lugar importa porque incentiva novas maneiras de questionar e de estar no mundo”. Eles aprofundam a sua importância ao explicar que os lugares são “reflexos espelhados da história, valores, interesses, relações de poder e significados... esses espaços reais e imaginados... densamente ocupados... [e] pessoalmente sentidos” (Baldwin et al., 2013, p. 9). Com implicações tão profundas para revelar nossas perspectivas, somos chamados a considerar como os lugares que habitamos afetam as maneiras como nos envolvemos com o ensino e a aprendizagem (Gruenewald, 2008).

Ao reconhecer o papel fundamental do lugar e as múltiplas maneiras como ele nos possibilita acessar o conhecimento, os educadores que adotam abordagens baseadas no lugar entendem os espaços em que vivemos como os teares nos quais nossas fibras internas são tecidas. Esses mesmos estudiosos ampliam essa noção para incluir o potencial das abordagens de lugar para superar o senso de desenraizamento e deslocamento, cada vez mais presente em ambientes caracterizados pela mobilidade, bem como pela globalidade (Gruenewald 2008; Sheldrake 2001; Wilhelm 2007). Esses educadores argumentam que integrar os estudos de lugar no currículo

tem o potencial de maximizar as experiências de aprendizagem dos alunos por meio de uma “aprendizagem multidisciplinar, experiencial e intergeracional”, que não é apenas relevante (Gruenewald, 2008, p. 315), mas também fornece uma estrutura mais eficaz para a aprendizagem de conteúdos (Ball; Lai, 2006; Bartholomaeus, 2013). Akinbola (2005) e Israel (2012) sustentam que essa mesma estrutura pode ser estendida para promover a compreensão cultural e a busca pela justiça social. Dessa forma, a educação baseada no lugar incentiva, de maneira única, múltiplas perspectivas enquanto abraça a humanidade de si e do outro.

Como perspectiva, a educação baseada no lugar visa superar as agendas educacionais frequentemente hegemônicas e onipresentes, desenvolvidas em contextos distantes, favorecendo uma abordagem que usa o local como ponto de partida (Bartholomaeus, 2013). Essa abordagem enfatiza a experiência vivida como um caminho para levar os educandos a compreensões mais profundas, tanto de questões regionais quanto globais, enquanto os incentiva a imaginar possibilidades de mudança (Israel, 2012; Sobel, 2004). De acordo com os defensores da educação baseada no lugar, essas possibilidades de mudança nascem da agência, que é um investimento central da abordagem (McInerney, 2011). Especificamente, as abordagens de lugar incentivam educadores e educandos a serem participantes ativos na construção de significados, reconhecendo-os como produtores de conhecimento, em vez de meros consumidores.

Ao ouvir os ecos dos pedagogos críticos como Freire, Kincheloe, Shor e Lewis, nessa base filosófica, não me surpreendi ao descobrir uma literatura que se posiciona “contra políticas e práticas que desconsideram o lugar e deixam as suposições sobre a relação entre educação e a política de desenvolvimento econômico sem exame” (Gruenewald, 2008, p. 309). Assim, uma pedagogia crítica de lugar

nos desafia a pensar a conexão entre o tipo de educação disponível e os lugares que habitamos. Em última análise, a educação crítica baseada no lugar busca os objetivos duais de “descolonização e re-habitação” (Gruenewald, 2008, p. 308).

Conectando perspectivas à prática, Lane-Zucker (2004, p. III) clama por uma “reimaginação fundamental dos alicerces éticos, econômicos, políticos e espirituais sobre os quais a sociedade é baseada e... [argumenta que] esse processo precisa ocorrer dentro do contexto de um conhecimento local profundo”. Assim, perspectivas e práticas residem sinergicamente em interpretações pessoais das relações com os contextos geográficos em que vivemos.

Embora eu tenha tido o prazer de viver em muitos lugares, meu sentido de pertencimento permanece na pequena ilha no Golfo de São Lourenço, onde passei minha infância. As ilhas são únicas porque nos dão a oportunidade de conhecer nossos limites sem sermos limitados por eles e nos desafiam a aceitar mudanças, mesmo quando resistimos a elas. As ilhas fingem certeza enquanto abraçam a ambiguidade. Oferecem a ilusão de constância e a realidade da transitoriedade. As ilhas são tipos especiais de contradições, mas elas perduram.

