

COLETÂNEA GEAUF:

Síntese das Pesquisas em Geografia Escolar: 2016 a 2019

VOLUME 1



Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Geografia



UnB



**COLETÂNEA GEAF:
Síntese das Pesquisas em
Geografia Escolar: 2016-2019**

Volume 1

**Cristina Maria Costa Leite
Daniel Rodrigues Silva Luz Neto
(Organizadores)**

**COLETÂNEA GEAF:
Síntese das Pesquisas em
Geografia Escolar: 2016-2019**

Volume 1




Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Cristina Maria Costa Leite; Daniel Rodrigues Silva Luz Neto [Orgs.]

Coletânea GEAF: síntese das pesquisas em Geografia Escolar: 2016-2019. Volume. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 267p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0328-7 [Impresso]
978-65-265-0329-4 [Digital]**

DOI: 10.51795/9786526503294

1. Grupo de pesquisa. 2. Ensino e aprendizagem. 3. Formação de professores. 4. Geografia. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Índice catalográfico: LEITE, Cristina Maria Costa; LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva (Orgs). **Coletânea GEAF:** síntese das pesquisas em Geografia Escolar: 2016-2019. Volume. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

Agradecimentos

Somos gratos a todos (a) que participaram de forma direta e indireta na concretização deste projeto do Grupo de Pesquisa, Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Geografia (GEAF-UnB). Assim, inicialmente, agradecemos a Universidade de Brasília, em especial, ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, pelo espaço físico cedido à realização de encontros formativos e, também, pelas disciplinas cursadas, que permitiram reflexões e avanços nos aspectos teórico-metodológicos das pesquisas realizadas.

Gratidão ao empenho de todos os autores, que não mediram esforços na produção e sistematização dos textos constituintes deste primeiro volume de trabalhos acadêmicos do grupo GEAF-UnB.

Sumário

Apresentação	9
JUVENTUDES E MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO DAS ESCOLAS: CAMINHOS E DESAFIOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA Alcinéia de Souza Silva	19
A PRÁTICA EDUCATIVA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO NO ENSINO FUNDAMENTAL Daniel Rodrigues Silva Luz Neto	59
O ENSINO DE GEOGRAFIA E O LUGAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS GEOGRÁFICOS Hugo de Carvalho Sobrinho	83
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA HORTA ESCOLAR: UM INCENTIVO PARA APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA JUNTO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL Juanice Pereira Santos Silva	111
A ABORDAGEM DOS COMPONENTES FÍSICO- NATURAIS NAS AULAS DE GEOGRAFIA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE TAGUATINGA- DISTRITO FEDERAL Leonardo Ferreira Farias da Cunha	133

A ESCOLA E SEUS JOVENS: LUGAR DE CONTROVÉRSIAS E PERSPECTIVAS, A ANÁLISE DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM TAGUATINGA – DISTRITO FEDERAL Maria Solange Melo de Sousa	157
TRABALHO DE CAMPO COMO POSSIBILIDADE PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE CIDADE NA GEOGRAFIA ESCOLAR Ricardo Chaves de Farias	191
EM BUSCA DE UMA ATITUDE HUMANISTA NO PROCESSO DE ENSINAR/APRENDER GEOGRAFIA EM ESCOLAS DE FORMOSA-GO Rodrigo Capelle Suess	217
Biografia acadêmica dos autores	257

Apresentação

Este livro é resultado do esforço coletivo de professores da educação básica, que viram no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade de Brasília a possibilidade de refletir sobre questões atinentes ao seu exercício profissional e, por conseguinte, ao enfrentamento de seus dilemas cotidianos, por meio do aprimoramento profissional, decorrente de uma pós-graduação na área.

Nesse sentido, o Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Geografia/GEAF foi criado em 25 de maio de 2016, no âmbito da linha de pesquisa Produção do Espaço Urbano, Rural e Regional, subárea Ensino de Geografia. Inicialmente constituída pelos primeiros estudantes de mestrado nessa subárea, naquela ocasião um incipiente movimento de valorização e fortalecimento do processo de formação de professores de Geografia, o grupo foi paulatina e progressivamente acolhendo novos pós-graduandos e professores da educação básica, dispostos a refletir sobre temáticas relativas à educação geográfica e à respectiva formação profissional. No curso desse processo, o GEAF se consolidou como lócus de reflexão e, por conseguinte, de resistência ao enfrentamento de várias questões postas à educação como um todo e, em particular, à educação geográfica.

O Grupo está organizado na forma de colegiado, composto por um líder e por membros efetivos. O primeiro é o professor/pesquisador vinculado ao quadro de profissionais do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Geografia da Universidade de Brasília e certificado como líder do Grupo pelo CNPq. Os membros efetivos são os demais pesquisadores vinculados ao Grupo e cadastrados no diretório do CNPq. Assim, organiza-se em torno da efetivação de projetos coletivos e individuais, cujas atividades são desenvolvidas em uma dinâmica

de interdependência e complementariedade, buscando qualidade na produção do conhecimento sobre questões que envolvem a Geografia Escolar, a partir das seguintes linhas de pesquisa:

- Cartografia Escolar e Linguagens;
- Dinâmicas físicas da Geografia e Ensino/Aprendizagem;
- Educação no/do Campo, indígena e subjetividade em Geografia;

- Ensino/Aprendizagem em Geografia;
- Formação inicial e continuada de professores em Geografia.

Regulado por um regimento interno, o GEAF dispõe dos seguintes objetivos:

- Promover estudos sobre as linhas de pesquisa que compõem o grupo;

- Constituir e consolidar um grupo de pesquisa cuja temática geral se relacione à Educação Geográfica, no âmbito do Departamento de Geografia da Universidade de Brasília;

- Promover e estimular o espírito de pesquisa junto aos membros do grupo;

- Criar um lócus de aprofundamento e enfrentamento das questões relacionadas ao ensino, à aprendizagem e à formação de professores em Geografia, bem como a outras questões correlatas à temática;

- Promover eventos, cursos e debates sobre as temáticas pesquisadas;

- Realizar pesquisas e estabelecer intercâmbio com outros grupos nacionais e internacionais sobre questões relacionadas à educação em Geografia;

- Sistematizar e socializar os conhecimentos produzidos pelo grupo;

- Incitar a participação em eventos científicos no Brasil e no exterior, sobretudo na América Latina;

- Estimular a pesquisa de graduandos, especializandos, mestrandos, doutorandos, recém-doutores e pós-doutorandos;

- Interagir com organizações públicas, movimentos sociais, outras instituições de ensino e pesquisa, redes, núcleos, centros, grupos e pesquisadores que atuem em áreas de interesse comum;
- Promover publicações científicas em periódicos do Brasil e do exterior.

Em seus 6 anos de existência, o GEAF produziu 8 dissertações de mestrado e 8 teses de doutorado. Por isso, nesse contexto, apresenta-se o objetivo desta publicação, que é a disponibilização da síntese das pesquisas realizadas. Assim, começamos em ano par, com as dissertações defendidas até o ano de 2022. Para o ano vindouro, pretendemos lançar o livro das teses defendidas até 2023. Por fim, antes de enunciar o conteúdo dos capítulos deste livro, ressalto a importância do grupo de pesquisa na produção acadêmica de cada pesquisador.

As atividades permanentes de leitura, apresentação e discussão de textos pré selecionados nas reuniões periódicas de estudo, bem como nos ensaios de defesa, além de ser uma oportunidade de formação, traduziu-se na possibilidade efetiva de consolidar uma base conceitual comum entre os pesquisadores, revelando, ainda, um avanço nas questões de ordem metodológica. Porém, mais do que isso, consolidou um sentido de pertencimento a uma categoria profissional: a de professor de Geografia.

O capítulo 1 deste livro, de **Alcinéia de Souza Silva**, apresenta uma síntese da pesquisa intitulada **Juventudes e movimento de ocupação das escolas: caminhos e desafios para o ensino de Geografia**. O artigo discute a Geografia Escolar através do prisma da Primavera Secundarista, ocorrida no Brasil nos anos 2015 e 2016. Ao considerar que tal movimento, definido como a luta estudantil em prol da educação e efetivação da democracia no país, consiste em um campo fecundo para se refletir acerca do protagonismo juvenil e da dimensão política da escola, dentre outras questões sociais e educacionais, e por entender que a leitura que os estudantes fizeram da conjuntura de crise sociopolítica brasileira expressa propósitos da Geografia no âmbito da Educação Básica, no estudo realizado, a autora procurou destacar o caráter formativo

da Geografia na preparação/instrumentalização do indivíduo para a leitura de mundo, tão necessária à construção da cidadania, visto que a atuação cidadã está relacionada à leitura e interpretação que se faz do espaço ou da realidade em sua dimensão espacial. Em outros termos, seu propósito, a partir da leitura geográfica de uma ocupação, ocorrida na cidade de Formosa-GO, e da compreensão do processo formativo dos estudantes, é defender um ensino de Geografia na e para a cidadania (Geografia Cidadã em sala de aula), dadas as contradições brasileiras, a complexidade das experiências socioespaciais dos jovens contemporâneos, as características do novo sujeito escolar, além da potencialidade desse componente curricular na construção de conhecimentos poderosos à transformação social.

O capítulo 2, de **Daniel Rodrigues Silva Luz Neto**, denominado **A prática educativa do professor de Geografia no desenvolvimento do pensamento geográfico no Ensino Fundamental**, parte do pressuposto que o pensamento geográfico é uma atividade intelectual potente a ser desenvolvida nas aulas de Geografia, pois possibilita a interpretação crítica das práticas espaciais. Dessa forma, discute-se a criação de condições, pelo professor de Geografia, em 20 horas-aula, para desenvolver o pensamento geográfico de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental (EF) de uma escola pública do Gama, no Distrito Federal, em 2018. Para a sistematização da análise, foi utilizada a abordagem qualitativa, tanto na produção, quanto na análise das informações empíricas, realizadas por meio de procedimento bibliográfico e de campo. Os resultados indicaram que o pensamento geográfico é uma potente forma de pensar, estruturada em conceitos e princípios lógicos do conhecimento geográfico. Em campo, foram criadas situações didático-pedagógicas, mobilizando elementos do pensamento geográfico (conceitos/princípios lógicos da Geografia), que possibilitaram o desenvolvimento do pensamento geográfico dos estudantes. Tal constatação decorre, principalmente, da operação com conceitos e princípios lógicos por parte do professor em suas estratégias pedagógicas. Quando isso não aconteceu,

limitaram-se as condições para esse desenvolvimento. Diante disso, concluiu-se que, para que se possa oportunizar condições do desenvolvimento do pensamento geográfico, faz-se necessário mobilizar elementos do pensamento geográfico, quando for abordado determinado conteúdo nas estratégias pedagógicas dos professores de Geografia.

O capítulo 3, de **Hugo de Carvalho Sobrinho**, chamado de **O Ensino de Geografia e o Lugar: desafios e possibilidades na construção de conhecimentos geográficos**, apresenta reflexões teórico-práticas ensejando analisar a relevância do lugar no processo pedagógico em Geografia. A reflexão está dividida em três momentos inter-relacionados. O primeiro, “Os desafios e possibilidades de análise do espaço geográfico no mundo globalizado”, apresenta a visão de mundo decorrente do processo de globalização da economia, juntamente com os desafios originados a partir dessa situação. No segundo momento, “Geografia Escolar e sua contribuição ao processo de construção da cidadania: alguns pressupostos”, são tecidas considerações acerca da importância do ensino de Geografia para a construção da noção de cidadania. Por fim, no terceiro momento, “Espaço, lugar e ensino de Geografia: inter-relações”, analisa-se a inter-relação entre espaço, lugar e ensino de Geografia. A opção por evidenciar essa temática relaciona-se à busca por possibilidades e proposições metodológicas mais condizentes com o processo de ensinar/aprender Geografia. Para o autor, a reflexão originou-se não somente da busca por aprofundamento, mas principalmente das demandas oriundas da prática da sala de aula de Geografia, que impõe enfrentamentos diários relacionados ao próprio processo de formação dos alunos, futuros cidadãos.

O capítulo 4, de **Juanice Pereira Santos Silva**, com o título **Práticas pedagógicas na horta escolar: um incentivo para aprendizagem de geografia junto aos alunos com deficiência intelectual**, analisa o uso das atividades práticas na horta como recurso didático-pedagógico aplicado pelo professor de Geografia no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com Deficiência

Intelectual (DI), do 6º e 9º anos do Ensino Fundamental dos Anos Finais. Para isso, foi necessário observar como foram desenvolvidos os temas relativos à disciplina de Geografia, o que envolve o processo de construção do conhecimento pelos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. O professor que ensina alunos com DI precisa ser um profissional dinâmico, pesquisador e que perceba a educação inclusiva como uma possibilidade de contribuir para o desenvolvimento de todos os alunos do ensino regular. Com isso, o ensino de Geografia deve contribuir para o entendimento do mundo por parte dos alunos com deficiência intelectual. O trabalho com a horta escolar também promove hábitos e comportamentos alimentares saudáveis. Os alunos plantaram hortaliças, utilizando os conhecimentos apreendidos nas aulas e, depois de colhê-las, consumiram os alimentos, obtendo um novo sentido para o que aprendem na escola. Com isso, notou-se melhora tanto no desenvolvimento do pensamento geográfico espacial de alunos com DI, quanto no rendimento escolar destes.

O capítulo 5, de **Leonardo Ferreira Farias da Cunha**, intitulado **A abordagem dos componentes físico-naturais nas aulas de Geografia em escolas públicas de Taguatinga-Distrito Federal**, considera que a relação entre sociedade e natureza é essencial à Geografia escolar. Os conteúdos ensinados na escola considerados relevantes à compreensão da espacialidade. Nesse sentido, o ensino de componentes físico-naturais é importante para habilitar os alunos a fazerem a leitura da realidade numa perspectiva geográfica, pois tanto os elementos naturais, quanto a maneira como as sociedades deles se apropriam, são fundamentais na estruturação do espaço. O objetivo geral da pesquisa foi analisar a abordagem que os professores de Geografia do Ensino Médio de escolas públicas de Taguatinga, no Distrito Federal, conferiam aos componentes físico-naturais e aos conteúdos a eles relacionados. Como última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio revisita e consolida conhecimentos, sendo uma oportunidade para construir e reconstruir caminhos de

aprendizagem. O artigo empreende uma investigação qualitativa que usou, como instrumentos para produzir as informações empíricas, entrevistas semiestruturadas, exercícios de problematização e análise planos de ensino dos sujeitos participantes, quatro professores. Os resultados revelaram que: os componentes físico-naturais, de modo geral, são abordados de forma descritiva, informativa e fragmentária; falta clareza conceitual no tratamento dos temas e conteúdos que envolvem os componentes físico-naturais e sua abordagem geográfica; a formação inicial e continuada dos professores tem um efeito decisivo em sua prática pedagógica, principalmente no que se refere à (re) construção didático-pedagógica desses conteúdos. Por tudo isso, a formação inicial e continuada deve ser melhorada, bem como devem ser garantidas as oportunidades de construção pedagógica de conteúdos nos vários campos da geografia, ampliando a qualidade profissional docente.

