

EDUCAÇÃO GEOPOÉTICA: UM CONVITE AO IMPREVISÍVEL, AO POÉTICO E À CRIAÇÃO COM A TERRA EM TEMPOS DE CRISE¹

GEOPOETIC EDUCATION: AN INVITATION TO THE UNPREDICTABLE, THE POETIC, AND THE CREATION WITH THE EARTH IN TIMES OF CRISIS

Danieli Barbosa de Araujo
UEL

Resumo

As crises que atravessamos, ambientais, sociais e afetivas, talvez encontrem força na ausência da nossa escuta com a Terra. Este artigo propõe uma reflexão sobre a geopoética como perspectiva educativa e sensível, capaz de cultivar vínculos entre humanos e mais-que-humanos em tempos de ruptura. Entendida como modo de habitar e escrever o mundo pela escuta dos ritmos da Terra, a geopoética convida à atenção aos saberes situados, aos afetos e à criação como formas de conhecimento e resistência. O trabalho adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica, escrita situada e experimentação com colagens digitais, assumindo a criação como gesto de pesquisa. Os resultados apontam para a importância de uma educação que se abre ao imprevisível e ao poético, fortalecendo vínculos ético-afetivos e modos sensíveis de habitar o mundo.

Palavras-chave:

Saberes situados; sociedade do risco; epistemologias do sensível; geopoética.

Abstract

The crises we face, environmental, social, and emotional, may find strength in the absence of our listening to the Earth. This article proposes a reflection on geopoetics as an educational and sensitive perspective, capable of cultivating bonds between humans and more-than-humans in times of rupture. Understood as a way of inhabiting and writing the world through attentive listening to the Earth's rhythms, geopoetics invites attention to situated knowledge, affections, and creation as forms of knowledge and resistance. The work adopts a qualitative approach, based on bibliographic research, situated writing, and experimentation with digital collages, assuming creation as a gesture of research. The results point to the importance of an education open to the unpredictable and the poetic, strengthening ethical-affective bonds and more sensitive ways of inhabiting the world.

Keywords:

Situated knowledge; risk society; epistemologies of sensitivity; geopoetics.

INTRODUÇÃO

A geograficidade, como propõe Dardel (2012), é a condição fundamental da existência humana no mundo: viver é, antes de tudo, uma experiência situada, um estar-em-relação com a Terra. É nesse vínculo entre corpo e lugar, entre presença e paisagem, que se desenham os sentidos do habitar. No entanto, no mundo atual, marcado por distanciamentos e por uma lógica da abstração que valoriza o pensamento racional em detrimento da experiência vivida, da escuta, do corpo e da Terra, essa dimensão originária parece se enfraquecer. Dessa forma, perder-se da geograficidade é também perder-se. É distanciar-se da capacidade de escutar e sentir a Terra.

Essa perda se inscreve no cotidiano, às vezes sem alarde, mas aos poucos nos separa das raízes que nos ligam ao vivido. A desconexão se insinua na crescente artificialização das paisagens, onde o concreto avança e o verde cede lugar ao cinza. Revela-se na substituição dos alimentos sazonais por produtos industrializados, nas rotinas urbanas, cada vez mais automáticas, guiadas por telas e alarmes, onde quase não há espaço para o sentir. Está na terra compactada que já não acolhe raízes, nos rios aprisionados em canaletas, no céu que mal é contemplado entre prédios e notificações, na pressa com que se passam as páginas dos dias. É nesse intervalo entre o que a Terra murmura e o que deixamos de perceber que as crises ganham fôlego: crises do clima, da convivência, da imaginação.

A geopoética nasce como gesto de reencontro com a Terra e com o sensível. Concebida por Kenneth White (1989), ela propõe um deslocamento em relação aos modos hegemônicos de conhecer, convidando a pensar e a criar a partir do movimento, da travessia, da escuta dos territórios e dos saberes situados.² Mais do que uma teoria ou um método, a geopoética é uma atitude diante do mundo, uma forma de estar que une pensamento, imaginação e presença. Em tempos de crise, ela nos convida a reatar vínculos, a reaprender a habitar com sensibilidade, abrindo espaço para formas de conhecimento que nascem da experiência e do afeto. Habitar, aqui, não

significa simplesmente ocupar um espaço, mas cultivar laços, afetos e correspondências com tudo o que vive.

Neste contexto, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre a geopoética como uma perspectiva educativa que se abre ao imprevisível, ao poético e à criação com a Terra, especialmente em contextos marcados por crises ambientais, afetivas e civilizatórias. Essa abordagem compreende a educação não como sistema de controle e previsibilidade, mas como espaço de travessia, de abertura ao sensível, de relação com os fluxos do mundo. Ao valorizar a escuta, o silêncio, a lentidão e a imaginação, a geopoética desloca a centralidade do saber puramente racional e propõe formas de conhecimento enraizadas na experiência e nos vínculos com os seres e o mundo. Nesse horizonte, educar é cultivar relações vivas, atentas aos gestos, aos ritmos e às presenças que escapam às lógicas da eficiência e do domínio. A proposta aqui é pensar uma educação que, mais do que explicar o mundo, se deixa tocar por ele, criando espaços de atenção e de coexistência com o mais-que-humano.

Essa escuta da Terra, que hoje atravessa minha prática e minha pesquisa, tem raízes profundas em uma infância vivida e situada nas “sabenças” da roça. Cresci entre parreiras de uvas, filha de pequenos agricultores que carregavam, no corpo e no gesto, a sabedoria da terra. Meu pai, viticultor, vivia seu ofício com paixão e encontrava poesia no ordinário: do brotar das folhas ao sabor das uvas colhidas com as mãos. Esse encantamento me atravessou, como quem herda não apenas um saber, mas uma maneira de estar no mundo.