Pensei profundamente sobre meu relacionamento com a ilha — como ela deixou sua marca em minha alma. Passei a reconhecer que as paisagens externas moldam as internas. Dessa forma, eu também sou uma ilha — minha forma e meu jeito de ser no mundo são moldados pelas minhas experiências. Conkling (2007, p. 198) refere-se a isso como a tendência de a “insularidade” se tornar “parte do seu ser, uma parte tão profunda quanto a medula e tão natural e inconsciente quanto respirar”. Essa conexão tem implicações profundas para o desenvolvimento da identidade. Tran e Nguyen (2013, p. 199) discutem a identidade como sendo “ancorada na interseção das

crenças e práticas educacionais do professor individual, políticas institucionais, fronteiras setoriais e o contexto sociocultural, econômico e político em que sua profissão está inserida”. Eles argumentam que “o processo de ser e se tornar” professores envolve conhecer a nós mesmos internamente tanto quanto se envolver com o mundo profissional (Tran e Nguyen, 2013, p. 201). McInerney, Smith e Down (2011) e Walkington (2005) também discutem que o desenvolvimento da identidade docente começa com uma exploração do pessoal e ganha forma no profissional.

Como a docência emerge de quem somos, é imperativo que eu esteja atenta às maneiras como meus valores pessoais se manifestam na minha docência. Entendo essas tendências relacionadas a quatro dimensões da docência: comunicação, responsividade, integridade e consciência crítica.

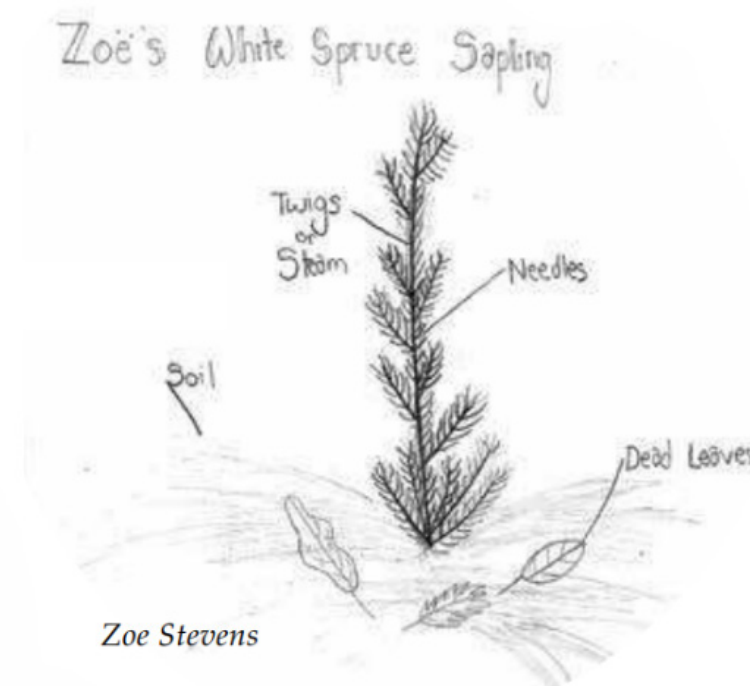
Como professores, geralmente nos dedicamos a articular nossas expectativas e fornecer *feedbacks*. Talvez mais sutil, mas igualmente central, seja a escuta atenta. Muitas vezes me pergunto se aplicamos os mesmos padrões de clareza ao ouvir nossos alunos durante as conversas. Embora frequentemente tenhamos resultados que precisam ser alcançados, vários caminhos podem nos levar a eles. Um compromisso com a comunicação profunda e contínua nos ajuda a criar experiências de aprendizagem envolventes e bem-sucedidas, algo que se tornou particularmente evidente para mim em meu relacionamento com cavalos. Em parceria com cavalos, aprendi que devo me comunicar através de uma barreira linguística. Preciso investir profundamente na compreensão das necessidades e medos do outro, para apaziguar esses medos para que possamos seguir juntos. Cada um de nós precisa que o outro ouça atentamente, preste atenção à linguagem corporal e tenha calma, para focar na segurança. Precisamos, mutuamente, ser fortes e considerados de

forma consistente. Em resumo, precisamos ser nossas melhores versões se quisermos aprender juntos (Irwin 2007).

A responsividade nasce de um compromisso com a comunicação. Ela valida os educandos, pois promove voz e agência, enquadrando suas experiências de uma maneira que os encoraja a buscar significado em sua aprendizagem, ao mesmo tempo que informa seu desenvolvimento. Ao fazer isso, a responsividade também incentiva a responsabilidade, sendo coautora das experiências dos educandos e lhes dando a oportunidade de assumir a propriedade de sua aprendizagem.