O capítulo 6, **A escola e seus jovens: lugar de controvérsias e perspectivas, a análise de uma escola pública em Taguatinga/Distrito Federal**, de **Maria Solange Melo de Sousa**, retrata a escola a partir da identificação de sua comunidade escolar; das dificuldades vivenciadas em decorrência da falta de investimento público; e dos conflitos interpessoais, muitas vezes de origem externa, mas que se internalizam e podem interferir no desempenho da aprendizagem. Por outro lado, também mostra as potencialidades em buscar alternativas para superar as adversidades, a partir do empenho e da dedicação dos vários sujeitos responsáveis pela condução de um trabalho escolar de qualidade, realizando ações cuja prioridade seja o protagonismo juvenil, possibilitando-lhes o desenvolvimento da autonomia na construção do conhecimento. O objetivo da pesquisa é entender se as ações pedagógicas promovidas nas escolas públicas colaboram para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, que contemple os anseios dos estudantes e atendam aos princípios da LDB/1996. A abordagem, de cunho qualitativo, utilizou metodologias de pesquisas bibliográficas, análises documentais,

trabalho de campo por meio de investigação das atas de registros da rotina da instituição e conversas informais com a equipe gestora e docente. O referencial teórico foi apoiado em Han (2015); Santos (1994; 2013; 2014); Arendt (2016) e Debord (2013). Os resultados mostram que a crise na educação pode ser superada no ambiente escolar, por meio de projetos que considerem as particularidades e individualidades que caracterizam as escolas públicas.

O capítulo 6, intitulado **O trabalho de campo como possibilidade para o ensino-aprendizagem de cidade na geografia escolar**, de **Ricardo Chaves de Farias**, parte da premissa de que o trabalho de campo é uma atividade clássica no ensino de Geografia, compondo a ontologia dos professores dessa disciplina escolar, por ser fundamental à formação desses profissionais. Nesse sentido, o objetivo da pesquisa foi analisar as contribuições do trabalho de campo no processo de formação do conceito de “cidade” pelos estudantes, a partir de um recorte espacial denominado Unidade Territorial de Aprendizagem (UTA), em Águas Claras, no Distrito Federal. A pesquisa qualitativa partiu do levantamento bibliográfico, com teorizações sobre trabalho de campo e ensino de Geografia, complementado com os estudos sobre o ensino do conceito de cidade, além do desenvolvimento de um trabalho de campo via mediação didática em três etapas, as quais acenam à problematização, à sistematização e à síntese dos conhecimentos voltados à construção do conceito de cidade. A pesquisa verificou que o trabalho de campo, se bem realizado em suas dimensões teóricas e pedagógicas, possibilita a aprendizagem geográfica de forma significativa.

O último capítulo, **Em busca de uma atitude humanista no processo de ensinar/aprender geografia em escolas de Formosa-GO**, de **Rodrigo Capelle Suess**, constata que a história do pensamento geográfico influencia o modo pelo qual a Geografia é ensinada em sala de aula, assim como o contexto escolar desvela diversos desafios para a ciência geográfica. Nessa perspectiva, o estudo considera os horizontes geográficos como estudos que interessam à Geografia escolar. A Geografia Humanista, horizonte

que decorre, principalmente, da fenomenologia, destaca-se pela ênfase dada aos sentidos humanos e ao universo vivido, contribuindo para o liame de conhecimentos geográficos, bem como para a gênese de uma atitude humanista. Trata-se de uma geografia que resgata o homem e o coloca no centro de seus estudos, considerando a subjetividade, a dinâmica da experiência vivida, os sentimentos, o imaginário e os aspectos visíveis e invisíveis que envolvem as pessoas, o espaço e o lugar. O objetivo geral da pesquisa é interpretar o processo de ensinar/aprender em busca de uma atitude humanista, guiada pela Geografia humanista, no município de Formosa-GO. A metodologia utilizada foi de base qualitativa, a partir de entrevistas não estruturadas guiadas, com dois professores. Concluiu-se que as contribuições do horizonte humanista ao processo de ensino-aprendizagem não foram devidamente reconhecidas: nota-se uma lacuna na formação desses professores em relação à epistemologia geográfica, em especial no que se refere à Geografia Humanista. Por isso, a atitude acolhedora e afetiva apresentada reflete muito mais uma postura de relações interpessoais, do que uma atitude arraigada em uma epistemologia geográfica.

Esperamos que essas leituras sejam proveitosas à formação do professor de Geografia e que possibilitem a construção de mais um elo na corrente que consolida a Geografia Escolar brasileira.

Cristina Maria Costa Leite

Líder do Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e
Formação de Professores em Geografia/GEAF

JUVENTUDES E MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO DAS ESCOLAS: CAMINHOS E DESAFIOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Alcinéia de Souza Silva

Este texto sintetiza a Dissertação de Mestrado¹, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade de Brasília, nos anos 2016 e 2017, cujo objetivo fora compreender o movimento de ocupação ocorrido em uma instituição de ensino localizada na cidade de Formosa-GO, relacionando-o à Geografia Escolar. Na época, a definição desse tema foi motivada pela intensa movimentação dos jovens na luta pela educação pública brasileira, nos anos 2015 e 2016, a qual, pensada a partir do prisma da formação cidadã, encontrava-se fortemente vinculada aos propósitos formativos da Geografia no âmbito da Educação Básica.

Tal fenômeno, conhecido por Movimento de Ocupação de Escolas, Primavera Secundarista, ou simplesmente Ocupa, teve início no estado de São Paulo, tornando-se foco de notícias nas mídias de comunicação, em especial nas redes sociais, tendo em vista a grande quantidade de escolas ocupadas, as intensas mobilizações e a abrangência espacial alcançada no país. A repercussão de tais movimentos – que evidenciaram, a princípio, o clamor das juventudes brasileiras pela melhoria da educação e expuseram ao mundo as péssimas condições desse setor tão relevante à sociedade – constituiu-se objeto de interesse pessoal.

Inicialmente, a pesquisa exploratória, concomitante à leitura e análise de diversos documentários exibidos pelas mídias digitais, publicados pelos atores políticos que ocupavam os estabelecimentos de ensino, evidenciaram a importância de

¹ Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31707>.

desvelar suas práticas e considerá-las através de sua dimensão espacial, por se caracterizarem enquanto experiências socioespaciais, construídas e vividas pelos estudantes. Tal protagonismo, uma vez que se caracteriza enquanto base e reflexão para o processo de ensino-aprendizagem em âmbito escolar, bem como expressa o perfil de uma parcela dos estudantes contemporâneos, não poderia passar despercebido pela ótica da educação geográfica.

Para além da motivação propiciada pelo fato de que estes jovens marcaram uma posição histórica nos movimentos estudantis/sociais do país, bem como pela capacidade de mobilização e organização e pela revolta que externaram contra o sistema, a relevância da discussão da Geografia Escolar através do prisma das ocupações ganhou premência também por entender que a leitura da conjuntura de crise sociopolítica brasileira feita pelos estudantes, em especial a compreensão que obtiveram de como determinadas medidas políticas (a exemplo da Reforma do Ensino Médio, Escola sem Partido, Emenda Constitucional n.º 95/2016, dentre outras) poderiam se manifestar no espaço, sobretudo no espaço escolar, são expressões dos propósitos da educação geográfica no âmbito da Educação Básica.

Para tratar das funções da Geografia Escolar, recorreremos aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que estabelecem caber à Geografia

possibilitar a construção de competências que permitam, ao aluno, a análise do real, revelando as causas e efeitos, a intensidade, a heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram cada sociedade; contribuir para a formação cidadã plena do indivíduo (BRASIL, 2000, p. 30-31).

Assim, na escola, ela é um instrumento de formação intelectual com vistas à construção da cidadania. Ao propiciar espaços de reflexão acerca das realidades contraditórias e da maneira como estas se materializam/manifestam no espaço (objeto singular da Geografia), conduz o indivíduo a raciocinar e a perceber a si

próprio no meio em que vive (CALLAI, 2013). Nessa perspectiva, entendemos que a luta pela educação, declarada pelos jovens estudantes nos movimentos de ocupação, foi uma prática que também reivindicou os direitos de cidadania (HARVEY, 2014), pois clamou por democracia, participação, diálogo, espaço e mudanças.

Para Santos (2014a), a cidadania se aprende. Desse modo, em alinhamento com o autor, consideramos que a cidadania se constitui de práticas resultantes de um processo de formação intencional, de uma construção. Como se sabe, a Geografia não é campo disciplinar singular na formação crítica e cidadã do aluno, pois a construção do pensamento crítico com vistas ao exercício da cidadania é atribuição central de todas as áreas do conhecimento. Todavia, levando em consideração que os fenômenos/as ações/relações sociais, a exemplo das ações instaladas no contexto em que se originaram os movimentos de ocupação escolares (reformas e medidas políticas na área educacional), materializam-se/manifestam-se no espaço, especialmente no espaço escolar, é necessário destacá-la no processo educativo do indivíduo, dadas as suas funções nesse nível de escolarização.

A relação entre o movimento estudantil e o processo de ensinar e aprender Geografia justifica-se na medida em que as contradições da realidade social, cerne da contestação dos estudantes, são mais facilmente inteligíveis e compreensíveis por meio da leitura crítica do espaço geográfico, objeto de estudo dessa disciplina. Os clamores e as ações juvenis revelavam e/ou assemelhavam-se aos propósitos da Geografia Escolar, sobretudo ao de auxiliar o aluno na compreensão da realidade, na análise crítica do mundo em que vive, na tomada de atitudes frente a desafios e na construção da cidadania. Consideramos, portanto, que as ações interventivas daqueles jovens expressaram processos de leitura e compreensão da realidade social; foram, em outras palavras, demonstrações de cidadania.

À luz dessas considerações, as questões problematizadoras que orientaram a realização da pesquisa foram: i) quem são os sujeitos que participaram do movimento de ocupação na cidade de

Formosa-GO? Quais as suas pretensões e características? ii) como se organizaram? Quais atividades foram desenvolvidas no âmbito da ocupação? iii) qual a contribuição da escola e da Geografia, enquanto disciplina escolar, na formação crítica e cidadã daqueles estudantes? iv) que reflexões acerca da Geografia Escolar devem ser feitas, a partir do contexto de expressivas manifestações sociais protagonizadas pelos jovens estudantes?

Estabelecemos, por conseguinte, o pressuposto de que a Geografia ensinada naquela escola teria contribuído, expressivamente, para a formação cidadã dos jovens partícipes do movimento de ocupação, bem como que a revelação de suas características e experiências socioespaciais teriam se constituído enquanto campos fecundos para refletir acerca da educação geográfica, no âmbito da Educação Básica. A partir dessas questões, e tendo definido o objetivo geral anteriormente anunciado, os objetivos específicos da pesquisa foram: i) caracterizar os jovens partícipes do movimento de ocupação; ii) analisar a geografia produzida na ocupação; iii) analisar a contribuição da escola e, nesse contexto, da Geografia, na formação cidadã dos estudantes em questão; iv) destacar a importância do ensino de Geografia no processo de formação crítica e reflexiva do indivíduo; e, por fim, v) identificar os caminhos e os desafios do ensino de Geografia a partir dos contextos investigados.

Em termos estruturais e teóricos, o trabalho possui três eixos centrais, a saber: i) Juventudes e Movimentos Sociais; ii) Práticas Espaciais; e, por fim, iii) Geografia Escolar. Em termos metodológicos, a pesquisa é de abordagem qualitativa, cujas técnicas de produção de informações e dados empíricos foram: i) pesquisa exploratória; ii) observações; iii) grupo focal; iv) entrevista; v) análise documental; e vi) análise da página oficial do movimento de ocupação, disponibilizado na rede social *Facebook*.

De modo geral, o intuito da pesquisa foi destacar o caráter formativo da Geografia na preparação/instrumentalização do indivíduo para a leitura de mundo, tão necessária à construção da

cidadania. Em outros termos, o intuito foi defender um ensino de Geografia *na e para a* cidadania: uma Geografia Cidadã em sala de aula.

Juventudes, Movimentos Sociais e Práticas Espaciais

No primeiro capítulo do trabalho, a discussão envolve questões que permitem ao leitor: i) compreender os contextos em que surgem tanto o fenômeno juventude, quanto as pesquisas sociais direcionadas a essa questão; ii) conceituar essa categoria; iii) caracterizar as juventudes contemporâneas, com enfoque nas suas participações políticas; iv) conhecer o movimento de ocupação das instituições educacionais no Brasil; v) compreender o processo de constituição das juventudes enquanto sujeitos sociais; e vi) compreender o sentido das práticas espaciais, por meio de visões teóricas que versam sobre produção do espaço, sobre território e sobre escalas geográficas.

Tais questões ensejaram apresentar um corpo teórico que fundamentasse a discussão relacionada ao conhecimento das temáticas que envolvem o surgimento do fenômeno juventude, ainda na era moderna, passando pela discussão sobre as mais variadas imagens, representações e noções elaboradas, ao longo dos anos, para sua identificação. Nesse sentido, a pesquisa se apropria da perspectiva sociológica, segundo a qual a juventude, além de constituir um ciclo próprio da vida, define-se como categoria social, política e histórica, permeada por uma dialética própria, decorrente dos processos e contextos contraditórios que a constituem, bem como da diversidade de seus sujeitos (GROPPO, 2004; DAYRELL; CARRANO, 2014).

Tendo em vista tais abordagens, é importante ressaltar que essa heterogeneidade conduziu à utilização do termo juventude no plural: trata-se, pois, de juventudes. É como também designam Dayrell e Carrano (2014, p. 104), ao considerarem que “não podemos trabalhar com a noção de que existe uma juventude, pois são muitas as formas de ser e de se experimentar o tempo da juventude. Assim, digamos juventudes”, bem como Cavalcanti (2012a, p. 114), ao pontuar que

“não se pode falar em juventude no singular, melhor é referir-se a ‘juventudes’ e a ‘culturas juvenis’, para realçar sua diversidade e sua base social, não natural ou biológica”.

Nesse sentido, argumentamos, fundamentados em Groppo (2004), que a juventude é uma categoria dinâmica, diversa e mutável. Por isso,

[é] preciso considerar o jovem, não a partir de critérios rígidos, mas como imerso em processos de crescimento vivenciados pelo indivíduo em seu contexto social, e situado num espaço-tempo do agora [...] É preciso entendê-lo como sujeito social, que vive os dilemas de seu tempo no lugar, o qual medeia sua relação com o mundo (SILVA, 2016a, p. 164).

No trabalho, por considerar a juventude enquanto categoria formada por sujeitos sociais, tomamos por base os pressupostos de Arendt (2008), Cassab (2009), Charlot (2000), Dayrell (2003), Dayrell e Carrano (2014) e Viana (2015), por melhor se aproximarem das experiências políticas e sociais dos jovens estudantes partícipes da investigação. O debate levou ao entendimento de que a juventude é “um produto social e histórico; portanto, é nas relações sociais que se encontram as fontes de suas contestações” (AVANZINI, 1980; MUSS, 1974; VIANA, 2004 *apud* VIANA, 2015, p. 104). Pode-se afirmar que os protestos juvenis ocorridos ao longo da história se materializam pelas ações dos jovens enquanto sujeitos sociais e, de igual forma, se atrelam às relações marcadas por condições de diferença, desigualdade, desumanização, indignação, opressão e injustiça, dentre outros fatores.