Foi nesse espaço de gestos simples e saberes partilhados que aprendi a prestar atenção, a demorar-me nas coisas e a cultivar vínculos. Formada em Geografia, encontrei nas trilhas da geografia humanista e fenomenológica uma linguagem capaz de acolher esse modo de estar no mundo, atento, sensível e enraizado na experiência. Mais tarde, foi na geopoética que reconheci a possibilidade de legitimar essa forma de conhecer e de criar com a Terra, ampliando meu olhar sobre a educação e sobre o próprio ato de habitar.

Na docência no ensino superior e na pesquisa, procuro cultivar essa mesma escuta, compreendendo a universidade como um espaço de criação compartilhada, onde as experiências de vida se tornam modos legítimos de produção de conhecimentos. Entre a geografia, a arte e a educação, venho tecendo relações que reafirmam a força do sensível e do vivido como caminhos para pensar e praticar a educação.

A metodologia deste trabalho se alinha ao próprio gesto da geopoética: pesquisar não é classificar ou medir, mas escutar, criar, um gesto de atenção e copresença com o mundo. A escrita que conduz este percurso é atravessada por memórias, paisagens, vínculos e experiências vividas. Inspirada pela geografia humanista e fenomenológica, essa escrita reconhece o corpo como lugar de saber, e a paisagem como presença que também pensa. As palavras não buscam descrever, mas habitar. Junto delas, colagens digitais integram o processo investigativo como linguagem visual que convoca outros modos de sentir e de conhecer.

A escolha pela colagem nasce do desejo de tensionar os limites da própria escrita acadêmica, reconhecendo que nem toda experiência pode ser dita em palavras. A colagem, nesse contexto, é mais do que um recurso estético: é um modo de narrar, de pensar com imagens, de compor conhecimento a partir de fragmentos que também falam. Ao justapor tempos, texturas e memórias, ela afirma que a linguagem da pesquisa pode ser múltipla, sensível e aberta à imaginação, um gesto que desestabiliza os modos hegemônicos de produzir e expressar saberes, acolhendo outras formas de pensar e dizer o mundo.

O trabalho se organiza em dois movimentos entrelaçados. No primeiro, compartilho o percurso que me levou ao encontro com a geopoética, não como conceito, mas como linguagem que nomeia experiências que já habitavam meu corpo e meu modo de estar no mundo. Nesse percurso, revisito memórias, afetos e vivências que despertaram em mim uma outra forma de perceber, mais sensível, encarnada e enraizada. Esse olhar molda o

modo como compreendo o ato de pesquisar, de fazer ciência e também como projeto experiências educativas no tempo presente, atravessadas pela escuta, pela criação e pelos vínculos com o vivido.

No segundo momento, proponho uma reflexão sobre a geopoética enquanto possibilidade educativa em tempos de crise, compreendendo-a como uma prática de atenção e de cuidado que nos convida a repensar os modos de conhecer e de ensinar. Nesse mesmo movimento, apresento práticas de Educação Geopoética que têm orientado minha atuação como pesquisadora e docente do ensino superior, nas quais busco aproximar o fazer educativo da experiência sensível e do vínculo com os lugares. A intenção é mostrar que a geopoética, mais do que uma proposta teórica, se realiza como prática formativa enraizada no vivido, orientada pela escuta, pelo cuidado e pela relação com os lugares.

RAÍZES DE UMA EDUCAÇÃO SENSÍVEL: ESCUTAS GEOPÓÉTICAS DA INFÂNCIA



Figura 1 - *Quintal da infância: memórias cultivadas.*

Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

"Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas".
(Barros, 2015, p. 124).

Essa colagem é feita de fragmentos vividos, colhidos no quintal da infância. Cada recorte é um pedaço de tempo que ainda pulsa: as histórias do meu pai, as brincadeiras de plantar e colher, o cheiro doce das uvas. São cenas que habitam a memória como raízes. Plantar era uma de nossas brincadeiras favoritas; ali repetíamos os gestos do pai: aprender a cuidar, a esperar, a confiar no tempo da terra. O gesto de pedir a bênção, como retrata a colagem, era a forma de reconhecer a presença do outro, de agradecer o dia, de firmar o elo entre o sagrado e o cotidiano. Os círculos, em diferentes dimensões, marcam a repetição desses gestos: são caminhos que me levam de volta às origens e, ao mesmo tempo, me trazem ao presente, revelando de onde venho e como, frequentemente, retorno a esse lugar. Manoel de Barros dizia que a gente só descobre depois de grande o tamanho do quintal da infância. Essa colagem nasce desse descobrimento: o quintal como lugar de origem, onde aprendi a ver o (in)visível, a escutar a Terra e a reconhecer, nos gestos simples, a grandeza do viver.

Este texto é uma escavação. Não uma escavação arqueológica, de vestígios fixos no tempo, mas uma escavação fenomenológica; um esforço para acessar os sentidos e significados inscritos no corpo pelas experiências do mundo vivido, em especial, da infância. O que busco escavar são modos de viver que me ensinaram, antes mesmo das palavras, a escutar o mundo. São gestos como o de observar meus pais colherem os frutos do nosso sustento; medir o tempo do cultivo sem pressa; perceber, no silêncio do solo, uma forma de presença. São aprendizados que vieram da convivência com os ciclos da terra, com os animais, com as árvores, com os dias lentos da roça. O que permanece e pulsa não é apenas memória, mas uma forma de atenção que criou raízes; uma escuta que moldou meu modo de habitar, de aprender e, mais tarde, de ensinar. Escavar, aqui, é reencontrar uma pedagogia sensível, nascida da intimidade com a T(t)erra, que hoje sustenta meu modo de pensar a educação.

Bachelard (1993) nos lembra que a infância não se apaga com o tempo; ela permanece em nós como paisagem interior. Os espaços vividos na infância não são apenas cenários do passado, mas matrizes de sensibilidade, imaginação e presença. A casa, o quintal, a roça, todos esses lugares guardam, em seus gestos e ritmos, aquilo que ele chama de “lembrança-sonho”: imagens que persistem e que moldam o modo como habitamos o mundo. Quando penso na minha infância, lembro-me das mãos sujas de barro, das sementes plantadas com a intenção de brincar e aprender, do cuidado com os animais, de ajudar na colheita das uvas, de subir em árvores e comer frutas no pé. São esses gestos que permanecem; e é deles que se nutre a geopoética que hoje me atravessa. Sinto que não é da grandiosidade que nasce o pensamento sensível, mas da intimidade com os pequenos mundos que nos ensinaram, sem palavras, a sentir.