No coração da integridade na aprendizagem está o compromisso com a honestidade, justiça e respeito. Educadores e educandos são aprendizes em essência, abordando a educação com experiências e conhecimentos únicos que podem enriquecer uns aos outros ao potencializar a aprendizagem. Reconheço o poder inerente ao meu papel como professora, mas permaneço ciente de que ele não deve ofuscar a oportunidade de aprender com meus alunos. Weale (1991, p. 81) alerta que qualquer repúdio ao que somos pode ser “uma falha séria e destruidora de almas”. Senti isso intensamente quando era estudante do Ensino Médio, embora fosse uma luta silenciosa — do tipo que passa despercebida pelo mundo exterior e, ao fazer isso, aumenta o senso de alienação.

Eu era uma excelente aluna, sabia exatamente o que tinha que fazer para me destacar, e sempre cumpria, mesmo que isso me desgastasse aos poucos. Lembro-me de um incidente específico em que optei por me inscrever em um curso eletivo de agricultura, pois já tinha créditos suficientes para me formar. No mesmo dia em que submeti minhas inscrições, fui chamada à diretoria, onde me disseram que aquela classe estava abaixo de mim e apareceria como uma mancha em um histórico escolar exemplar. Concordei em fazer outro curso em vez do eletivo agrícola, mas senti algo incomodar dentro de mim. Sou filha de um agricultor e de uma professora, o que talvez explique por que sou atraída tanto pela terra quanto pelo aprendizado.



Como poderia uma vocação marginalizar a legitimidade da outra? O que me deixou incapaz de evocar a agência para resistir a práticas que oprimem? Recordo essa experiência como fundamental no desenvolvimento da minha identidade como professora e na minha erudição — ambas centradas na experiência vivida.

O lugar também me ensinou a importância da consciência crítica. Crescer em contato com a terra exige perceber como nossas ações impactam os outros e o futuro. Na terra, essa consciência era ecológica.

Aprendemos, por meio da rotação de culturas, do uso mínimo de pesticidas, das zonas de proteção e da conservação do solo, que devemos preservar os recursos para as gerações futuras.

Como professora, essa consciência crítica se manifesta na análise das relações de poder e na defesa de práticas equitativas. Embora Bartolomeus (2013) considere que o lugar, enquanto consciência social e ecológica, seja um importante motor de mudança, Gruenewald (2008, p. 314) adverte que “a teoria educacional que sintetiza preocupações ecológicas e de justiça social ainda está em um estágio inicial de desenvolvimento” e que as tensões entre posições ecologicamente críticas e socialmente críticas permanecem sem solução. Apesar dessas tensões, ambas as perspectivas se unem para incentivar os estudantes a serem mais ativos na promoção de um mundo socialmente justo e sustentável (Ball; Lai, 2006; Delind; Link, 2004). Vários estudiosos ampliam essa ideia ao apontar a apatia de alunos que não possuem conexão com o seu entorno (Wilhelm, 2007). Essa desconexão não apenas afeta o engajamento e a motivação na aprendizagem, mas também resulta em um sentimento de desenraizamento e desorientação entre nossos futuros cidadãos (Sheldrake, 2001).

Palmer (2004, p. 14) descreve esse tipo de divisão como “uma patologia pessoal” que surge na infância, quando começamos a perceber a incongruência entre “as promessas luminosas da vida e suas realidades sombrias” (Palmer, 2004, p. 14). Na idade adulta, aprendemos a criar portais para transitar “entre o mundo público dos papéis e o mundo oculto da alma” (Palmer, 2004, p. 15). Essa aceitação consciente da incongruência aprofunda a divisão, a ponto de nos afastarmos até mesmo de nosso próprio *Self*.

Palmer (2004, p. 25) nos convoca a escutar nosso “professor interior, cuja orientação é mais confiável do que qualquer doutrina, ideologia, sistema de crenças coletivas, instituição ou líder”. Ele acredita que podemos deixar de viver vidas fragmentadas e “prosperar em meio às complexidades da vida adulta, aprofundando nossa consciência das infinitas interações entre o interior e o exterior que nos moldam



e moldam o mundo, e do poder que temos para fazer escolhas sobre elas” (Palmer, 2004, p. 49).