Ainda de acordo com Viana (2015, p. 97), “nenhuma contestação é realizada no vazio [...], é constituída socialmente e pode possuir um caráter social se for compartilhada por outros indivíduos em relações análogas”. Desse modo, os movimentos sociais são manifestações coletivas de descontentamento com algum fato/fenômeno – geralmente, com a perda/não efetivação de direitos ou de lutas pela ampliação destes – que coloca o outro em uma situação desfavorável. Nas contestações do movimento de ocupação analisado, evidenciou-se, dentre outros elementos, uma

recusa à relação hegemônica, impositiva e coercitiva do Estado, também traduzida na recusa em perder direitos frente aos cortes no investimento da educação – Emenda Constitucional n.º 95/2016, antiga PEC 55/2016 ou 241/2016 (PEC do teto dos gastos públicos) –, à perda de liberdade de expressão – Lei da Mordaza/Escola sem Partido – e à falta de espaço democrático para a participação popular na tomada de decisões.

Tais medidas foram compreendidas pelos jovens estudantes como políticas públicas marcadas pela ausência de diálogo com aqueles que serão os mais afetados: eles próprios. Nas suas concepções, as repercussões/consequências de algumas dessas medidas, bem como a supressão de direitos já adquiridos (a exemplo da própria democracia), implicam a intensificação das desigualdades socioeconômicas. Para Viana (2015), são essas relações impostas às juventudes, dentro dos limites da sociedade capitalista, em especial, que causam a recusa e a contestação.

No mesmo enfoque em que se discute a condição dos jovens, em sua essência humana pautada no espírito questionador, no inconformismo, na rebeldia, na contestação e na busca do novo, ainda se discorre acerca de sua participação política nos movimentos sociais ao longo da história brasileira. Assim, tomando por base principalmente os pressupostos teóricos de Gohn (2014a; 2014b; 2017), apresenta-se: i) a constituição histórica dos movimentos sociais no Brasil, que exemplifica como as vozes dos jovens nas ruas, praças e escolas clamam por mudanças e invocam a reconstrução, em âmbitos diversos; ii) a concepção de movimentos sociais, compreendidos como o conjunto de manifestações/ações coletivas/sociais que demandam garantia, proteção ou ampliação de direitos, como diz Warren (2014, p. 117): as lutas e “reinvindicações da sociedade do país, sempre estiveram direcionadas a várias dimensões dos direitos: civis, políticos, socioeconômicos, culturais, ambientais e outros”; iii) as principais razões para a eclosão das manifestações e protestos contemporâneos (cujo recorte temporal se dá pós crise financeira

de 2008); e iv) as características comuns dos movimentos sociais das últimas décadas.

De modo particular, buscamos destacar as lutas em que as juventudes tiveram papel preponderante na efetivação de processos que se estendem desde os movimentos abolicionista e republicano (ZORZI; FACHINETTO, 2013), até a criação de entidades em defesa dos direitos estudantis, como a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES). Outros contextos históricos também são destacados, como os processos de *impeachment* de dois presidentes; as Jornadas/Revoltas de junho; as ocupações das instituições educacionais no país e as suas conexões com manifestações que tomaram as ruas e ocuparam espaços públicos no mundo, tais como a Primavera Árabe, os movimentos 15M ou Indignados, o *Occupy Wall Street* e a Revolta Estudantil no Chile (2011). Para essa discussão, utilizamos os fundamentos de Harvey (2012), Carneiro (2012), Wallerstein (2012), Gohn (2014a; 2017), Secco (2013), Peschanski (2013), Santos e Segurado (2016), Rolnik (2013) e Zizek (2013).

Ao longo do trabalho, procuramos evidenciar que a ocorrência dos movimentos protagonizados pelos estudantes, nos últimos tempos, está associada a épocas de crise, seja política, social, econômica ou cultural, e a várias dimensões dos direitos. Esse fator está intrinsecamente ligado à condição das juventudes enquanto sujeitos sociais, constituídos como tal por meio de relações muitas vezes conflitantes, bem como a partir das suas ações/participações e integração à sociedade, razão pela qual o jovem tem se mostrado capaz de decifrar as contradições existentes na realidade social brasileira.

Na visão de Gohn (2017, p. 92), tais “jovens são atores políticos relevantes na história do Brasil”. Já Oliveira e Hermont (2014) afirmam que as lutas juvenis se relacionam à própria natureza do ser jovem, pois, mediante o questionamento das desigualdades sociais, do modelo capitalista com suas contradições, dos governos ditatoriais, da cultura, das políticas centralizadoras/

antidemocráticas, bem como das reformas educacionais em pauta, reinventam as utopias, a política, o protesto e o dissenso.

A partir da abordagem sobre a participação política e o protagonismo desses grupos nos movimentos estudantis/sociais, ao longo da história brasileira, buscamos reconhecê-los como sujeitos históricos, assim como também são as suas lutas, a exemplo da luta pela educação. De acordo com Gohn (2017, p. 85) “movimentos e lutas pela educação têm caráter histórico, são processuais e ocorrem dentro e fora de escolas [...] Essas lutas envolvem a conquista de direitos e são partes da construção da cidadania”.

O principal movimento abordado neste trabalho é a ocupação de instituições educacionais no Brasil. Nesse país, vivenciou-se, nos anos 2015 e 2016, uma célere expansão/proliferação de movimentos estudantis na luta em prol da educação pública, gratuita e de qualidade, assim como da efetivação da democracia no país, via apropriação, gestão e controle do espaço escolar. Originárias de medidas apresentadas pelo governo, as reivindicações e denúncias foram ampliadas, tornando as agendas estudantis cada vez mais focalizadas e específicas. Na luta, os jovens colocaram em evidência os problemas atuais que assolam a educação brasileira:

Assim como nas manifestações de junho de 2013 que possibilitaram uma radiografia pública das más condições de mobilidade urbana, os protestos e ocupações das escolas em 2015/2016 deram voz aos estudantes não satisfeitos com o cotidiano escolar, vindo a público inúmeras mazelas que são indícios da baixa qualidade da educação pública no país para o ensino básico (GOHN, 2017, p. 98).

Segundo a UBES (2016), 1.197 instituições brasileiras foram ocupadas por jovens estudantes do Ensino Médio e do nível superior em todo o Brasil, que protestavam contra a Medida Provisória - MP n.º 746, de 2016 (Reforma do Ensino Médio), a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 55, de 2016 ou 241/2016 (PEC dos gastos públicos), o Projeto de Lei n.º 867, de 2015 (Programa Escola Sem Partido/Lei da Mordada), a Transferência da gestão de unidades

escolares da Rede Pública estadual a organizações sociais de educação, por meio da celebração de contratos de gestão e militarização do ensino do estado de Goiás, dentre outras pautas mais focalizadas no âmbito educacional. A abrangência geográfica dos movimentos de ocupação revelou tanto a expressividade das forças juvenis na consolidação das lutas sociais, quanto o descontentamento do jovem com a forma de se fazer política no país.

Ao ocuparem a escola, os jovens buscavam reconhecimento, participação e inserção, seja na sociedade, seja no próprio espaço escolar. Ansiavam, ainda, pela possibilidade de participar da política, de exercer protagonismo na tomada de decisões sobre os diversos aspectos que estruturam o país e a escola, bem como por uma nova política, pautada em princípios democráticos. Nas palavras de Gohn (2017, p. 102), “as ocupações abrem um novo ciclo de lutas dos estudantes e demonstram que os jovens querem participar, têm consciência das condições que vivem nas escolas e de outras que têm direito”. Na verdade, essa luta foi expressão da busca pela efetivação de direitos, especialmente da educação e da democracia.

Tal movimento, protagonizado exclusivamente pelos estudantes, elucida claramente o espírito político, crítico, criativo, autônomo e ativo de muitos jovens. Não obstante, a pesquisa demonstrou que compreender os sujeitos juvenis/atores políticos contemporâneos, bem como o dinamismo das suas espacialidades, não é tarefa simples, desdobrando-se tanto em caminhos como em desafios para o desenvolvimento da Geografia Escolar.

Tendo por referência essa questão, neste trabalho, articulamos movimentos sociais/estudantis e Geografia. Isso porque consideramos que, em alguns deles, as ações/relações daí decorrentes, num processo que envolve a interação entre o sujeito e o espaço, são produtoras de espacialidades; ou seja, são essencialmente geográficas. Assim como em outros protestos, as ocupações possuíam uma dimensão espacial que as identificavam, as particularizavam e davam suporte à realização das ações de luta do grupo. Em outras palavras, consideramos que os movimentos

sociais possuem suas geografias, pois, ao mesmo tempo em que carregam uma dimensão histórica, também possuem em si uma dimensão geográfica, uma vez que tempo e espaço são indissociáveis.

São os pressupostos tanto de Carlos (2015), de que o espaço se constitui como meio, condição e produto das atividades humanas, quanto os fundamentos de Lefebvre (2006), para quem o espaço é substancial a qualquer forma de exercício de poder, que nos respaldam a afirmar que tais manifestações são produtoras de espaço e de território, a partir da lógica de uso e domínio de determinado lugar. Além desses, também são aportes teóricos principais as considerações de: i) Carlos (2015, p. 27-44), segundo as quais “o sujeito se realiza produzindo-se praticamente, numa luta frequente contra a natureza e entre as forças políticas e sociais”, e que “é através do e no espaço, ao longo do processo histórico, que o homem produz a si mesmo, de modo que o mundo aponta uma prática real e concreta, que é espacial”; ii) Santos (2014b, p. 22), ao dizer que “a história não se escreve fora do espaço e não há sociedade a-espacial”; iii) e Santos e Chaveiro (2016, p. 71), quando afirmam que “não há prática social de sujeitos e grupos sociais fora do espaço. O espaço, ele mesmo, é social”. Por meio dessas asserções, destacamos a conexão entre movimentos sociais e Geografia.

Nessa tônica, por considerarmos que as ações e relações sociais praticadas pelos estudantes eram densamente espaciais, haja visto que entendemos como práticas espaciais, fundamentados em Corrêa (2008), Souza (2013) e em Lefebvre (2006), as ações e relações sociais que envolvem a realidade cotidiana na (re)produção do espaço, ou as práticas sociais produtoras de espacialidades, é que propusemos a analisar as espacialidades produzidas no movimento estudantil de ocupação, e estabelecer relações com a Geografia Escolar.

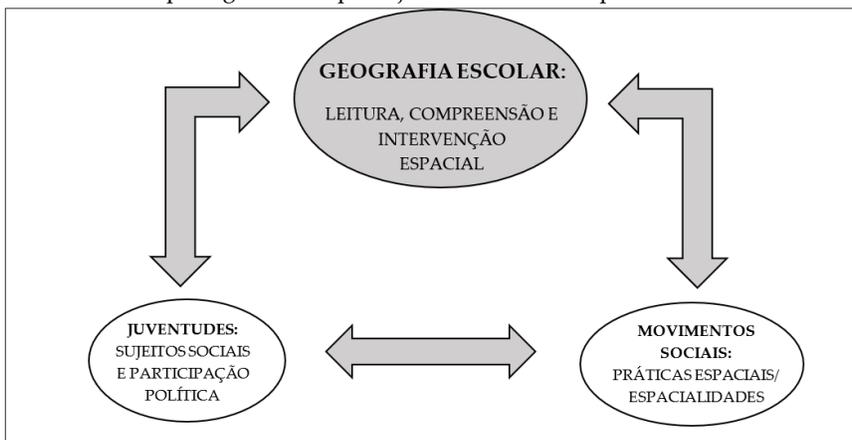
Numa discussão que envolve uma categoria mais ampla, também apresentamos os fundamentos teórico-metodológicos acerca: i) da natureza e da produção social do espaço, pautados nos fundamentos de Carlos (2015), Lefebvre (2006), Santos (2012),

Souza (2013) e Falero (2014); ii) do território, visto que este se constitui a partir do espaço, bem como resulta das relações simbólicas e de poder efetivadas pelos sujeitos que os compõem, logo, as práticas daqueles jovens eram constituidoras de território, conforme corrobora Souza (2013, p. 105), que afirma que “se examinarmos as ações de resistência e protesto, verificaremos que entre as práticas espaciais se destacam as ações de territorialização” (para isso, as fundamentações vieram de Haesbaert (2004; 2014) e de Souza (2008; 2013)); e iii) da escala geográfica, à luz dos aportes teóricos de Castro (2008), Souza (2013) e Santos (2014b), uma vez que o jogo de escalas (a interação escalar), nos movimentos de ocupação, foi evidenciado(a) pela pesquisa empírica.

Com base nesses fundamentos teóricos, buscamos destacar que os jovens cidadãos do movimento, com características singulares e produtores de experiências socioespaciais cada vez mais complexas, a exemplo daquelas manifestações, configuram-se como os novos sujeitos escolares. Logo, ao ensinarmos Geografia, devemos (particularmente) direcionar nossos olhares a tais atores sociais, de forma que, a partir da consideração e da valorização de suas experiências e particularidades, possibilitemos a construção de conhecimentos significativos aos seus modos de vida e à construção e/ou ao alargamento da cidadania.

Num esforço de síntese, relacionamos a Geografia Escolar com os movimentos sociais protagonizados pelas juventudes contemporâneas do seguinte modo, considerando que, além do protagonismo juvenil nos movimentos sociais atuais e suas espacialidades também decorrerem da leitura e da compreensão espacial ou da interpretação da realidade social, a luta estudantil foi uma demonstração de cidadania:

Figura 1 – Fluxograma: relação da Geografia Escolar com os movimentos sociais protagonizados pelas juventudes contemporâneas.



Elaboração: Alcinéia de Souza Silva (2016).

E qual a função da Geografia no âmbito da Educação Básica e a sua relação com a cidadania? Esse foi o assunto teorizado no segundo capítulo do trabalho, descrito a seguir.

A Geografia Escolar: função e perspectivas de formação *na e para a cidadania*

No segundo capítulo, abordamos o terceiro eixo estruturador da pesquisa: a Geografia Escolar, considerada como instrumento que, mediado pelos conceitos e temas geográficos, possibilita ao estudante a leitura crítica e a compreensão da realidade, com vistas à construção da cidadania. Nessa lógica, os assuntos discutidos versam sobre o sentido de ensinar e aprender Geografia na escola.

A preocupação com o ensino de Geografia, naquele cenário marcado por lutas e rápidas transformações, justificou-se, ainda, porque, caracterizada como ferramenta de formação intelectual, instrumentaliza o aluno para a compreensão do mundo em que vive e para que seja capaz de aí se perceber/organizar. Conforme exposto anteriormente, a responsabilidade atribuída a esse campo do conhecimento na formação cidadã se sustenta, também, por

considerar que o espaço geográfico, seu objeto de estudo, envolve as contradições da realidade e se constitui como lugar em que se concretizam as relações sociais. Logo, possibilitar ao aluno a leitura e a interpretação desses fenômenos, que se manifestam espacialmente e interferem na sua lógica de organização e uso, são centralidades da Geografia enquanto disciplina escolar (CALLAI, 2013; BRASIL, 1998).