Nesse espaço íntimo e compartilhado da infância na pequena cidade, não havia divisão entre humano e não humano. O pomar era escola, abrigo, invenção. O pé de manga era esconderijo e também janela para o mundo. Brincar entre as árvores era um modo de aprender a escutar não só os sons, mas os

silêncios, os movimentos, os ritmos daquilo que vive. Viver ali era, como propõe Donna Haraway (2020), “fazer parentes” com a Terra, criar laços de cuidado e coabitação com plantas, animais, elementos e presenças. Aprender era também responder ao chamado do mundo, conviver com ele, partilhar sua linguagem. Dardel (2012) nos lembra que o mundo se apresenta, antes de tudo, como experiência vivida: é na geograficidade do corpo e do lugar que se fundam nossas formas de conhecer. E foi justamente nesse chão da casa natal que se formaram, em mim, as primeiras sementes de uma escuta geopoética.

Naquela infância entre espécies, não havia separação entre aprender e viver. Os gestos cotidianos, como: plantar, colher, cuidar, eram também formas de saber. Como ensina Bispo (2023), o povo não é educado, é formado. A sabedoria que circulava na roça não vinha da escola, mas da vida; não era ensinada, era experimentada. Formar, como ele diz, é acompanhar os ciclos da terra, aprender com o tempo das coisas, respeitar o saber que passa de corpo a corpo, de geração a geração. Quando eu imitava meu pai plantando ou cuidava dos animais, como as cabras e galinhas, com a mesma delicadeza que ele o fazia, eu já vivia essa formação. Era um saber encarnado, que se dava no gesto, no ritmo, na repetição, na escuta.

Essa escuta, aliás, era também palavra. Mas uma palavra que não precisava ser escrita para ser legitimada. Como propõe Martins (2021), a “oralitura” é forma legítima de conhecimento: é a palavra falada, performada e partilhada que carrega saberes, memória e resistência. Muitas das aprendizagens da infância se deram nesse chão da oralidade, em narrativas que circulavam entre a cozinha e o campo, entre o silêncio dos adultos e a curiosidade das crianças. Quantas vezes nos sentamos à mesa, em noites de escuridão, quando a energia elétrica se apagava, e as velas acesas nos convidavam à escuta. Ali, sob a luz branda, escutávamos as histórias do meu pai. Histórias de infância, de trabalho, de terra e de tempo. E, sem perceber, aprendíamos com ele, não só o que era dito, mas o modo como se dizia, a emoção contida no gesto, o respeito

pela memória. Relembrar esses momentos é reconhecer que muito do que hoje sustenta meu modo de ensinar vem dessas sabenças vividas e contadas.

Se a palavra contada era caminho de aprender, o espaço vivido era seu solo fértil. Bachelard (1993) nos lembra que a casa da infância é um universo que continua a nos habitar, mesmo quando já não pisamos em seu solo. Ela é o espaço onde o ser se recolhe e se forma, onde os pequenos gestos constroem grandes sentidos. A intimidade com esses espaços não era apenas uma experiência afetiva, mas também pedagógica. Era, como diz Bachelard (1993), a construção de um “espaço interior”, no qual a memória e o devaneio se entrelaçam.

No entanto, ao longo da vida escolar, fui percebendo o distanciamento entre os saberes que me formaram e os que eram legitimados dentro da sala de aula. O corpo que aprende com a terra, que sente o tempo das coisas, que escuta com atenção os silêncios do mundo, muitas vezes não encontra lugar na escola. A educação, marcada por um tempo acelerado, por lógicas de controle e por conteúdos fragmentados, tende a afastar os sujeitos dos saberes que brotam da experiência. Aquilo que aprendi na roça, os gestos repetidos, a escuta atenta parecia não caber nos currículos.

Durante muito tempo, carreguei comigo a ideia de que os saberes ensinados na escola eram os únicos que importavam. Como muitas crianças do campo, aprendi cedo a silenciar o que me formava para caber no que me exigiam. Me lembro de sentir vergonha de chegar com os pés sujos de barro, de evitar dizer que morava no sítio, justamente o lugar onde eu me sentia livre, inteira e em casa. Aos poucos, comecei também a olhar com menos encanto para os ensinamentos dos meus pais. Afinal, eles não eram alfabetizados, não tinham frequentado a escola, não sabiam “as coisas certas”. E sem perceber, fui aprendendo a duvidar daquilo que mais me formou.

Foi na universidade, no curso de graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (PR), que esse silêncio começou a se romper. O primeiro estímulo veio do encontro com a obra de Paul Feyerabend (2007),

Contra o método, que me apresentou uma crítica contundente à ideia de um único modo legítimo de produzir conhecimento. Aquela leitura desestabilizou as certezas escolares que eu havia naturalizado e abriu em mim uma fresta: e se houvesse outros modos de saber, igualmente válidos, nascidos da experiência, da sensibilidade, do corpo e do lugar? Mais tarde, essa inquietação encontrou ressonância na geografia humanista de base fenomenológica, que me ofereceu base filosófica para aquilo que, até então, era apenas intuição. Surgiu, então, o desejo de considerar formas outras de conhecer, aquelas que não se explicam apenas por conceitos, mas que se vivem, se sentem e se cultivam.

A geopoética apareceu nesse processo como uma possibilidade de reconexão entre o que eu vivia na infância e o que buscava como pesquisadora. Ela me permitiu reatar os fios entrememória, lugar e educação, reconhecendo que o conhecimento pode nascer também da escuta, do afeto e da relação com a Terra. Como propõe Escobar (2018), os caminhos para a transição civilizatória que nosso tempo exige não virão apenas da técnica ou da razão instrumental, mas da capacidade de sentipensar com a terra, isto é, de cultivar uma escuta sensível, capaz de reconhecer as redes de interdependência entre humanos e mais-que-humanos. Reencantar o mundo, como ele afirma, é um gesto profundamente político, pois rompe com a lógica que reduz o espaço a recurso e o conhecimento à abstração.