Assim como vários estudiosos, acredito que nossas experiências vividas influenciam profundamente nossas práticas. Quando criança, passava cada momento livre imersa na terra. Enquanto minhas irmãs buscavam a companhia de amigos ou a agitação da cidade, eu apenas queria estar mais próxima dos aromas misturados do solo ferroso e do ar salgado.



Cada um de nós habita um lugar e, nesse habitar, nos transformamos mutuamente. Estar atento às razões pelas quais nos comportamos de certas maneiras e tomamos determinadas decisões nos ajuda a desenvolver uma consciência crítica mais apurada. A partir desse estado de amplo-despertar, podemos compreender melhor a nós mesmos no processo de ensino e aprendizagem. ☉

## REFERÊNCIAS

- AKINBOLA, Akinbola E. (Un)Making place, displacing community: The transformation of identity in a Russia–Poland borderland. **Social & Cultural Geography**, v. 6, n. 6, p. 951, 2005.
- BALDWIN, Lyn *et al.* Affective teaching: The place of place in interdisciplinary teaching. **Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal**, v. 6, n. 3, p. 1–20, 2013.
- BALL, Eric L.; LAI, Alice. Place-based pedagogy for the arts and humanities. **Pedagogy**, v. 6, n. 2, p. 261–287, 2006.
- BARTHOLOMAEUS, Pamela. Place-based education and the Australian curriculum. **Literacy Learning: The Middle Years**, v. 21, n. 3, p. 17–23, 2013.
- BOURGEAULT, Cynthia. Thinking like an islander. **Island Journal**, v. 7, p. 36–37, 1990.
- CONKLING, Philip. On islanders and islandness. **Geographical Review**, v. 97, n. 2, p. 191–201, 2007.
- DELIND, Laura B.; LINK, Terryn. Place as a nexus of a sustainable future: A course for us all. In: CHASE, G. W.; BARTLETT, P. F. (Eds.). **Sustainability on campus: Stories and strategies for change**. Cambridge, MA: MIT Press, p. 121–137, 2004.
- FEATHER, Norman T. Attitudes towards the high achiever: The fall of the tall poppy. **Australian Journal of Psychology**, v. 41, n. 3, p. 239–267, 1989.
- GRUENEWALD, David A. The best of both worlds: A critical pedagogy of place. **Environmental Education Research**, v. 14, n. 3, p. 308–324, 2008.
- HERODOTUS. **The histories**. London, UK: Oxford University Press, 2008.
- IRWIN, Chris. **Horses don't lie**. Winnipeg, MB: Great Plains, 2007.
- ISRAEL, Andrei L. Putting geography education into place: What geography educators can learn from place-based education, and vice versa. **Journal of Geography**, v. 111, n. 2, p. 76–81, 2012.
- KNAPP, Clifford E. Place-based education: Listening to the language of the land and people. **Pathways: The Ontario Journal of Outdoor Education**, v. 25, n. 1, p. 4–12, 2012.
- LANE-ZUCKER, Laurie. Foreword. In: SOBEL, D. **Place-based education: Connecting classrooms and communities**. Great Barrington, MA: Orion Society, 2004.
- MCINERNEY, Peter; SMYTH, John; DOWN, Barry. 'Coming to a place near you?' The politics and possibilities of a critical pedagogy of place-based education. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, v. 39, n. 1, p. 3–16, 2011.
- PALMER, Parker. **A hidden wholeness: The journey toward an undivided life**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2004.
- SHELDRAKE, Philip. **Spaces for the sacred: Place, memory, and identity**. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2001.
- SOBEL, David. **Place-based education: Connecting classrooms and communities**. Great Barrington, MA: Orion Society, 2004.
- TRAN, LyT.; NGUYEN, Nhait. Mediating teacher professional identity: The emergence of humanness and ethical identity. **International Journal of Training Research**, v. 11, n. 3, p. 199–212, 2013.
- WALKINGTON, Jackie. Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice.

Pedagogias de Lugar/Geografias da Experiência  
Ellyn Lyle

**Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, v. 33, n. 1, p. 53–64, 2005.

WEALE, David. Islandness. **Island Journal**, v. 8, p. 81–82, 1991.

WILHELM, Jeffrey D. Meeting the challenge: Creating engaging and powerful contexts for literacy learning. **English in Australia**, v. 42, n. 1, p. 11–20, 2007.

Recebido em julho de 2024.

Aceito em agosto de 2024.