Tornou-se mister destacar que essa área do conhecimento, sustentada pelos aportes teórico-metodológicos oriundos da ciência geográfica e das ciências da educação, dispõe de fundamentos próprios e de uma lógica específica no processo de ensino-aprendizagem. A sua função, por essa ótica, é a de instigar os alunos, por meio dos conteúdos geográficos didatizados pelo professor (SHULMAN, 2014), a analisar criticamente a dimensão espacial dos fenômenos sociais – conflitantes em sua essência –, bem como a das suas próprias práticas, compreendendo-as e transformando-as. Conforme enfatizam os Parâmetros Curriculares Nacionais, “a Geografia é uma área de conhecimento comprometida em tornar o mundo compreensível para os alunos, explicável e passível de transformações” (BRASIL, 1998, p. 26). Para Straforini (2004),

[...] o papel do ensino de Geografia é trazer à tona as condições necessárias para a evidência das contradições da sociedade a partir do espaço para que, no seu entendimento e esclarecimento, possa surgir um inconformismo e, a partir daí, uma outra possibilidade para a condição da existência humana (STRAFORINI, 2004, p. 57).

De acordo com Carlos (2015, p. 18), “trata-se de apreender o sentido da Geografia como disciplina capaz de produzir uma compreensão da espacialidade como momento de elucidação da realidade social”. Em outros termos, isso quer dizer que a Geografia Escolar permite desvelar os conflitos e os impactos das realidades política, econômica, cultural e social na vida de cada sujeito e de cada sociedade, a partir da dimensão espacial dos fatos e fenômenos.

Nessa perspectiva, um dos princípios da educação geográfica defendido na pesquisa foi o de sua contribuição na formação cidadã do estudante. Na visão de Leite (2012), estudar Geografia significa efetuar uma leitura de mundo e construir a cidadania. Digamos, pois, que a centralidade do sentido de ensinar e aprender Geografia é compreender, pela dimensão espacial, como se processam os fenômenos no mundo e como estes se manifestam nos lugares, de forma a considerar o espaço como o lócus das contradições e dos conflitos.

Tendo por referência essas questões, Damiani (2015, p. 50) faz considerações bastante plausíveis sob o prisma da pesquisa, ao asseverar que “a noção de cidadania envolve o sentido que se tem do lugar e do espaço, já que se trata da materialização das relações de todas as ordens, próximas ou distantes. Conhecer o espaço é conhecer a rede de relações a que se está sujeito, da qual se é sujeito”. Logo, aprender Geografia se constitui como um processo fundamental na construção da cidadania. As ações na luta contra os problemas que envolvem o espaço social, desigual e fragmentado pelas relações que o constituem, a partir das condições ligadas aos direitos e aos deveres de cada ser, são caracterizadas como práticas cidadãs. Afinal, como já foi pontuado, é pela ação e pelas relações sociais, na luta pela efetivação da sua condição humana, que o indivíduo se transforma em sujeito social e/ou político. O ser humano, ativo no meio em que vive, é produtor de práticas cidadãs.

A cidadania enfatizada no trabalho supera o sentido raso/simplista do termo, aquele que designa os indivíduos que gozam de direitos e deveres sociais e políticos (HOUAISS, 2011). A noção de cidadania envolve a ação e a participação social e democrática dos sujeitos na construção das sociedades, o que implica que formar cidadãos à luz da ciência geográfica é torná-los intelectualmente capazes de compreender as contradições socioespaciais, bem como de desenvolver práticas sociais transformadoras.

Com base nessas questões, as discussões que o capítulo aborda consideram que, no ensino de Geografia, os conteúdos geográficos devam permitir o desenvolvimento da consciência crítica dos jovens estudantes sobre as suas condições de vida, de sobrevivência, de acesso aos espaços e da garantia, proteção e ampliação dos seus direitos. A função da escola, nessa perspectiva, é preparar o aluno para exercer o seu direito a ter direitos (CAVALCANTI, 2012b) e agir de forma responsável na vida em sociedade. Também, trazemos outras reflexões acerca da cidadania, pautados em fundamentos de Martija e Silva (2013), Santos (2014a), García Pérez (2015), Saviani (2008) e Carvalho Sobrinho (2016).

Com essa finalidade, expomos e defendemos o potencial das pedagogias críticas, ilustradas pela perspectiva histórico-crítica (SAVIANI, 2008), pois proporcionam grande poder de reflexão sobre a dimensão espacial do mundo, na medida em que a prática/realidade social do aluno se constitui tanto como ponto de partida, quanto de chegada do processo educativo. Tais pedagogias são comprometidas diretamente com a intervenção/transformação social, ancoradas na prática educativa problematizadora, questionadora, crítica e emancipadora, com vistas à superação das desigualdades (BATISTA; LIMA, 2012). A razão para a apropriação dessa perspectiva se justifica por perceber que as atitudes e os pensamentos dos jovens partícipes do movimento de ocupação eram condizentes com as funções do ensino de Geografia, ancorado nesses pressupostos. Para tanto, ainda fundamentamos o debate nos pressupostos de Santos (2012), Vesentini (2015) e Damiani (2015).

Diante do panorama apresentado e discutido, analisamos as contribuições da Geografia Escolar para a formação cidadã/participação política e para as práticas socioespaciais das juventudes no movimento de ocupação na cidade de Formosa-GO. Reiteramos que essa disciplina exerce grande contribuição no processo de construção da cidadania, já que a atuação cidadã está relacionada à leitura e à interpretação que se faz do espaço, propiciada pelos aportes teórico-metodológicos da ciência geográfica, trabalhados em sala de aula. Logo, a relação

estabelecida entre a formação cidadã do jovem estudante e a Geografia, disciplina que possibilita que o aluno decifre o espaço geográfico, se deve ao fato de esta se constituir enquanto instrumento que favorece a leitura do mundo, que se torna explicável e compreensível pela análise da sua dimensão espacial.

Por fim, ainda neste capítulo, procuramos interligar as juventudes, a escola e o ensino de Geografia, asseverando que novos sujeitos, espaços e tempos se manifestam e, com eles, urge a necessidade de pensar e discutir o papel e a contribuição escolar (na qual a Geografia também se insere) na formação dos jovens atores sociais.

Aspectos metodológicos da pesquisa

A pesquisa qualitativa, cujo caráter permite análises e interpretações mais minuciosas e subjetivas do objeto de estudo, auxiliou a responder às questões problematizadoras da investigação. Cabe destacar que esse tipo de pesquisa, no âmbito das ciências sociais, torna-se adequada, por possuir fundamentos para compreender a realidade investigada, já que as informações coletadas no espaço da vida real extrapolam a objetividade, pois são repletas de valores e significados (MICHEL, 2009; LAKATOS; MARCONI, 2011).

No que se refere ao contexto de produção das informações empíricas, o estudo foi desenvolvido em uma instituição de ensino de natureza pública, que oferta a Educação Superior, a última etapa da Educação Básica (o Ensino Médio) e a Educação Profissional, localizada no município de Formosa-GO. Em relação ao movimento de ocupação, o trabalho destaca que, nessa instituição, a deliberação sobre a ocupação escolar se efetivou a partir da demanda de estudantes, bem como da realização de reuniões com ciclos de debates, organizadas pelo Grêmio Estudantil. As temáticas discutidas se reportavam às pautas de reivindicações de movimentos que já ocorriam em outros estados, como em São Paulo e Goiás: Escola sem partido; Reforma do Ensino Médio; Instituição de novo regime fiscal

no âmbito dos orçamentos fiscal e da seguridade social da União, dentre outras agendas. Tais discussões, em conjunto tanto com a avaliação satisfatória dos movimentos ocorridos em alguns estados, quanto com a realização de assembleias internas, deliberadas democraticamente, culminaram na ocupação da instituição de ensino, com duração de cinquenta dias, contando com um número de participantes que oscilou entre 20 e 65 estudantes.

Em termos conceituais, as ocupações constituíram um movimento liderado por jovens estudantes na luta em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, via apropriação, gestão e controle do espaço escolar. Essa apropriação se efetivou por meio da ocupação do espaço físico da instituição de ensino, cuja administração ficou a cargo dos próprios alunos. No caso específico da unidade de ensino estudada, os jovens restringiram o acesso de pessoas, inclusive dos próprios funcionários; suspenderam as aulas e atividades acadêmicas e administrativas em geral, além de definirem as ações a serem desenvolvidas tanto no interior da ocupação quanto no âmbito escolar. Nas dependências da instituição, instalaram as suas acomodações e ali realizaram-se ações com vistas a protestar contra os atos políticos que motivaram a indignação do grupo juvenil.

Os sujeitos da pesquisa foram 14 jovens protagonistas do movimento de ocupação, além do professor de Geografia da instituição. Desse total de alunos, dois grupos foram formados, tendo em vista suas especificidades. A razão inicial para o desmembramento foi a suposição de que alguns deles, em função de suas experiências acadêmicas (mais avançadas) e socioculturais semelhantes, pudessem apresentar opiniões mais consolidadas. Entretanto, o que se verificou com as informações coletadas é que as diferenças eram ínfimas, a não ser pelo fato de que os primeiros possuíam maior experiência em movimentos estudantis. O primeiro grupo se constituiu por 3 estudantes, com idades entre 17 e 19 anos, cursistas do 3º ano. O segundo, por 11 estudantes, com idades entre 15 e 17 anos, cursistas do 1º e do 2º ano.

Já os procedimentos utilizados para a construção e análise das informações empíricas foram pesquisa exploratória, observações, grupo focal, entrevista, análise documental e análise da página oficial do movimento de ocupação na rede social *Facebook*.

A pesquisa exploratória ocorreu por meio da observação de uma assembleia geral dos estudantes, da observação da rotina do movimento e da realização de entrevista, a partir da formação de grupo focal. Tal ferramenta foi importante para o detalhamento dos dados e das informações acerca do objeto da investigação, que constituía um fenômeno novo, pouco conhecido e estudado.

As observações, registradas em fotografias e em relatórios, tomaram lugar em dois momentos: primeiro, na assembleia geral dos estudantes, cuja pauta era a deliberação sobre a continuidade ou ruptura do movimento de ocupação, à qual assistimos passivamente, isto é, sem participarmos, conforme esclarece Michel (2009); no segundo momento, em observações da rotina diária das atividades da ocupação.

Os grupos focais, realizados com os participantes da ocupação, tiveram por objetivo conhecer a organização do movimento em seu interior, além de captar a pluralidade/heterogeneidade de ideias nos grupos, a interação entre os participantes em cada um deles e a construção de sentidos/significados atribuídos ao espaço escolar. Além disso, buscamos compreender as razões objetivas e subjetivas para a ocupação, identificando as percepções dos estudantes acerca do papel da escola e da Geografia na sua formação crítica, cidadã e cognitiva. Ao todo, foram realizados dois encontros com cada um dos grupos. No primeiro encontro, objetivou-se caracterizar as juventudes participantes do movimento; no segundo, o intuito foi coletar informações capazes de revelar as experiências escolares/o processo formativo daqueles grupos juvenis.

A entrevista visou à obtenção de informações relativas à experiência profissional e à concepção filosófica do professor de Geografia sobre as funções da disciplina em que atua, à compreensão da sua visão de mundo sobre o papel da educação na vida e nas práticas dos alunos e, ainda, ao conhecimento de como

desenvolve e quais significados atribui às suas práticas pedagógicas.

Na pesquisa documental, analisamos os Planos de Ensino do professor de Geografia relativos ao ano 2016, assim como os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) em que se encontravam matriculados os alunos partícipes da pesquisa, o Estatuto da instituição, as Matrizes Curriculares e os relatórios produzidos com base nas observações. A análise dos três primeiros documentos revelou as propostas pedagógicas daquela instituição voltadas à formação crítica, reflexiva e cidadã do estudante, uma vez que, segundo as informações empíricas levantadas desde a pesquisa exploratória, tais proposições exercem um papel preponderante na preparação do estudante para o exercício da cidadania. As Matrizes Curriculares dos cursos se configuraram como instrumentos basilares à verificação da organização pedagógica e curricular da instituição, lócus do movimento de ocupação analisado. Já as informações contidas nos relatórios se mostraram essenciais para a revelação da geografia produzida no movimento e das características daquelas juventudes, bem como dos caminhos e desafios da Geografia a partir dos contextos analisados.

A página eletrônica na rede social *Facebook*, criada e mantida pelos estudantes, consiste em um espaço virtual destinado à divulgação das ações do movimento e de assuntos referentes à mobilização estudantil, assim como à comunicação com a comunidade em geral. Para Gohn (2014a, p. 9), “os sites dos movimentos representam o discurso como querem ser lidos e ouvidos pelo mundo [...] Eles são importantes para observar as pautas, como se articulam, quais os interlocutores, como compõem suas agendas, como se organizam”.

A razão do estabelecimento de tal recurso enquanto fonte de análise para a pesquisa justifica-se em virtude do espaço virtual dispor de um grande número de publicações com imagens, vídeos e falas essenciais à interpretação do objeto estudado, visto que o acesso direto da pesquisadora ao lócus da ocupação foi dificultado pelos manifestantes. A análise visou extrair informações, para que

se pudesse relacioná-las tanto à leitura crítica do jovem acerca da realidade social contemporânea, quanto às questões que envolveram a produção do espaço e a constituição territorial, dentre outros elementos geográficos existentes que se evidenciaram ao longo da ocupação.

No que se refere às metodologias adotadas para as análises, inicialmente, partimos de uma leitura exploratória do material produzido pela pesquisa empírica. Em seguida, houve a organização dos dados/das informações em quadros, conforme as temáticas abordadas e as técnicas de pesquisa utilizadas. Por fim, foi feita a descrição/apresentação dos achados, a análise qualitativa, com vistas à compreensão dos seus significados, e a interpretação, de cunho crítico.

Na próxima seção, analisamos e discutimos os resultados da pesquisa.

A relação entre o movimento de ocupação e a Geografia Escolar

No quarto capítulo do trabalho, as informações empíricas construídas na pesquisa são analisadas e discutidas a partir de dois eixos centrais: o primeiro, a geografia da ocupação como sinônimo da complexidade das espacialidades juvenis; e o segundo, os caminhos e os desafios do ensino de Geografia, a partir das práticas juvenis, dos sujeitos e dos contextos apresentados.

No primeiro eixo, exploramos a geografia da ocupação – como os jovens se organizaram, como se manifestaram as práticas espaciais, como produziram os seus espaços e constituíram seu território, como se efetivou o jogo de relações entre as ocupações – relacionando-a com a Geografia Escolar.

As análises permitiram evidenciar uma produção espacial ancorada na organização e nas atividades desenvolvidas pelos estudantes durante o protesto, considerando-as como práticas espaciais construídas por meio da estreita relação entre as experiências juvenis e o espaço. O espaço escolar, em sua materialidade, se constituiu tanto como meio e condição, quanto

como produto dos trabalhos juvenis (CARLOS, 2015). Os trabalhos inerentes à ocupação exigiram uma base espacial (meio e condição); a partir dela, uma nova lógica de organização (produto) se estabeleceu. Por intermédio das atividades ali desenvolvidas, a interação significativa com o espaço foi estabelecida. Conseqüentemente, a partir da lógica de apropriação, do uso e da própria organização, espacialidades foram criadas, de forma a interferir no processo de sua constituição original.

O movimento, assim, só se tornou realidade pelo e no espaço, o que permitiu afirmar que os estudantes o produziram, pela dinâmica de ocupação e uso do lugar. Tal produção se deu nas dimensões do concebido, do percebido e do vivido. A produção do espaço escolar envolveu essas três dimensões simultaneamente, em uma dinâmica que as interliga dialeticamente, ora se dando pelas ações/relações decorrentes do discurso, do pensado, projetado e da linguagem, ora pelas interações sociais, práticas cotidianas e vivências engendradas a partir dos significados e das representações ali construídas.