Se repensar o mundo exige reatar vínculos com os lugares e com os modos de vida que neles se tecem, como propõe Escobar (2018), isso nos convida também a revisitar os espaços onde a educação se realiza. A escola, nesse sentido, não pode ser compreendida como um lugar neutro, mas como território habitado, atravessado por memórias, silenciamentos e potências. Pensar a educação pela via da geopoética é permitir que os ritmos da vida entrem na escola, que os saberes do corpo e da experiência sejam reconhecidos como formas legítimas de conhecer. É abrir espaço para uma educação enraizada, que acolha o sensível, o vivido e o relacional como fundamentos do processo formativo.

A crítica aqui proposta não se volta contra a escola, mas contra os modos como ela tem sido, historicamente, moldada para silenciar experiências, padronizar saberes e desconsiderar os territórios de vida. Como aponta Girotto (2022), é preciso reconhecer que a escola pública não pode ser pensada apenas como fruto da organização do Estado, mas como expressão das lutas por direitos, travadas cotidianamente pelas comunidades que a habitam. Isso implica compreender a escola como território em disputa, espaço de memória, identidade, resistência e criação.

Uma escola que escute os sujeitos e as geografias que a compõem, que tome os contextos como ponto de partida e não como obstáculo.

Como nos ensinou Paulo Freire (2011), a esperança precisa ser prática: o “inédito viável” se realiza quando somos capazes de imaginar outros modos de ensinar, de aprender e de habitar o mundo. A escola, quando aberta à escuta do vivido, dos vínculos com a Terra e dos saberes que brotam do corpo, pode se tornar esse espaço de reinvenção. É nesse horizonte que se inscreve a geopoética.

REINVENTAR VÍNCULOS EM TEMPOS DE COLAPSO: A EDUCAÇÃO GEOPÓÉTICA COMO POSSIBILIDADE



Figura 2 - *Quando a chuva nos reunia.*
Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

"Nadie vive ya en la casa.
Las voces se han callado,
pero el aire guarda aún el rumor de los días compartidos.
Cuando alguien se va, alguien queda".
(Vallejo, 2009).

Essa colagem é feita de lembranças em noites de chuva. Na chácara onde morávamos, era comum que, após uma chuva forte, a casa ficasse às escuras. Mas, a ausência da eletricidade, nos devolvia algo bonito: o estar juntos. Enquanto o mundo lá fora silenciava, sem luz, sem conexões, voltávamo-nos uns para os outros. O pai contava histórias de sua infância, a mãe vigiava o fogo das velas e a inquietude da chuva, e nós, meus irmãos e eu, entre desenhos e curiosidades, aprendíamos a escutar. Sem a presença das telas, o que restava era o corpo presente, o som da chuva e o olhar entre os que dividiam o mesmo espaço. O mundo sensível voltava a ter voz. Penso que esse é o primeiro gesto geopoético: reaprender a perceber.

Ali, unidos, sem pretensões, instaurava-se uma "pedagogia da presença", um modo de aprender que nasce do encontro, da atenção ao outro e ao mundo. A chuva ensinava a pausa, o fogo ensinava o cuidado, a voz ensinava a memória. Era a *oralitura* em essência, a vida se escrevendo sem papel, pela escuta e pela partilha.

Vivemos em um tempo em que a crise deixou de ser exceção e se tornou condição cotidiana. As transformações aceleradas do mundo contemporâneo, climáticas, políticas, afetivas, configuram um cenário que Ulrich Beck (2010) chamou de sociedade de risco. Uma sociedade marcada por incertezas sistêmicas, nas quais os perigos gerados pelas próprias estruturas da modernidade colocam em "xeque" os modos de vida, os lugares e os vínculos. Os riscos, nesse contexto, são globalizados, invisíveis e, muitas vezes, irreversíveis como o colapso ambiental, a precarização da vida e a dissolução das referências afetivas que sustentavam os modos de existir.

Essa paisagem de riscos, como também aponta Giddens (1991), não é meramente resultado do acaso, mas consequência direta daquilo que ele chama de modernidade reflexiva. Nesse contexto, os próprios avanços técnicos, científicos e institucionais que prometiam segurança e controle sobre o mundo passam a gerar novas formas de incerteza e vulnerabilidade. O futuro, antes visto como promessa de progresso, torna-se uma fonte constante de apreensão (Giddens, 1991).

O risco, então, deixa de ser algo externo e pontual para se tornar parte constitutiva da vida social, um dado permanente da existência contemporânea, que exige constante vigilância e reinvenção. Isso pode ser observado, por exemplo, no uso massivo das tecnologias digitais: ao mesmo tempo em que conectam e organizam a vida cotidiana, também

expõem indivíduos a sistemas de vigilância, manipulação de dados e dependência informacional. Da mesma forma, inovações que garantiram ganhos produtivos como a industrialização da agricultura, por exemplo, têm gerado consequências ecológicas graves, como o empobrecimento do solo e o aumento dos eventos climáticos extremos. Assim, os próprios mecanismos que prometem estabilidade se tornam fontes de novas instabilidades (Giddens, 1991).

Enrique Leff (2009) amplia essa análise ao compreender a crise contemporânea como crise civilizatória, resultado do esgotamento de uma racionalidade moderna que separa ser humano e natureza, razão e sensibilidade, conhecimento e vida. Para ele, os riscos que enfrentamos hoje, tanto climáticos e sociais, não são apenas falhas do sistema, mas sintomas de um modo de ser e conhecer o mundo que exauriu suas possibilidades. A crise ecológica, nesse sentido, é também epistêmica, pois denuncia os limites de uma ciência que desconsidera os saberes territoriais, os afetos e a complexidade do mundo vivido. Leff (2006) defende a urgência de uma transição para um paradigma ecológico, sustentado por uma racionalidade ambiental, ética e poética capaz de reintegrar corpo, lugar e existência como formas legítimas de conhecimento e ação.