Os resultados mostraram que, à medida que os estudantes se apropriavam do espaço da escola, atribuíam-lhe novos sentidos, conforme seus projetos e necessidades, de forma que, a partir das novas organizações e da atribuição de novas funções às formas que ali existiam, promoveu-se a refuncionalização espacial (SANTOS, 2014c), por meio de um processo dinâmico e contínuo ao longo da ocupação. O espaço foi transformado, moldado, reestruturado e adequado às lógicas próprias do grupo, a fim de possibilitar os trabalhos estudantis, na medida em que as práticas cotidianas/espaciais exigiram organizações particulares, com vistas a agasalhar as novas ações e relações sociais estabelecidas. Com isso, foi possível afirmar que os atos dos estudantes transformaram o espaço escolar para o exercício da cidadania, constituindo, portanto, um território de cidadania (GOHN, 2017) e/ou um espaço de resistência.

A partir disso, entendemos que as práticas espaciais dos estudantes eram imbuídas de territorialidade, levando-nos a considerar o espaço ocupado como o território estudantil. As suas

territorialidades, para além da dimensão política, própria do sentido de território, como o controle, as normas, os limites espaciais, também carregavam uma forte dimensão simbólica, conferida ao espaço/escola. A luta pela educação se atrelou, dentre outros fatores, à defesa da escola enquanto lugar de vivência dos jovens, no qual se materializam relações cotidianas, afetivas, identitárias. Na ocupação, espaço, poder e identidade eram elementos intrínsecos, em razão das relações simbólicas e de poder ali impressas, ou das dimensões política e simbólica intrínsecas ao território estudantil.

Na pesquisa, percebemos ainda o jogo de relações, ou o jogo escalar existente entre os fenômenos, isto é, a interação entre os diversos movimentos estudantis ocorridos em escalas geográficas diversas: local, regional, nacional e internacional, propiciada e fortalecida, sobretudo, pelas redes sociais (*WhatsApp* e *Facebook*), importantes artifícios nas estratégias de luta juvenil. No caso investigado, o grupo de estudantes construiu significativas relações de troca, apoio, mobilização, interação e integração com diversos grupos de manifestantes de outros lugares, assim como da própria cidade de Formosa-GO.

O segundo eixo do trabalho denomina-se “Caminhos e desafios do ensino de Geografia”, construído pelo prisma do movimento de ocupação em debate. Assim intitulado, esse eixo condiz com os resultados obtidos na pesquisa, sobretudo com as análises documentais e da página do movimento na rede social *Facebook*, juntamente com os relatos dos estudantes e do professor desse campo disciplinar.

Ao analisarmos as Propostas Pedagógicas da instituição, percebemos um jogo de harmonia e dissonância das informações contidas nelas. No Estatuto, há a preocupação com a formação crítica e cidadã do indivíduo. Já nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, no que tange aos objetivos, um deles explicita as pretensões inerentes à formação voltada ao desenvolvimento do pensamento crítico e à formação cidadã do estudante, conforme os jovens demonstraram no movimento de ocupação. O outro não explicita

isso, priorizando uma formação técnica, fortemente voltada ao saber profissional.

No que se refere à infraestrutura, aos equipamentos, às instalações e à formação docente, verificamos que a instituição de ensino pesquisada apresenta uma realidade singular e atípica, quando comparada a muitas escolas públicas brasileiras, a exemplo de suas boas condições pedagógicas, físicas e estruturais, além da boa qualificação do corpo docente (90% dos professores possuem formação em nível de Pós-Graduação).

Ademais, percebemos que o PPC de um dos cursos, no que tange às propostas para o ensino de Geografia, estava incongruente com a organização e a prática escolar, pois não era a expressão viva do seu cotidiano, consistindo em documento de mera formalidade, sem revelar, de fato, seus projetos e suas intencionalidades reais.

Na pesquisa, houve a descoberta de uma educação geográfica crítica, reflexiva, voltada à construção da cidadania, algo distinto da realidade comum em muitas escolas brasileiras. Cabe destacar a ênfase que o professor dá à Geografia enquanto instrumento de poder e libertação, entendendo-a como ferramenta de compreensão da organização espacial e como sustentação para as lutas sociais. Nesse sentido, esse docente ressaltou a potencialidade da pedagogia libertária, cujo intento é educar o aluno para o engajamento na luta pela construção de uma nova sociedade. Suas falas nos levaram a afirmar que as metodologias utilizadas por ele, pautadas no desenvolvimento de práticas pedagógicas que primam pela participação, pela horizontalidade na relação professor-aluno, pela liberdade e autonomia do estudante, pelo diálogo e pela problematização das questões antagônicas que envolvem o espaço e as possibilidades de intervenção (transformação) social são instrumentos que contribuem para a ação e participação dos sujeitos na construção das suas comunidades e da nação. Contribuem, enfim, para a cidadania.

Na análise dos Planos de ensino de Geografia, deparamo-nos com planejamentos bem elaborados, com definição clara dos assuntos a serem trabalhados e com metodologias diversificadas,

favoráveis ao processo de aprendizagem dos estudantes, com o uso de músicas, vídeos, leituras complementares, seminários, pesquisas temáticas de âmbitos internacional, nacional, regional e local, produção textual, ciclo de debates, atividades reflexivas/problematizadoras, dentre outras. Tais propostas metodológicas instigam os alunos a construir conhecimentos geográficos, visto que, atrelada a tal dinamicidade pedagógica, há a abordagem de elementos conceituais e o estudo de obras científicas ao longo do ano letivo.

Os Planos também revelaram a preocupação do professor em: explorar a dimensão espacial dos fenômenos; promover a elaboração do pensamento crítico e reflexivo dos alunos, a partir de espaços de debate e discussões; relacionar os conteúdos às diversas escalas geográficas; e, por fim, abordar os conceitos e temas-chave da Geografia, tais como paisagem, território, espaço, região e globalização.

Nas conversas com os estudantes, verificamos que tanto a escola quanto a família tiveram participação fundamental no seu processo de formação. Eles pontuaram que a experiência dos pais em outros movimentos sociais, e até mesmo o modo politizado de serem, assim como a educação adquirida ao longo do processo de escolarização, se constituíram como pilares responsáveis pela elaboração/construção de um pensamento crítico sobre a realidade social brasileira.

Além disso, revelaram que a escola, de modo geral, exerce a sua parcela de contribuição. Especificamente, declararam que a(s) disciplina(s) da área de Ciências Humanas melhor possibilitaram a elaboração do pensamento crítico sobre a realidade, levando-os à compreensão do mundo em seus aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos. Nos relatos, a Geografia apareceu no grupo das disciplinas que melhor contribuía para o processo de formação crítica dos estudantes, em decorrência de o professor disponibilizar espaços para discussão, promover a participação e provocar a reflexão desses sujeitos, problematizando as questões estudadas, relacionando os assuntos aos acontecimentos dos espaços em que vivem e, então,

propiciando a elaboração do pensamento crítico, por meio dos aportes teóricos e metodológicos dessa ciência.

Eles aprovam a Geografia ensinada naquela instituição, ao reconhecerem que os conhecimentos adquiridos por meio da disciplina são úteis e necessários às práticas cotidianas. Para eles, ao levar em consideração a necessidade de ler e compreender a realidade social em que estão inseridos, para ali se organizarem, percebem a relevância de aprender Geografia. Na pesquisa, buscamos destacar o caráter formativo da Geografia na preparação do indivíduo para a leitura de mundo, tão necessária à construção da cidadania, defendendo, a partir dessa compreensão, uma Geografia Cidadã em sala de aula.

No estudo, também nos interessou caracterizar os estudantes que contribuíram para a efetivação da investigação. Como já fora mencionado, os 14 jovens possuíam de 15 a 20 anos de idade, estando matriculados entre o 1º e 3º ano do Ensino Médio, sendo que 8 deles são do sexo masculino, e 6 do feminino. Do total, 12 são oriundos de escola pública, e 2 de escola privada. Do grupo analisado, apenas 2 jovens trabalhavam em horário contrário ao da escola; os demais eram somente estudantes.

De acordo com os relatos, apenas 5 dos jovens já haviam participado de outros movimentos estudantis ou movimentos sociais. Os demais afirmaram ser a primeira vez que compunham um grupo em defesa dos seus direitos, citando, como já exposto em discussão anterior, que a educação ofertada pela instituição (de boa qualidade) exerceu grande contribuição no processo de formação crítica do grupo. Para além da contribuição da escola, os estudantes também revelaram que as notícias publicadas nas redes sociais a respeito de movimentos que vinham ocorrendo em outros lugares também contribuíram para que deliberassem a favor da ocupação. Por fim, pontuaram que o contexto em que afloravam os movimentos estudantis causavam revolta e indignação, e, aos poucos, passou a ser motivador para a luta em defesa da educação e em prol dos direitos de cidadania, sobretudo da democracia.

No que se refere aos anseios e às expectativas dos estudantes na ocupação, por meio dos relatos, foi possível perceber que as juventudes em questão se caracterizam, conforme Cavalcanti (2012a, p. 115), “pela forte relação com os meios de comunicação e informação; fascínio por imagens e movimentos [...]; valorização da liberdade; busca pelo novo”. Dentre outros aspectos, ainda merecem ser destacados: a busca pela valorização de suas identidades, o rompimento da invisibilidade, a significativa participação na produção de espaços, a partir dos movimentos cotidianos onde vivem, e, finalmente, o interesse pelas questões políticas, principalmente pelos processos decisórios do país. Como afirma Gohn (2017, p. 102), “os estudantes demonstram que querem participar, têm consciência das condições que vivem nas escolas e de outras que têm direito”.

Com a pesquisa, foi possível afirmar que compreender as juventudes contemporâneas e o seu dinamismo não é uma tarefa simples, constituindo-se, ao mesmo tempo, como caminho e desafio ao ensino de Geografia. Aos nossos olhos, os jovens são novos sujeitos escolares, que demandam uma série de exigências formativas frente às expressivas condutas ativas, autônomas e cidadãs, conforme demonstradas na luta pela defesa da educação por meio das ocupações. Eles mostraram a autonomia e a capacidade de reflexão que possuem, assim como qual escola desejam. Além disso, revelaram a complexidade das suas espacialidades. Conhecer suas experiências, suas geografias e seus anseios sociais implica a possibilidade de potencializar os conhecimentos espaciais acerca da realidade em que vivem, bem como das formas de nela intervir.

Considerações finais

O movimento de ocupação de escolas, ocorrido no Brasil nos anos 2015 e 2016, foi considerado, nesta pesquisa, como luta pela educação e por direitos de cidadania (HARVEY, 2014). O estudo mostrou que as vozes daquelas juventudes, ecoando no espaço

ocupado, clamavam por: participação nos processos decisórios que marcam os rumos do país e da escola; democracia; rompimento da invisibilidade (construída socialmente); espaços; mudanças; educação pública, gratuita e de qualidade; e, por fim, reconhecimento. Conforme fora dito, aqueles jovens mostraram ao Estado, à sociedade em geral e à sua escola em particular, que são sujeitos e possuem as condições necessárias para construir novos projetos de sociedade e de educação.

Esse é o novo sujeito escolar da contemporaneidade, cujas experiências e características não poderiam passar despercebidas pelo crivo da pesquisa em Geografia Escolar, na medida em que as ações desses jovens expressam os propósitos da educação geográfica, no âmbito da Educação Básica, assim como se constituem enquanto elementos essenciais ao processo de ensino-aprendizagem da Geografia na escola.

Procuramos destacar que as manifestações foram uma demonstração de cidadania. A escola se transformou em expressão viva de exercício de cidadania, tal qual as ruas se transformaram em territórios de cidadania (GOHN, 2017), em outros protestos sociais. Conforme destaca Silva (2016b), as práticas ali desenvolvidas colocaram o jovem diretamente em contato com o outro e com o espaço. Foram experiências ou práticas sociais que estabeleceram íntima relação entre as juventudes e o espaço, o qual se constituiu tanto como meio e condição quanto como produto dos trabalhos juvenis.

Destacamos, ao longo da pesquisa, que a escola não foi só o palco de luta, mas também aquilo pelo o que se lutou durante toda a ocupação, tendo em vista, sobretudo, a dimensão simbólica construída na relação entre o jovem e o espaço. As práticas ali construídas foram produtoras de espaço e território. As geografias da ocupação são, para nós, práticas espaciais que se traduzem como sinônimo da complexidade das experiências socioespaciais dos jovens contemporâneos, bem como bases da construção do conhecimento geográfico, no âmbito escolar. Certamente, o jovem produz espaço no seu cotidiano, pois as ações que desenvolve no

seu dia-a-dia o colocam em contato com o espaço. Tais ações, portanto, são práticas espaciais, construídas justamente nesse movimento diário, nas relações estabelecidas no uso, na ocupação e na apropriação do espaço.

A partir dessa consideração, firmamos diálogo com as proposições de Shulman (2014), já que o autor defende o conhecimento dos alunos e de suas características como uma das categorias fundamentais para o conhecimento do professor e para a boa prática pedagógica. Conhecer os sujeitos com quem trabalhamos, a maneira como pensam, o que fazem cotidianamente, quais suas expectativas sociais e educacionais, indubitavelmente se constitui como processo fundamental ao desenvolvimento de um ensino de Geografia que dialogue melhor com o jovem, tornando-o mais significativo.

Um dos desafios postos neste debate é o rompimento do professor com os estereótipos das juventudes, principalmente na escola (as imagens de bagunceiro, desorganizado, desinteressado, indisciplinado etc.). Talvez eles se comportem assim porque a escola na qual se inserem pouco dialoga com suas necessidades e interesses. As ocupações, portanto, produziram mais um campo fecundo para a reflexão sobre os arranjos, os formatos, a organização e os projetos culturais da escola do século XXI.

Desse modo, defendemos que o movimento de ocupação das escolas evidenciou a urgente necessidade de discutir o processo de ensinar Geografia no âmbito da Educação Básica, destacando a importância desse campo do conhecimento na formação cidadã do jovem estudante. As evidências empíricas revelaram que a Geografia, mediada pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas, ancoradas na perspectiva teórico-metodológica crítica, exerceu grande contribuição para a instrumentalização daquelas juventudes, na tomada de atitudes frente aos desafios postos pela conjuntura de crise brasileira.

De outro modo, o nosso intento foi realçar o poder que a Geografia, enquanto disciplina escolar, possui no processo de construção de uma nova sociedade, visto constituir um poderoso

instrumento intelectual para o estudante. Ela empodera, qualifica e instrumentaliza o sujeito a fazer a leitura de mundo necessária ao exercício da cidadania. Resgatamos, aqui, um trecho exposto anteriormente, que descreve os papéis da Geografia Escolar, sobretudo no contexto de difícil democracia brasileira: instrumentalizar o estudante para compreender a sociedade e as relações contraditórias dela decorrentes; propiciar o desenvolvimento de uma leitura reflexiva do mundo, de forma que o aluno reconheça suas complexidades e compreenda as relações sociais estabelecidas; favorecer a elaboração de pensamentos e estratégias de ações interventivas diante de situações conflitantes; formar cidadãos. Enfim, preparar o aluno para exercer o seu direito a ter direitos (CAVALCANTI, 2012b) e agir de forma responsável na vida em sociedade.