Essa crítica à racionalidade moderna também está presente na obra de Marisol de La Cadena (2020), que propõe uma reconfiguração profunda das formas de conhecer e

conviver no mundo. Para a autora, as crises contemporâneas não serão superadas apenas com mais conhecimento técnico ou novas soluções científicas, mas exigem o reconhecimento de outros mundos e saberes que têm sido historicamente silenciados pelas epistemologias hegemônicas. Em seus escritos, ela propõe o que chama de “nós complexo”, uma abertura para formas plurais de existência e para relações que não se fundamentam na separação entre natureza e cultura, humano e não humano, sujeito e objeto. Romper com a lógica que define quem conhece e quem é apenas objeto de conhecimento é, para La Cadena (2020), um passo essencial para imaginar futuros habitáveis.

Essa abertura epistêmica se torna ainda mais potente quando olhamos para sua etnografia em diálogo com os saberes andinos. Inspirada pela convivência com lideranças quíchuas das montanhas do Peru, La Cadena (2015) nos apresenta uma outra forma de mundo, uma ontologia onde montanhas como Ausangate são seres que falam, agem, cuidam e exigem cuidado. São os chamados “seres-terra”, entidades que desafiam os limites do que entendemos por humano ou não humano, natureza ou cultura. Levar esses seres a sério, como ela propõe, é aceitar que o mundo não é um só, e que existem realidades que coexistem sem serem totalmente traduzíveis entre si (La Cadena, 2015).

Trata-se de uma escuta que não busca encaixar o outro em nossos esquemas de compreensão, mas que se abre ao mistério, à relação, ao respeito. Essa escuta cosmopolítica, que reconhece a agência dos lugares e das entidades mais-que-humanas, desloca também a ideia tradicional de política e educação (La Cadena, 2015). Em vez de ensinar sobre o mundo, trata-se de aprender com o mundo, em sua diversidade de vozes e presenças. Essa proposta desvela a urgência de reimaginar as alianças possíveis para habitar, com cuidado e sensibilidade, um planeta em crise.

No campo da educação, isso nos convoca a repensar os modos de ensinar e de conhecer. Modelos técnicos e padronizados de ensino, pautados na previsibilidade, já não dão conta

dos desafios que se impõem. É preciso abrir espaço para abordagens que considerem os vínculos afetivos com os lugares, os saberes situados e os modos de vida invisibilizados pelas epistemologias hegemônicas. É nesse contexto que a geopoética se apresenta como possibilidade educativa, não como resposta definitiva, mas como prática que valoriza o imprevisível, o poético e o mais-que-humano como dimensões legítimas do conhecimento. Se os riscos apontam para a fragilidade dos modos atuais de habitar o mundo, a geopoética nos oferece o convite para repensar esse habitar a partir da escuta, da criação partilhada com a Terra (White, 1989).

Se repensar a educação é urgente, também é necessário reconhecer que as políticas educacionais recentes no Brasil caminham em direção contrária a essa urgência. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outras normativas vêm reforçando uma concepção tecnicista e pragmática de ensino, reduzindo o conhecimento a competências mensuráveis e o processo formativo a uma sequência de conteúdos predefinidos. Como observa Girotto (2016), a BNCC precisa ser lida não apenas pelo que explicita, mas também pelos seus silêncios: ao ocultar sujeitos históricos e modos plurais de existência, ela sustenta um projeto de educação alinhado à lógica do desenvolvimento neoliberal, esvaziando o potencial crítico e emancipatório da formação escolar (Girotto, 2016). Quando o ensinar se transforma em um “checklist” de habilidades, perde-se a escuta, a abertura ao imprevisível e a atenção ao que emerge no espaço vivido.

A BNCC, como aponta Girotto (2016), ao pretender unificar práticas educativas em nome de uma suposta equidade, acaba por ignorar as singularidades territoriais, culturais e afetivas que atravessam o país. Em vez de fortalecer a diversidade de experiências e saberes que constituem o Brasil, a Base promove uma padronização que desconsidera as geografias de vida dos estudantes, impondo um currículo pensado de cima para baixo, distante das realidades concretas. Como instrumento normativo, ela opera uma espécie de “redução epistemológica” do conhecimento, priorizando o que é quantificável e deixando à

margem os processos subjetivos, relacionais e sensíveis da aprendizagem (Giroto, 2016). Assim, ao invés de abrir caminhos para a formação de sujeitos críticos e enraizados em seus contextos, a BNCC reitera um modelo de ensino que prepara para a adaptação, não para a transformação do mundo (Giroto, 2016).

Essa racionalidade, que busca controlar e homogeneizar o processo educativo, torna-se ainda mais grave diante da sociedade do risco que habitamos. Em tempos de crise civilizatória, limitar a educação a conteúdos previsíveis e procedimentos técnicos é negar aos sujeitos a possibilidade de perceber e reinventar modos de habitar. Como reforça Giroto (2016), uma educação que se pretenda crítica não pode se submeter a diretrizes centralizadoras e alheias às realidades locais, pois é a partir dos espaços vividos, dos saberes situados e das experiências afetivas que se constroem resistências e possibilidades de transformação. A escola, quando capturada pela lógica da padronização, distancia-se dos lugares, invisibiliza a diversidade das geografias de vida e empobrece a experiência sensível dos estudantes, reforçando o abismo entre vida e conhecimento.

É nesse horizonte de urgências que a geopoética se apresenta como uma necessidade e uma possibilidade. Ela emerge como um gesto de resistência e de criação: resistir à redução do mundo a algoritmos e padrões, e criar vínculos novos entre o mundo vivido e a corporeidade. Cultivar uma educação geopoética é, assim, reencantar o ato de conhecer, reinscrever o humano na tessitura sensível do mundo e afirmar que, em tempos de crise, aprender é também cuidar, escutar e criar mundos possíveis.

Segundo White (1989), a geopoética instaura uma “linha do fora”, um gesto de abertura que busca reconectar o pensamento à experiência sensível do mundo. No campo da educação, esse movimento se traduz em um convite a recriar os vínculos com o vivido, compreendendo o saber como algo que nasce da relação entre corpo e espaço ambiente. A geopoética, portanto, não se limita a uma expressão estética ou literária, mas se afirma

como uma proposta política que reivindica outras formas de habitar o espaço e o tempo, formas sustentadas pela escuta, pelos afetos e pela presença.

Ensinar com base na geopoética é aceitar o imprevisível como potência, é abrir espaço para que os lugares falem, para que a terra (em seus saberes situados) intervenha no processo formativo, não como objeto, mas como coautora da aprendizagem. Isso significa permitir que os caminhos do conhecimento não estejam totalmente traçados de antemão, mas se revelem no percurso, nos encontros, nas escutas que o espaço convoca. Trata-se de criar condições para que o ensino se enraíze no vivido, nos afetos, nos ritmos do lugar. Em vez de apenas aplicar conteúdos sobre o mundo, a proposta geopoética busca escutar o mundo com os estudantes e, nesse gesto, permitir que a aprendizagem aconteça não só no plano cognitivo, mas também no sensível, no ético e no poético (Araujo, 2024).

Essa forma de ensinar e aprender, que se abre à presença dos lugares e à escuta dos seus ritmos, encontra ressonância no trabalho da pesquisadora canadense Rachel Bouvet, uma das principais referências contemporâneas no campo da geopoética. Professora da Université du Québec à Montréal, Bouvet (2012) desenvolve os chamados *ateliers nomades*, que são oficinas de criação e escrita realizadas fora dos espaços convencionais de ensino, em diálogo direto com os lugares.

Nesses encontros, o que se busca não é explicar o espaço, mas experienciá-lo poeticamente: caminhar com atenção, escrever com o corpo, escutar os silêncios, os detalhes, os gestos da paisagem. A proposta é simples, trata-se de deslocar o processo educativo para fora das estruturas previsíveis, propondo itinerâncias sensíveis que desestabilizam os modos hegemônicos de conhecer. Ao final das experiências, os participantes produzem cadernos de navegação geopoética,³ nos quais se entrelaçam registros escritos, colagens, desenhos, fragmentos do vivido (Bouvet, 2012). Esses cadernos não pretendem fixar significados, mas abrir espaço para o que pulsa entre o olhar e o lugar, entre o gesto e a paisagem.

Na prática de Bouvet, a geopoética se torna, assim, um gesto de educação que cultiva presença, cuidado e relação, uma pedagogia que caminha com o mundo, em vez de apenas falar sobre ele. Seu trabalho, especialmente a proposta dos *ateliers nomades*, tornou-se para mim uma referência metodológica. Foi ao conhecer suas práticas e sua pedagogia do percurso que encontrei caminhos para entrelaçar teoria e experiências vividas em meu próprio processo de pesquisa. Essa inspiração atravessou a escrita da minha tese de doutorado, na qual busquei pensar uma educação atravessada por escutas geopoéticas, por vínculos sensíveis e por modos de habitar que reconhecem a Terra como coautora da aprendizagem.

Intitulada “geo[grafias]poéticas: entre educação e modos sensíveis de habitar” a tese defende que o fazer geográfico pode ser cultivado por meio de uma atenção estética e sensível ao espaço vivido, reconhecendo os saberes corporificados, afetivos e simbólicos como fundantes do conhecimento. A tese nasceu do desejo de abrir fissuras para a emergência de um pensamento geográfico poético, capaz de escutar os lugares, valorizar as experiências situadas e convocar outros modos de habitar o mundo.

Atualmente, no contexto do meu pós-doutorado em Geografia, venho aprofundando essa perspectiva ao desenvolver uma proposta de “Educação para os Riscos” fundamentada no entrelaçamento entre Geopoética e Geografia dos Riscos. Frente aos desafios que marcam a chamada sociedade do risco (Beck, 2010), tenho buscado compreender como uma abordagem sensível e situada pode contribuir para fortalecer os vínculos entre lugar, experiência e conhecimento.

A proposta parte da compreensão de que enfrentar os riscos não se limita a conhecer tecnicamente os perigos, mas exige cultivar formas de escuta, atenção e cuidado com os lugares e com as vidas que os habitam. Nesse sentido, a geopoética oferece um gesto educativo capaz de reinscrever o sujeito no espaço, não como espectador distante, mas como parte implicada nas tramas do mundo.

Ainda no âmbito das pesquisas desenvolvidas no pós-doutorado, tenho trabalhado com a temática das (carto)grafias geopoéticas, compreendendo-as como práticas metodológicas e expressivas que articulam sensibilidade, criticidade e criação na leitura e representação do espaço. Em verdade, as compreendo como um passo rumo a uma educação geopoética. Defendo que essas (carto)grafias, ao se distanciarem das formas tradicionais de mapeamento e representação geográfica, ampliam as possibilidades de perceber e comunicar a complexidade dos lugares, especialmente em contextos marcados por crises e transformações aceleradas. Nesse sentido, proponho que as (carto)grafias geopoéticas operam como metodologias qualitativas que dão visibilidade a experiências subalternizadas, contribuindo para a construção de saberes horizontais e de narrativas não hegemônicas do território.

Nesse horizonte, como exemplo, a oficina *(Carto)grafias Geopoéticas: grafando afetos e resistências* (Figura 3), realizada na Biblioteca Pública Municipal de Londrina (PR), constituiu-se como um espaço de experimentação coletiva e sensível. Por meio de perguntas que provocavam a memória e a imaginação: *Onde mora o seu afeto nesta cidade? Que lugares despertam medo, saudade ou encantamento? Que histórias de Londrina você pode narrar a partir do que viveu?*, os participantes foram convidados a mapear seus próprios percursos afetivos, revelando como a cidade é vivida de maneiras plurais.