Talvez, justamente por essas razões, por meio de reformas educacionais, a exemplo da reforma do Ensino Médio, queiram ocultar a Geografia do currículo obrigatório da Educação Básica. Acreditamos que tais medidas, que implicam a exclusão ou a redução de tempos e espaços das ciências humanas do currículo escolar, intentam limitar/controlar o pensamento crítico e a formação cidadã do estudante. Isso é sinônimo de retrocesso, pois o espaço hoje ocupado por essa disciplina advém de um processo de luta histórica na educação. Os tempos difíceis ou de crise, tal como a atual realidade sociopolítica brasileira, ou as complexas formas de organização e relações do mundo globalizado, exigem uma Geografia Cidadã, mais presente e mais viva do que jamais se viu em tempos passados na escola.

Talvez essas palavras, na defesa de que a Geografia, de modo geral, possui aportes teóricos e metodológicos peculiares e decisivos na formação cidadã do indivíduo, se relacionados às outras disciplinas do currículo escolar brasileiro, possam ser vistas por muitos leitores e estudiosos como expressão utópica ou discurso frívolo. Entretanto, as evidências empíricas construídas com os sujeitos partícipes da pesquisa comprovam o contrário.

O desenvolvimento do referido estudo, orientado pela análise das categorias geografia da ocupação e formação escolar voltada à construção da cidadania das juventudes, possibilitou identificar alguns caminhos e desafios do ensino de Geografia no processo educativo das juventudes contemporâneas, conforme sistematizaremos a seguir.

Entende-se que as espacialidades produzidas pelo movimento de ocupação se constituem em caminhos, pois se configuram como as bases pedagógicas do processo educativo.

Entende-se, também, que as condições físicas/estruturais e humanas (formação docente) da instituição em questão, assim como o projeto educativo (de forma geral, e da Geografia, de modo particular) por ela desenvolvido, constituem-se enquanto caminhos para o alcance de uma educação pública de qualidade.

Entende-se, ainda, que a luta, a resistência, o enfrentamento, a revolta e a busca pelo diálogo, pela participação política/cidadã, e pela inserção nos espaços constituem-se em caminhos para a construção de um mundo menos desigual e mais democrático.

Entende-se, por fim, que o ensino de Geografia, pautado em metodologias de cunho crítico, problematizador e reflexivo sobre as formas como a realidade social se manifesta no espaço, bem como sobre o uso e a participação do indivíduo na produção e organização do mesmo, constitui-se em caminho para a construção de um mundo melhor, pois contribui na construção da cidadania.

Compreende-se, por outro lado, que equiparar a estrutura e a qualificação dos professores das escolas brasileiras aos da instituição apresentada neste trabalho é o primeiro desafio a ser enfrentado pela sociedade. Paradoxalmente, por conta das reformas promovidas pelo Estado, a prioridade estabelecida não é fomentar investimentos na educação, mas, pelo contrário, congelá-los.

Compreende-se, também, que o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas à compreensão das complexidades sociais e de suas contradições é outro desafio ao âmbito escolar. Essa afirmativa se justifica por saber que, até hoje, o ensino de Geografia é permeado por problemas (apesar de muitas práticas

boas estarem acontecendo em algumas escolas públicas do país) derivados da formação deficitária dos professores, das precárias condições de trabalho e da própria prática docente, que não permite ao aluno efetuar a leitura de mundo, necessária ao exercício da cidadania e à transformação social.

Compreende-se, ainda, que a revelação desses novos sujeitos escolares requer a organização de espaços e currículos escolares distintos dos já enraizados nas escolas brasileiras, mas que sejam construídos com a maciça participação dos sujeitos escolares, os quais conhecem as reais necessidades daquele espaço (alunos, professores, coordenadores, diretores, pais e/ou responsáveis). Esse é o terceiro desafio, pois a organização curricular e a própria organização dos tempos e espaços da escola não são exclusividades dela, mas seguem lógicas verticalizadas das Secretarias e Regionais de Educação. Com isso, queremos dizer que, na maioria das vezes, o projeto educativo da escola não dialoga com a necessidade da sua comunidade. Tal projeto segue, muitas vezes, códigos pedagógicos padronizados, não dispondo de autonomia para a organização personalizada necessária, isto é, conforme a realidade dos indivíduos que ali estudam.

Compreende-se, por fim, que o complexo quadro político, econômico e social brasileiro, motivador dos movimentos estudantis de ocupação, exige uma educação geográfica *na e para a* cidadania. Tal Geografia Cidadã difere daquela pautada em métodos decorativos e mecânicos; remete, ao contrário, àquela que promove a reflexão, propicia o raciocínio crítico e a participação social nos processos de construção do país. Isso, certamente, requer um ensino que permita ao aluno decifrar o mundo em que vive, compreendendo o espaço como meio, condição e produto das ações/relações sociais. Eis o desafio, visto que tudo isso requer boas condições de trabalho, conhecimentos teórico-metodológicos da ciência geográfica, acrescidos de conhecimentos didático-pedagógicos apropriados, o que, lamentavelmente, ainda falta a muitos professores de Geografia.

Esperamos ter evidenciado as possibilidades de construção da cidadania por meio do ensino de Geografia na escola e, conseqüentemente, a importância desse componente curricular na formação crítica e reflexiva das juventudes contemporâneas.

Assim como a pesquisa foi de grande valia para a pesquisadora, sobretudo por ter permitido reconhecer o jovem enquanto sujeito social e produtor de espacialidades, algo que não pode passar despercebido pela ótica da Geografia Escolar, esperamos ter contribuído para a reflexão dos professores que se ocupam da educação geográfica. É preciso um novo olhar sobre as juventudes, de forma a valorizar as suas culturas, potencialidades intelectuais, práticas socioespaciais e seus estilos. É preciso conceder-lhes espaços para que participem, ajam, contribuam, falem e sejam ouvidos. E, se necessário for, que haja a ressignificação pedagógica, de modo que o ensinado e o aprendido em Geografia torne-se significativo para o desenvolvimento crítico e a formação cidadã do jovem enquanto sujeito social. Afinal, conhecer as experiências, as geografias e os anseios sociais implica a possibilidade de potencializar os conhecimentos espaciais acerca da realidade em que vivem esses jovens, bem como das formas de intervenção nela.

Para finalizar, não poderíamos deixar de registrar nossa profunda admiração por todos os jovens secundaristas que lutaram bravamente pela educação brasileira. Juventudes, sujeitos que sonham, brilham e se autoafirmam, os seus gestos repletos de reflexão, autonomia, maturidade, força, coragem, dinamicidade, resistência, organização e cidadania, nos fazem acreditar que a sociedade futura pode ser menos excludente, menos desigual e mais humana e democrática do que a que temos hoje e a que tivemos ontem. As conclusões da pesquisa permitem afirmar que a Geografia Escolar se constitui como uma ferramenta intelectual indispensável e insubstituível para a concretização de nossos devaneios.

Referências

- ARENDDT, Hannah. **A promessa da política**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2008.
- BATISTA, Eraldo Leme; LIMA, Marcos Roberto. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora – da consciência filosófica à prática revolucionária. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme. **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMT, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da Geografia: o professor**. Injuí: Editora Unijuí, 2013.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A condição espacial**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- CARNEIRO, Henrique Soares. Rebeliões e ocupações de 2011. In: HARVEY, David [et al.]. **Occupy: movimentos de protestos que tomaram as ruas**. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2012.
- CARVALHO SOBRINHO, H. **A categoria lugar na construção dos conhecimentos geográficos: análise a partir da prática pedagógica do professor de Geografia em Formosa - Goiás**. Dissertação de Mestrado, Brasília - DF, Universidade de Brasília, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/22744>>. Acesso em: 15 jul. 2017.
- CASSAB, Clarice. Como um fantasma sob a neblina... os jovens, a cidade e a política. **Caminhos da Geografia**, Uberlândia, v. 10, n. 32, dezembro/2009, p. 57-68.
- CASTRO, Iná Elias de. O problema da escala. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa & CORRÊA, Roberto Lobato.

(Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012a.

_____. **A Geografia Escolar e a Cidade: Ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012b.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço, um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa & CORRÊA, Roberto Lobato. (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

DAMIANI, Amélia Luisa. A geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. (org.). **Novos caminhos da geografia**. 9ª ed. São Paulo: Contexto. 2015.

DAYRELL, Juarez. DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Rev. Bras. Educ.** [online], n. 24, p. 40-52, 2003.

_____. CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: Quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; carrão, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

FALERO, Alfredo. Entre o rigor teórico-metodológico e a criatividade. In: GOHN, Maria da Glória; BRINGEL, Breno M. (orgs.). **Movimentos sociais na era global**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GARCÍA PÉREZ, Francisco Florentino. Puede la enseñanza de la Geografía promover educación ciudadana? In: RABELO, Kamila Santos de Paula; BUENO, Míriam Aparecida. (Orgs.). **Currículo, políticas públicas e ensino de geografia**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2015.

GOHN, Maria da Glória. **Manifestações e protesto no Brasil: correntes e contracorrentes na atualidade**. São Paulo: Cortez, 2017.

_____. **Sociologia dos movimentos sociais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2014a.

_____. Teorias dos movimentos sociais na contemporaneidade. In: GOHN, Maria da Glória; BRINGEL, Breno M. (orgs). **Movimentos sociais na era global**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

GROPPO, Luís Antonio. Dialética das juventudes contemporâneas. **Revista de Educação do Cogeime**. São Paulo, v. 13, n. 25, dez., 2004.

HAESBAERT, Rogério. **Viver no limite: Território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

_____. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HARVEY, David. **Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

_____. Os rebeldes na rua: o Partido de Wall Street encontra sua nêmesis. In: HARVEY, David [et al.]. **Occupy: movimentos de protestos que tomaram as ruas**. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2012.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss conciso**. São Paulo: Moderna, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l'espace*. 4ª éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: início - fev. 2006.

LEITE, Cristina Maria Costa. **O lugar e a construção da identidade: os significados construídos por professor de geografia do ensino fundamental**. 222 f., 2012. Tese (doutorado em Geografia). Faculdade de Educação, Programa de pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2012.

MARTIJA, Andoni Arenas; SILVA, Victor Salinas. Giros en la educación geográfica: renovación de lo geográfico y lo educativo. **Revista de Geografía Norte Grande**. Chile, n. 56, p. 143-162, 2013.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

OLIVEIRA, Igor; HERMONT, Catherine. **Juventudes e participação política**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. (Cadernos Temáticos Juventude Brasileira e Ensino Médio).

PESCHANSKI, João Alexandre. O transporte público gratuito, uma utopia real. In: MARICATO, Ermínia [et al.]. **Cidades Rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013.

ROLNIK, Raquel. As vozes das ruas: as revoltas de junho e suas interpretações. In: MARICATO, Ermínia [et al.]. **Cidades Rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013.

SANTOS, Andrea Pereira dos; CHAVEIRO, Eguimar Felício. A constituição das identidades juvenis na metrópole contemporânea: a interface entre lugares e práticas socioespaciais. In: PAULA, Flávia Maria de Assis; CAVALCANTI, Lana de Souza; PIRES, Lucineide Mendes (Orgs.). **Os jovens e suas espacialidades**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016.

SANTOS, Marcelo Burgos Pimentel dos; SEGURADO, Rosemary. **Ocupação dos espaços públicos e a produção do comum: a ação política dos estudantes secundaristas nas escolas públicas de São Paulo**. 2016. Disponível em: <<http://www.anpocs.org/index.php/papers-40-encontro/st-10/st13-7/10266-entre-o-dialogo-institucional-e-a-luta-nas-ruas-movimento-dos-catadores-no-rio-grande-do-sul/file>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014a.

_____. **Da totalidade ao lugar**. 1ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014b.

_____. **Espaço e método**. 5ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014c.

_____. **Por uma Geografia nova**. 6ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas, São Paulo: Autores associados. 2008.

SECCO, Lincoln. As jornadas de junho. In: MARICATO, Ermínia [et al.]. **Cidades Rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **CadernosCenpec**. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dezembro, 2014.

SILVA, Alexsander Batista. As espacialidades juvenis e a produção do espaço escolar na metrópole. In: PAULA, Flávia Maria de Assis; CAVALCANTI, Lana de Souza; PIRES, Lucineide Mendes (Orgs.). **Os jovens e suas espacialidades**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016a.

_____. **A Geografia do espaço escolar: jovem-aluno, práticas espaciais e aprendizagem geográfica**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa). Goiânia, 2016b.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

_____. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa & CORRÊA, Roberto Lobato. (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS (UBES). **UBES divulga lista de escolas ocupadas e pautas das mobilizações**. 2016. Disponível em: <<http://ubes.org.br/2016/ubes-divulga-lista-de-escolas-ocupadas-e-pautas-das-mobilizacoes/>>.

Acesso em: 11 dez. 2016.

VESENTINI, José William. Educação e ensino da Geografia: Instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. (org.). **Novos caminhos da Geografia**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

VIANA, Nildo. **Juventude e Sociedade: Ensaio sobre a condição juvenil**. 1ª ed. São Paulo: Giostri, 2015.

WALLERSTEIN, Immanuel. A esquerda mundial após 2011. In: HARVEY, David [et al.]. **Occupy: movimentos de protestos que tomaram as ruas**. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2012.

WARREN, Ilse Scherer. Movimentos sociais e geração de novos direitos em tempos globais: o caso brasileiro. In: GOHN, Maria da Glória; BRINGEL, Breno M. (orgs). **Movimentos sociais na era global**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZIZEK, Slavoj. Problemas no paraíso. In: MARICATO, Ermínia [et al.]. **Cidades Rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013.

ZORZI, Analisa; FACHINETTO, Rochele Fellini. Movimentos juvenis. In: WEISHEIMER, Nilson [et al.]. **Sociologia da juventude**. – Curitiba: Intersaberes, 2013. (Série Por Dentro das Ciências Sociais).

A PRÁTICA EDUCATIVA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Daniel Rodrigues Silva Luz Neto

Introdução

Este trabalho é fruto dos resultados da minha pesquisa de mestrado, defendida em dezembro de 2019 (LUZ NETO, 2019)¹, com acréscimos de avanços reflexivos decorrentes do movimento das inovações científicas na área de ensino de Geografia. Assim, no trabalho da dissertação, trabalhou-se com o conceito de raciocínio geográfico, uma atividade mental que envolve diversos processos cognitivos, dentre eles, o de raciocínio.

A pesquisa está inserida, institucionalmente, no âmbito dos direcionamentos teórico-metodológicos do Grupo de Pesquisa, Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Geografia - GEAF- UNB. O GEAF-UnB é constituído por professores-pesquisadores e estudantes da pós-graduação em Geografia, do Departamento de Geografia da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa Produção do Espaço Urbano, Rural e Regional, na área de Ensino de Geografia. Nesse arranjo, tais professores-pesquisadores têm investigado questões referentes a três eixos: formação docente, ensino e aprendizagem geográfica.

O contexto do objeto e da problemática é o mundo contemporâneo, que tem se mostrado cada vez mais complexo e com diversas características muito específicas e particulares. Dada a diversidade de sistemas de ensino e do contexto educacional, o processo de globalização, enquanto uma das dimensões do mundo

¹ Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38280>. Acesso em: 17 out. 2022.

atual, tem atuado e influenciado diversos setores da sociedade nas suas práticas espaciais cotidianas, seja dos atores econômicos, seja da própria dinâmica da vida cotidiana e seus espaços. Dessa forma, tal processo impulsiona as relações socioespaciais, as quais têm acentuado a perversidade, exemplificada nas desigualdades sociais que, em consequência, desencadeiam a fome, a violência, os preconceitos e a ausência de moradia, dentre outras.