Ao cartografar lugares de medo, saudade e afeto, surgiram mapas feitos de lembranças. Esses registros mostraram que o espaço urbano é também tecido por emoções, silêncios e resistências, e que cada sujeito guarda uma geografia íntima. As (carto)grafias produzidas tornaram visíveis dimensões que escapam às representações oficiais, revelando a potência dos afetos como forma de conhecimento e expressão do lugar vivido. Assim, a oficina reafirmou a perspectiva de que mapear pode ser um gesto de escuta e cuidado, em que o lugar se apresenta não apenas como espaço físico, mas como um campo de experiências e significados.



Figura 3 - Oficina (Carto)grafias Geopoéticas.
Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).



Figura 4 - Produção coletiva de mapas geopoéticos durante a oficina (Carto)grafias Geopoéticas.
Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

Outras práticas que caminham em direção a uma educação geopoética têm se entrelaçado ao meu fazer docente no ensino superior, espaço que considero essencial para discutir e experienciar formas de conhecimento que desafiem os padrões hegemônicos e abram passagem para modos mais sensíveis e criativos de ensinar e aprender Geografia. Essas experiências foram inicialmente desenvolvidas na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e seguem sendo aprofundadas na Universidade Estadual de Londrina (UEL), onde venho buscando caminhos que aproximem o ensino de uma geografia comprometida com o vivido, com a escuta e com os vínculos afetivos com o lugar.

Entre essas vivências, destaco o projeto *Minhas Cartografias Pessoais* (Figura 5 e 6), realizado com estudantes da disciplina de Cartografia Escolar da UENP. A proposta envolveu a elaboração de um livro digital em que cada estudante registrou suas (carto)grafias vividas, articulando trajetórias pessoais, memórias e

experiências espaciais que traduzem formas singulares de relação com o lugar.

O objetivo era permitir que cada estudante explorasse sua identidade geográfica a partir daquilo que sente e vive nos espaços que habita, conectando isso ao desenvolvimento do pensamento espacial e à compreensão do conceito de lugar, tão fundamental para o ensino de Geografia. Ao reunir narrativas, imagens, mapas afetivos e lembranças, os livros criados se tornaram cartografias singulares, abrindo espaço para outras formas de dizer e ensinar o mundo, aproximando o conhecimento científico do cotidiano e revelando, ali, uma geografia feita também de escuta, cuidado e presença.

Esses livros, criados com escuta e memória, indicam algo que vai além da prática pedagógica: revelam o desejo de um outro modo de ensinar, mais atento aos gestos do lugar e às histórias que nele se inscrevem. Quando a Geografia se abre ao sensível,



Figura 5 - Projeto *Minhas Cartografias Pessoais*.
Fonte: Hengles (2023).



Figura 6 - Projeto *Minhas Cartografias Pessoais*.
Fonte: Braga (2023).

quando reconhece que os lugares também falam e que os corpos sabem, ela deixa de ser apenas uma disciplina e se transforma em experiência. Foi isso que emergiu naquele projeto, uma possibilidade real de ensinar com os olhos atentos ao que escapa ao conteúdo, com o que habita o cotidiano.

A geopoética, aqui, não aparece como resposta pronta, mas como gesto. Um gesto que convida a desacelerar, a olhar devagar, a caminhar junto com o mundo e não apenas sobre ele. Diante de tempos marcados por rupturas e silenciamentos, talvez a educação mais urgente seja aquela que reaprende a escutar os lugares, as ausências, os modos diversos de habitar. É nesse gesto de atenção e presença que ainda podemos imaginar outras geografias, outras formas de educar e outros futuros possíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas neste trabalho partem do gesto de revisitar experiências da infância, marcada pelo convívio com a terra, com a roça e com ritmos de pausa, para compreender como essas vivências seguem orientando meu modo de compreender, criar e partilhar conhecimentos. Ao retornar a esse contexto, reconheço que a base do meu fazer acadêmico e docente permanece ancorada nas aprendizagens ali cultivadas: o valor da escuta, da observação atenta e do vínculo com os lugares. São esses fundamentos que hoje nomeio de geopoética, modo de pensar e criar que reconhece no vínculo entre corpo, lugar e experiência modos de produção de conhecimento.

As colagens surgiram como linguagem metodológica capaz de dar forma a esse retorno, expandindo o campo da palavra e da escrita acadêmica. Elas se constituíram como um modo de dizer o que escapa ao texto linear, permitindo que o pensamento se expressasse

também por imagens, texturas, recortes e experiências vividas.

As experiências narradas, que se aproximam daquilo que temos nomeado de educação geopoética, como a oficina *(Carto)grafias Geopoéticas: grafando afetos e resistências* e o projeto de livro digital *Minhas (Carto)grafias Pessoais*, mostraram que é possível aprender e ensinar Geografia a partir de práticas que valorizam a escuta, a memória e o vínculo com os lugares. Na oficina, ao mapear afetos, medos e lembranças, os participantes revelaram que a cidade é feita também de emoções e histórias que escapam aos mapas tradicionais. Já no projeto com os estudantes, os livros digitais criados reuniram experiências pessoais, aproximando o conhecimento geográfico do cotidiano.

O que se buscou desenhar, ao longo deste trabalho, foi um convite: não ao método, mas ao movimento; não à certeza, mas à atenção; não ao domínio, mas ao cuidado. A educação geopoética propõe uma prática que integra modos de aprender com o vivido e com a Terra. Em tempos de crise e desenraizamento, ela se afirma como uma postura de resistência, um gesto de permanência e de criação diante do colapso.

Conclui-se, assim, que a geopoética oferece à educação não apenas uma nova forma de ensinar, mas uma nova maneira de estar no mundo. Ao fortalecer a escuta dos ritmos da Terra e das vozes silenciadas, ela propõe reinventar o ato educativo como experiência política de cuidado. Nesse horizonte, a educação geopoética se afirma como um convite ao imprevisível, ao poético e à criação com a Terra em tempos de crise, reconhecendo que o acolhimento do sensível e do incerto pode inspirar novos modos de aprender, conviver e habitar o mundo.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Danieli Barbosa de. **Geo[Grafias] Poéticas:** entre educação e modos sensíveis de habitar. Tese (Doutorado em Geografia). Departamento de Geociências, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022. Disponível em: <<https://pos.uel.br/geografia/teses-dissertacoes/geografias-poeticas-entre-educacao-e-modos-sensiveis-de-habitar>>. Acesso em: 15 abr. 2026.