Por outro lado, o meio técnico-científico-informacional é um condicionante que exerce, atualmente, grande influência na educação, visto que seus sistemas de objetos tecnológicos se apresentam, também, como condição para promover uma maior comunicação entre a sociedade e os escolares, a fim de produzir uma outra globalização.

Os professores devem tomar consciência desses fenômenos socioespaciais por meio do processo de mediação pedagógica com os escolares, que podem contribuir para uma interpretação e atuação crítico-reflexiva frente às questões que envolvem os conteúdos de Geografia, principalmente aqueles oriundos dos condicionantes do processo de globalização contemporânea, por meio da instrumentação do intelecto dos sujeitos pelo pensamento geográfico. Mas, afinal, como os professores podem desenvolver, com os estudantes, o pensamento geográfico no contexto da escola pública brasileira?

Para responder à questão problematizadora apresentada neste trabalho, analisou-se a atuação de um professor de Geografia, em 20 horas-aula, com turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública do Gama, Distrito Federal, em 2018. Para concretizar esse propósito, utilizou-se a abordagem qualitativa na produção e na interpretação das informações empíricas, tendo como procedimento o levantamento bibliográfico e de campo.

Na primeira parte da pesquisa, realizou-se uma análise bibliográfica e exploratória sobre o pensamento geográfico, seus conceitos, seus princípios lógicos e suas estratégias pedagógicas. Na segunda parte, realizaram-se observações de 20 horas-aula de um docente de Geografia em turmas de 9º Ano do EF. Por fim, na

terceira etapa, analisaram-se os resultados, por meio da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), em três etapas, as quais serão apresentadas em seguida.

Na primeira, identificaram-se os códigos com conceitos e princípios da Geografia; depois, foi elaborado um quadro analítico com as categorias (conceitos e princípios da Geografia); e, por fim, houve a discussão dos resultados, pautada nos conceitos e princípios identificados na pesquisa de campo e bibliográfica.

O trabalho está organizado em quatro partes: a primeira discute fundamentos teóricos sobre o pensamento geográfico; a segunda analisa a atuação de um professor de Geografia em 20 horas-aula no desenvolvimento do pensamento geográfico nas turmas objetos da investigação; a terceira apresenta a síntese, seguida das considerações finais e das referências bibliográficas utilizadas no trabalho.

O pensamento geográfico: atividade intelectual instrumentalizada para a interpretação e a atuação perante práticas espaciais

De acordo com Cavalcanti (2019), a função da Geografia escolar é desenvolver o pensamento geográfico junto aos alunos, contemplando as dimensões afetiva, social e intelectual. Dadas as dimensões de desenvolvimento propiciadas pelo pensamento geográfico, isso é possível porque tal modo de pensar é uma atividade intelectual processada no cérebro dos alunos, por meio da internalização de fundamentos conceituais da ciência geográfica, como, por exemplo, os fundamentos teórico-metodológicos que envolvem os conceitos geográficos de paisagem, região, território, lugar, dentre outros, concomitantemente aos princípios lógicos, como localização, delimitação, escala, rede, conexão, distribuição, dentre outros. Nesta pesquisa, escolheu-se a classificação desses elementos baseados em Moreira (2015), embora outros elementos conceituais e autores contemplem também essas dimensões estruturantes do pensamento geográfico.

A Geografia é uma ciência e uma disciplina escolar que permite ao aluno uma forma de pensar, desenvolvida de acordo com a compreensão de cada sujeito, de forma a permitir a leitura e interpretação do mundo. Os elementos do pensamento geográfico são uma maneira de organizar o pensamento (GOMES, 2017). Esse pensamento estrutura-se, portanto, como um edifício do sistema cognitivo humano, proporcionado, não só, mas principalmente, pela sistematização científica, a qual tem como objeto de estudo o espaço geográfico.

A apropriação do pensar geográfico instrumentaliza simbolicamente os sujeitos para a capacidade mental de sensibilização, interpretação e atuação perante os fenômenos em uma dimensão espacial da realidade, de modo a não só situar as coisas, mas também de nos situar no espaço, promovendo condições para a orientação geográfica (LUZ NETO, 2022).

Cabe ressaltar que a forma de se apropriar do saber geográfico tem início desde os povos primitivos, no desenvolvimento de comportamentos espaciais e de habilidades de classificar, delimitar, localizar os objetos e desenvolver ações com práticas espaciais (CLAVAL, 2015). A sistematização desse saber na ciência geográfica, bem como a promoção de condições para o desenvolvimento do pensamento geográfico, potencializam a análise, a interpretação e a atuação de práticas espaciais de forma crítica.

A Geografia Escolar pode ser pensada do ponto de vista das práticas espaciais. Com isso, é possível entender como o pensamento geográfico pode ser desenvolvido. As práticas espaciais constroem geograficamente a sociedade. Dessa forma, a sociedade faz o espaço, ao mesmo tempo em que o espaço faz a sociedade (MOREIRA, 2015).

O resultado das ações das práticas espaciais é a geograficidade, a partir da qual se compreende a Geografia como um modo de pensar o mundo. Esta pode ser desenvolvida na escola para compreender e construir o mundo a partir das próprias ideias, sendo estas construídas por meio de conceitos no campo do

intelecto, que é terreno do modo de pensar – na Geografia, o pensamento geográfico (MOREIRA, 2015).

Quando se defende a instrumentalização simbólica, reporta-se não somente às operações cognitivas (operações do cérebro), mas também a outras dimensões histórico-culturais, como os signos, as emoções, os conhecimentos cotidianos, pois se entende que o desenvolvimento intelectual engloba esses vários elementos estruturantes dos modos de pensar, juntamente ao que é ensinado e apreendido pelo conhecimento científico sobre a realidade.

Considera-se que, caso o sujeito compreenda, pela atividade intelectual, por exemplo, que jogar lixo na rua pode provocar alagamentos, esse processo cognitivo pode potencializar a prática espacial de colocar o lixo em locais apropriados. Assim, reforça-se a exequibilidade de tal conduta, pois as ações perpassam contextos e escolhas, tanto coletivas quanto individuais.

Para Moreira (2015), os modos de pensar incidem sobre a percepção dos fenômenos, relativamente ao estabelecimento de relações de agrupamentos, identidades, diferenças, semelhanças e assim, construir e operar com os conceitos. Desse modo, a ciência é uma forma de representar conceitualmente o mundo. Os conceitos, por sua vez, estão conectados princípios lógicos (localização, distribuição, distância, extensão, posição, escala, rede, arranjo, delimitação) que os norteiam, pois agem na construção dos conceitos (espaço, território, paisagem, lugar, região), transformados em categorias, quando mobilizados para interpretar dados da realidade empírica. Assim, o pensamento geográfico é constituído por categorias específicas da ciência geográfica, como os princípios, os conceitos e as linguagens (cartografia, imagética, artísticas, simbólicas, dentre outras).

A mobilização dos elementos do pensamento geográfico a partir de conceitos e princípios constitui-se em categorias de análise geográfica, as quais possibilitam a interpretação da realidade socioespacial. Essa operacionalização geográfica representa um método científico, que pode nortear a metodologia do desenvolvimento do pensamento geográfico no ensino dessa

disciplina (MOREIRA, 2015). Por isso, é indicada como método para o ensino e aprendizagem em Geografia.

A função da Geografia no âmbito acadêmico é operar com uma forma de pensar estruturada em princípios, conceitos e linguagens dessa ciência, principalmente para teorizar o modo de ver, pensar e atuar geograficamente sobre a realidade. Já na educação básica, compreende-se que a função dos elementos do conhecimento geográfico (princípios e conceitos da ciência geográfica) propicia o desenvolvimento e o estímulo à mobilização do pensamento geográfico, para que os estudantes possam operacionalizá-lo à interpretação e à atuação nas práticas espaciais, de forma crítica e propositiva.

Martins (2016) concorda com essa análise, ao afirmar que o pensamento geográfico é a Geografia em pensamento, operada por categorias geográficas. Isso é que forma o modo de pensar a Geografia, uma ciência de análise e reflexão acerca dos fenômenos vivenciados pela humanidade. Sem esse método científico da ciência geográfica, o pensamento geográfico fica sem forma diante do conteúdo dos fenômenos do espaço geográfico. Assim, o conteúdo passa a se constituir como o *conteúdo em pensamento*.

O autor supracitado, assim como Moreira (2015), defende que o arcabouço teórico-metodológico dos princípios e conceitos estabelecem o fundamento do meio geográfico da realidade, como localização, distribuição, distância, densidade, escala; e conceitos, como espaço, território, meio técnico-científico-informacional, paisagem, região, área, habitat.

Nesse sentido, pensar a Geografia na educação básica passa pela mobilização, por parte do professor, desses elementos geográficos juntamente aos seus alunos, criando condições didático-pedagógicas para que eles possam desenvolvê-los e mobilizá-los na análise geográfica, na interpretação e na atuação frente às práticas socioespaciais.

Santos e Souza (2021) defendem que a Geografia é uma forma de pensar, um processo cognitivo humano entre outros existentes. Tal forma de pensar é uma atividade intelectual, além da aquisição de

informações sensoriais e da observação, pois reúne um conjunto de habilidades que possibilita resolver problemas em um contexto geográfico. Assim, o pensamento geográfico é constituído por processos cognitivos e raciocínios, no contexto das aulas de Geografia na educação básica, proporcionando operações racionais/subjetivas de análise, comparações, classificações, entre outros. Por isso,

[...] vale reafirmar: o objetivo da ciência geográfica e, conseqüentemente, o objetivo de sua aprendizagem na educação básica visam, primordialmente, o desenvolvimento do pensamento geográfico. Este ao mobilizar operações racionais possibilita que os fenômenos espaciais sejam analisados, sintetizados, comparados, classificados etc. com base em sua estrutura conceitual (SANTOS; SOUZA, 2021, p. 17).

O pensamento geográfico ocorre por meio de processos cognitivos realizados nas operações mentais, operacionalizadas pela apropriação de elementos do pensamento constituídos tanto de conceitos como de princípios lógicos, que criam significações às categorias de análises – à realidade categorizada abstratamente.

O pensar geográfico é, portanto, uma atividade intelectual, instrumentalizada culturalmente, que amplia a capacidade psicológica dos sujeitos participantes do processo de ensino e aprendizagem, de interpretar e atuar em suas práticas espaciais de forma crítico-reflexiva e propositiva. Cabe ao professor de Geografia promover condições em suas aulas para o desenvolvimento e a mobilização desse pensamento.

O desenvolvimento do pensamento geográfico pelo professor de Geografia: conceitos e princípios lógicos mobilizados em turmas de 9º ano do EF

A discussão a seguir analisa o desenvolvimento do pensamento geográfico nas aulas de um professor de Geografia em turmas de 9º ano do EF da rede pública de ensino do Gama, no Distrito Federal. Para tanto, foram observadas 20 horas-aula desse professor, durante o segundo semestre de 2018. Durante as

observações, foram feitos registros em caderno de campo, com a finalidade de verificar quais elementos do pensamento geográfico foram mobilizados nas aulas, a fim de propiciar condições para o desenvolvimento do pensamento geográfico dos estudantes.

Nas aulas 1 e 2 observadas, com duração de 55 minutos, havia 27 alunos. O conteúdo do trabalho pedagógico foi globalização. Em sala de aula, observou-se que o conteúdo foi ministrado com a utilização de slides, quadro e pincel, os quais possibilitam estratégias diferenciadas para o desenvolvimento das aulas. Para Andrade *et al.* (2014), os slides são artefatos tecnológicos cada vez mais utilizados em sala de aula, geralmente sendo criados pelo próprio professor. Eles têm um caráter de grande potencial didático, pois apresentam informações, conteúdos e direcionam atividades pedagógicas para o desenvolvimento do ensino.

As imagens apresentadas nos slides trouxeram elementos que possibilitaram aos alunos o desenvolvimento do pensamento geográfico, pois eles tiveram a oportunidade de mobilizar o conhecimento geográfico por meio da análise e interpretação das imagens.

Os slides popularizaram-se entre os docentes, porque facilitam a congregação concomitante de múltiplas linguagens, como textos, imagens, esquemas e vídeos (ANDRADE *et al.*, 2014). Além disso, há um aproveitamento do tempo, do planejamento de mediação didático-pedagógica e processo de uso do conteúdo trabalhado como meio de desenvolvimento e mobilização de conhecimento.

Por outro lado, o estudo dos autores, realizado com professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio na cidade de Recife-PE, constatou que o uso dos slides deve ser regulado, caso contrário, os alunos não terão tanta curiosidade nesse recurso. Sendo assim, cabe ao professor saber utilizá-los, e ao aluno, saber como ele pode desenvolver e operar com seu pensamento geográfico mediante a condição de ensino e possibilidade de aprendizagem.

No caso dessa pesquisa com o professor de Geografia, verificou-se o uso excessivo desse recurso, tornando-o banal para os alunos, os

quais, no decorrer das aulas, passaram a não dar tanta atenção como no início das aulas. Contudo, a estratégia pedagógica foi fundamental, pois permitiu a análise das imagens apresentadas, proporcionando situações aprendizagem para promover o desenvolvimento do pensamento geográfico nas aulas 1 e 2, uma vez que o docente mobilizou o conceito de paisagem e os princípios lógicos de localização, delimitação e escala, articulando-os aos aspectos didático-pedagógicos, bem como ao contexto de interesse dos alunos.

As aulas 3 e 4 tiveram desdobramentos diferentes. Na primeira, não foi possível identificar indicadores da mobilização de elementos do pensamento geográfico nas estratégias didático-pedagógicas por parte do professor, o que resultou na não condição para o desenvolvimento do pensamento geográfico dos estudantes, uma vez que a aula foi cedida para uma intervenção da orientadora pedagógica sobre questões relacionadas à indisciplina em sala de aula e à necessidade da cooperação desses alunos para com o trabalho docente. Dentre os aspectos percebidos que estavam atrapalhando o processo de mediação pedagógica, dois chamaram mais a atenção: o primeiro, referente ao uso do celular sem intenção pedagógica por parte dos alunos; o segundo, as conversas paralelas em sala de aula sem vinculação à aula.

Nesse sentido, foi relatado, tanto pelo professor regente das turmas, quanto pelos funcionários da escola, haver uma lei no Distrito Federal que proíbe o uso do aparelho celular em sala de aula sem objetivos educacionais. Além disso, existe também uma cobrança por parte dos gestores da escola para coibir o uso indiscriminado desse aparelho, visto que o(a) aluno(a) pode perder a atenção nas aulas e prejudicar sua aprendizagem.

Diante desse cenário, o professor, em quase 100% das aulas observadas, teve de pedir a não utilização do aparelho. Ao chamar a atenção de muitos alunos, houve diversos conflitos, o que atrapalhou, relativamente, tanto a relação professor-aluno, quanto o processo de mediação pedagógica, limitando o desenvolvimento do pensamento geográfico.

No decorrer da experiência docente, e tendo em vista o uso cada vez maior do celular por diversos grupos sociais, inclusive dos estudantes, sugere-se a não proibição dessa ferramenta, mas sim a negociação com as turmas para o uso moderado. Com isso, vislumbra-se a possibilidade de evitar conflitos oriundos do uso indiscriminado do equipamento em sala de aula. Além disso, o docente pode utilizá-los para mediações pedagógicas, tanto para fazer pesquisa, quanto para interagir com conteúdos relacionados aos temas geográficos, por exemplo, grupos no *Telegram* ou no *Whatsapp*.