ARAUJO, Danieli Barbosa de; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. Educação geopoética: caminhos para o ensino de Geografia. In: COLÓQUIO de Geografia Humanista e Educação, 1, Londrina, 2024. **Anais.** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2024. Disponível em: <<https://anais.uel.br/portal/index.php/coghe/issue/view/73>>. Acesso em: 15 abr. 2026.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco:** rumo a uma outra modernidade. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: Editora 34, 2010

BISPO, Antônio. **A terra dá, a terra quer.** São Paulo: Ubu, 2023.

BISPO, Antônio. **Colonização, quilombos:** modos e significações. Brasília: INCTI, 2019.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço.** Tradução de Antonio de Padua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BOUVET, Rachel. Como habitar o mundo de maneira geopoética? **Interfaces Brasil/Canadá**, São Carlos, v.12, n.1, p. 9-16, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/interfaces/article/view/7200>>. Acesso em 20 abr. 2025.

DARDEL, Éric. **O homem e a terra.** Tradução de Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2012.

LA CADENA, Marisol de. Um convite a viver juntos - fazendo o "nós complexo". **Instituto Socioambiental** (ISA), 2020. Disponível em: <<https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/um-convite-a-viver-juntos-fazendo-o-nos-complexo>>. Acesso em: 20 abr. 2025.

ESCOBAR, Arturo. **Sentipensar com a Terra:** a crise da modernidade e a reinvenção de mundos. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. São Paulo: Elefante, 2018.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método:** esboço de uma teoria anarquista do conhecimento. Tradução de Cezar Augusto Mortari. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Produzir a política a partir da escola: Geografia da Educação, docências e espacialidades escolares. **Revista da Anpege**, Dourados, v.18, n.32, p. 328-356, 2022. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/16308>>. Acesso em: 17 abr. 2025.

GIROTTTO, E. D. Dos PCNs à BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n.30, p. 419-439, 2017. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/23781>>. Acesso em: 30 abr. 2025.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.
HARAWAY, Donna J. **Ficar com o problema: gerar parentes no Chthuluceno**. Tradução de Desvia. São Paulo: Bazar do Tempo, 2020.

HARAWAY, Donna. Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. **Feminist Studies**, College Park, v. 14, n. 3, p. 575-599, 1988. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/3178066>>. Acesso em: 30 abr. 2025.

LEFF, Enrique. **Racionalidade ambiental:** A reapropriação social da natureza. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar:** poéticas do corpo-tela. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

VALLEJO, César. **Poemas en prosa**. Edición diplomática organizada por Georgette de Vallejo. Revue Texto, Paris, 2009. Disponível em: <https://www.revue-texto.net/docannexe/file/4246/texto_ballon_poemas_en_prosas_vallejo.pdf>. Acesso em: 12 out. 2025.

WHITE, Kenneth. Textos fundadores. **Instituto Internacional de Geopoética**, [s. l.], [s. d.]. Disponível em: <<https://www.institut-geopoetique.org/pt/textos-fundadores>>. Acesso em: 29 abr. 2025.

Documentos visuais

BRAGA, Gustavo. **Projeto Minhas Cartografias Pessoais**. 2023. Imagem digital. Trabalho visual produzido em atividade/oficina educativa. Registro fotográfico de Danieli Barbosa de Araujo. Acervo pessoal de Danieli Barbosa de Araujo. Não publicado.

HENGLES, Rafael. **Projeto Minhas Cartografias Pessoais**. 2023. Imagem digital. Trabalho visual produzido em atividade/oficina educativa. Registro fotográfico de Danieli Barbosa de Araujo. Acervo pessoal de Danieli Barbosa de Araujo. Não publicado.

Notas

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

² Entende-se *saberes situados* como formas de conhecimento enraizadas na experiência e na relação com o mundo. Essa noção dialoga, de modos distintos, com Nego Bispo (2019) e Donna Haraway (1988). Para Nego Bispo, o saber é inseparável do viver nasce da convivência, da oralidade e do vínculo com o lugar. Já Haraway propõe os *situated knowledges* como crítica à ideia de objetividade universal, defendendo que todo conhecimento é corporificado e responsável pelo lugar de onde fala. Em ambos, conhecer é um ato de pertencimento: um gesto de escuta, de implicação e de responsabilidade diante do mundo.

³ Os *cadernos de navegação geopoética* são registros produzidos ao final de percursos realizados no âmbito de práticas educativas inspiradas na geopoética. Neles, os participantes reúnem impressões, anotações, colagens, desenhos e fragmentos que emergem da experiência vivida com o território. Normalmente disponibilizados em formato digital, esses cadernos podem ser acessados pelos participantes posteriormente, funcionando também como memória coletiva da experiência. Exemplos de cadernos de navegação produzidos por Rachel Bouvet estão disponíveis em: <https://latraversegeopoetique.com/publications-2/carnets-de-navigation>. Acesso em: 15 abr. 2026.

SOBRE A AUTORA

Danieli Barbosa de Araujo é pós-doutora, doutora, mestra e graduada em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), com estágio de doutorado sanduíche na Universitat de Barcelona (2021-2022), financiado pela CAPES. Atualmente, é professora temporária no curso de graduação em Geografia da UEL e professora convidada no Programa de Pós-Graduação em Geografia da mesma universidade. Desenvolve pesquisas voltadas à Geografia Humanista, à Geografia dos Riscos e à Geopoética, com interesse em construir pontes entre experiência, sensibilidade, saberes situados e formação geográfica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9980-3393>. E-mail: danieli.araujo@uel.br

Recebido em: 30/4/2025

Aprovado em: 6/11/2025