No que se refere às conversas paralelas sem objetivos educativos, o que ocasionou paralisação das aulas por cerca de 15 minutos, em média, é importante ressaltar que o dialogismo nas aulas é fundamental, além de se constituir como uma estratégia didático-pedagógica. Isso opõe-se, entretanto, à situação em que todos falam ao mesmo tempo, com muito barulho, com falta de ambiência para ouvir as orientações didático-pedagógicas dos professores e as devolutivas dos estudantes.

Na aula 4, presenciaram-se aspectos que contribuíram para o desenvolvimento do pensamento geográfico, pois o professor mobilizou os conceitos de território e natureza, bem como os princípios lógicos de localização e conexão. Nessa aula, o conteúdo trabalhado foi geopolítica.

Constatou-se, nessa ocasião, que os alunos participaram ativamente, apresentando uma boa reflexão quanto ao conteúdo geopolítica ao final da aula. Na prática educativa do docente, testemunhou-se a estratégia da aula dialogada, em que, de acordo com Libâneo (1994, p. 168), “a conversação é aberta e o resultado que dela decorre supõe a contribuição conjunta do professor e dos alunos”.

Nesse mesmo sentido, segundo Zittoun *et al.* (2007), o trabalho docente, em uma perspectiva dialógica, considera a estrutura preexistente e a negociação enquanto elementos fundamentais no desenvolvimento intelectual do aluno, não só quanto à construção dos conhecimentos, mas também quanto os

posicionamentos dos sujeitos envolvidos na escolarização. Dessa forma, estudos em sala de aula têm mostrado que uma prática dialógica de produção de significações partilhadas, de maneira negociada, tende a se cristalizar.

Presenciou-se tal perspectiva dialógica na aula 4, pois o docente fez perguntas aos escolares sobre o conteúdo trabalhado na aula anterior, além de relacioná-las aos seus contextos. Além disso, mobilizou o conceito de território e o princípio da conexão. O primeiro, para tratar sobre a questão de disputas por terras no Brasil, no tocante ao poder que os latifundiários detêm em relação aos pequenos. Isso, de acordo com o docente, promoveu uma grande concentração de terras e, conseqüentemente, migrações, aumento da população nas cidades e violência, dentre outros problemas.

O princípio da conexão foi mobilizado para estabelecer a relação que o petróleo tem com as causas de muitos conflitos mundiais. Tal princípio permite perceber os fenômenos. Para La Blache (2001, p. 1), pela conexão, podemos entender que “qualquer que seja a fração da terra que se estude [,] ela não pode se fechar em si mesma”.

Nas aulas 5 e 6, o conteúdo trabalhado continuou sendo geopolítica. Ambas as aulas foram direcionadas à revisão dos registros nos cadernos dos alunos, a fim de serem avaliados pelo docente. Dessa forma, a estratégia pedagógica foi o registro dos cadernos dos alunos, não sendo possível identificar os elementos específicos das condições para o desenvolvimento do pensamento geográfico, como os do recorte da pesquisa (conceitos e princípios da Geografia), porque tais documentos não foram analisados. Todavia, o fato de os alunos tomarem nota pode evidenciar a mobilização dos conhecimentos geográficos.

Como sugestão para ampliar as condições de desenvolvimento do pensamento geográfico dos alunos, do seu significado na prática educativa, os professores mobilizam um amálgama de conhecimentos, tais como o didático-pedagógico, o relativo ao contexto socioespacial dos estudantes e o da Geografia.

Sendo assim, os professores podem mobilizar conceitos, como o de território, bem como princípios, como a localização e a conexão.

No entanto, defende-se a perspectiva de considerar os registros em caderno pois, se bem organizados, é um recurso didático-pedagógico legítimo para a aprendizagem. Ao tomarem nota, os alunos podem mobilizar elementos do pensamento geográfico de forma ativa, uma vez que, antes de realizar o registro escrito, é necessário pensar sobre o conteúdo geográfico a ser lançado no caderno.

A estratégia de registros escritos no caderno, de acordo com Santos e Souza (2005), é um recurso didático que serve para registrar uma parcela das relações de ensino e aprendizagem no ambiente escolar. Os autores supracitados fizeram observações, durante um ano letivo, sobre os registros no caderno pelos alunos no Ensino Fundamental, concluindo que, muitas vezes, os cadernos são mal utilizados pelo professor como estratégia pedagógica.

Muitas vezes, eles são utilizados para ter controle do aluno, em detrimento da promoção de aprendizagem. Sendo assim, de acordo Santos e Souza (2005), antes de se utilizar o caderno como recurso didático-pedagógico, o professor pode orientar os alunos, dando dicas de procedimentos, em busca de registros mais relevantes na mediação pedagógica. Em concordância com os autores, o docente pode orientar os estudantes a fazer mapas conceituais, pontuar tópicos considerados estruturais do conteúdo, resumir, produzir croquis e desenhos que representem conhecimentos, dentre outros.

A mediação pedagógica das aulas 7 e 8 contemplou o conteúdo Guerra Fria. Nas observações, constatou-se o uso da estratégia pedagógica da aula expositiva e dialogada, com a estratégia de mediação pedagógica, no ensejo de proporcionar o desenvolvimento do pensamento geográfico junto aos alunos. De acordo com Alexander (2005), o ensino dialógico tem um grande potencial na aprendizagem por meio da exploração da conversação em sala de aula.

Alexander (2005) fez um estudo comparativo em cinco países – Inglaterra, França, Índia, Rússia e Estados Unidos – para chegar a essas conclusões: a pedagogia não deve ter a intenção de ensinar meramente técnicas de ensino, pois ela é uma intervenção cultural no desenvolvimento humano. De todos os instrumentos culturais, a conversa é a mais usada, sendo um instrumento poderoso na promoção da aprendizagem, pois a fala medeia os processos cognitivos e culturais; contudo, há uma tendência a um tipo de diálogo de recitação em sala de aula de recitação, feito por meio de um diálogo com perguntas e respostas fechadas.

A perspectiva dialógica propõe relações entre os sujeitos do espaço escolar por meio da conversação aberta e negociada entre os participantes, professores e alunos. Isso ocorreu nas aulas 7 e 8, pois o docente realizou um diálogo com os discentes, comparando os conflitos geopolíticos no Oriente Médio com a disputa presidencial no Brasil, em 2018. Esses aspectos fazem parte do desenvolvimento do pensamento geográfico.

Dessa forma, o professor ouviu os alunos e suas ideias sobre o ocorrido, dando *feedback* às falas. Diante disso, em negociação, chegaram à conclusão de que as disputas acirradas nas discussões, principalmente nas redes sociais, como *Facebook*, foram decorrentes de duas perspectivas ideológicas diferentes de partidos políticos.

Além disso, o professor operou com o conceito de território e com os princípios de localização, delimitação e escala. De acordo com Haesbaert (2006), o conceito de território não elenca somente uma dimensão objetiva ou subjetiva, mas também considera outros elementos constituintes nas relações espaciais, tais como fatores econômicos, políticos e culturais. Assim, a localização geográfica foi mobilizada por meio de mapa, cuja linguagem permitiu visualizar as áreas geográficas de tais conflitos.

Segundo Gomes (2017), a operação com o princípio da localização geográfica começou desde os povos primitivos, pois as coisas e as ações são reunidas em locais delimitados geograficamente pelos seus agentes sobre o substrato natural. Por isso, evidenciou-se indicadores de que o professor mobilizou

elementos do pensamento geográfico, pois toda a ação pedagógica se direcionou articuladamente, tendo os elementos geográficos como instrumentos simbólicos para propiciar condições de desenvolvimento do pensamento geográfico pelos estudantes.

Assim, comprovou-se a nossa defesa de que o desenvolvimento do pensamento geográfico se constitui para além das linguagens (cartográfica, imagética, imaginativa), da realidade dos estudantes, dos símbolos, dentre outros, mas deve estar estruturado com esses aspectos, com a mobilização de conceitos e princípios lógicos da Geografia.

Nas aulas 9 e 10, foi trabalhado o conteúdo Guerra Fria. Nas observações, identificou-se o uso da estratégia pedagógica de resolução de exercícios na lousa. As duas aulas limitaram-se às condições para o desenvolvimento do pensamento geográfico, pois não se identificou a apropriação do uso de conceitos nem de princípios lógicos. Assim, os alunos foram direcionados para somente fazer cópias no caderno, as quais foram escritas pelo professor no quadro branco, sem qualquer apresentação sobre os objetivos e conteúdos das aulas, somente o procedimento, copiar.

Nas aulas 11 e 12, não houve condições para o desenvolvimento do pensamento geográfico, pois as aulas estavam planejadas para um trabalho de campo, programado pela escola para ser realizado na Esplanada dos Ministérios, em Brasília, Região Administrativa I, do Distrito Federal. Contudo, as aulas não aconteceram, em virtude de um problema com os ônibus escolares, cujos motivos não foram esclarecidos. Com isso, todos os alunos foram dispensados. Por isso, não se pôde propiciar as situações de aprendizagem para desenvolver e estimular a mobilização do pensamento geográfico pelos estudantes.

Cabe reforçar a relevância de iniciativas como essa, pois o trabalho de campo é uma estratégia pedagógica importante para o processo de ensino-aprendizagem em Geografia. Para Lacoste (2006), o trabalho de campo é um momento em que os alunos podem tomar consciência de muitas situações sobre determinados contextos. O trabalho de campo, enquanto metodologia de ensino

em Geografia, deve ser realizado por meio da relação teórica e empírica, além de considerar as dimensões local-global dos fenômenos espaciais.

O trabalho de campo é uma metodologia de ensino que pode ser usada como estratégia pedagógica no Ensino Fundamental e no Médio, para tornar mais concretos os conteúdos geográficos trabalhados em sala de aula (RODRIGUES; OTAVIANO, 2001). Dessa forma, parte-se da ideia da construção dos conhecimentos científicos a partir da realidade dos estudantes, na qual o trabalho de campo pode ser bem utilizado como recurso didático-pedagógico potente para a mobilização de elementos do pensamento geográfico, fazendo com que os estudantes apropriem-se e mobilizem-se para análises geográficas.

Defende-se o trabalho de campo como uma estratégia didático-pedagógica potente para propiciar condições de aprendizagem do desenvolvimento do pensamento geográfico, já que o campo possibilita aos sujeitos no processo de escolarização observar, sentir e experienciar fenômenos sociais e naturais nas dinâmicas das práticas espaciais.

As aulas 13 e 14 tiveram como conteúdo os conflitos árabe-israelenses. Nas observações, constatou-se o uso da estratégia pedagógica de resolução de exercícios junto aos alunos. Nessas aulas, o professor mobilizou elementos do conhecimento geográfico para favorecer o desenvolvimento do pensamento geográfico, visto que esse modo de pensar estrutura-se nas categorias-conceitos-princípios da Geografia, conforme fez com o conceito de território.

Ao operar com o conceito de território, o professor articula os conhecimentos trabalhados. Ademais, o docente buscou pelo interesse de muitos alunos, por meio do tema futebol. Com isso, ele deu o seguinte exemplo: *“Imaginem vocês, se a Copa do Mundo fosse no meio desse conflito árabe-israelense, como seria?”* (PROFESSOR, 2018). Tal problematização levou muitos alunos a responder ao questionamento. Foram selecionadas algumas respostas registradas no caderno de campo, como: *“Não aconteceria”* (ALUNO

1); *“Haveria muitas mortes”* (ALUNO 2); *“Poderia ser usado para promover a paz”* (ALUNO 3).

As aulas 15 e 16 destinaram-se a discutir o Oriente Médio. Em sala de aula, observou-se o uso da estratégia pedagógica resumo, no quadro, para os alunos copiarem. Nessas aulas, constatou-se que a criação de condições para o desenvolvimento do pensamento geográfico foi limitada na aula 15, porque o professor não se apropriou de nenhum conceito, tampouco dos princípios lógicos da Geografia.

Por outro lado, na aula 16, o professor promoveu condições para desenvolver o pensamento geográfico, pois mobilizou o conceito de região e de localização como instrumentos simbólicos potentes para operar com o pensamento conceitual dos alunos. Dito isso, usou o conceito de região, caracterizando as particularidades existentes no Oriente Médio, como: área com predominância de clima árido/semiárido, escassez de água, religião de predominância islâmica.

Além disso, destacou-se o recurso natural energético do petróleo, pois, de acordo com o docente, é uma riqueza natural, sendo também motivo de muitos conflitos na região. Diante disso, o princípio de localização chamou a atenção dos educandos, em virtude da localização geográfica da região do Oriente Médio, as especificidades regionais são causas de muitos teóricos a chamarem de *“barril de pólvora”*, pois, a qualquer momento, podem surgir fatos que extrapolam a ordem local.

Nas aulas 17 e 18, foram mobilizados pelo docente os princípios lógicos de localização e conexão. Quanto ao primeiro, foi utilizado o mapa como recurso didático-pedagógico para localizar os fenômenos articuladamente ao conteúdo, na relação de ensino e aprendizagem junto aos alunos, de forma coerente com nossa discussão. Posteriormente, foi localizado o continente africano, delimitando suas dimensões, indicando as origens de seus povos e contextualizando sua história, o que evidenciou a superação de uma concepção de uma Geografia tradicional, de caráter parcial, reduzido e fragmentado.

Nesse sentido, ao pensar em localização, vem logo a ideia de rumo ou direção de um determinado lugar, como escola, bairro, cidade, Estado, país. Essas noções começam a ser aprendidas desde o nascimento, desenvolvendo-se e complexificando-se de acordo com as necessidades dos sujeitos para atuar nas práticas espaciais. Desse modo, a ignorância desse princípio, desde os anos iniciais, pode trazer sérios prejuízos para se relacionar espacialmente (KATUTA, 2000). Ademais:

Faz-se necessário que o aluno saiba esses conhecimentos para que ele consiga situar-se nas aulas de Geografia e também em relação aos próprios conteúdos geográficos quando o professor utilizar termos como: sudoeste asiático, países das baixas, altas e médias latitudes, Europa Oriental e Ocidental, Países meridionais, setentrionais, ocidentais, orientais, tropicais, equatoriais, e outros (KATUTA, 2000, p. 10).

Nas aulas 19 e 20, foi trabalhado o conteúdo redes geográficas. Nas observações, constatou-se a mediação pela estratégia pedagógica de uso de slides, bem como a operacionalização intelectual com os princípios rede, escala e conexão. A metodologia de uso de slides, conforme apresentado anteriormente, é um recurso didático-pedagógico importante, porque, de acordo com Andrade *et al.* (2014), reúne múltiplas linguagens, tais como esquemas, textos, imagens e vídeos. Assim, por meio dela, o professor conseguiu criar condições para desenvolver o pensamento geográfico, pois se apropriou do pedagógico e o articulou aos fundamentos geográficos.

Já em relação aos princípios lógicos da Geografia, estes foram apropriadamente empregados, conforme atestam Castells (1999), Castilho (2014), Santos (2015). O professor operou com princípio geográfico de localização, por meio da identificação, via mapa-múndi, dos países mais e menos detentores de tecnologia. Isso foi feito de maneira não estanque, a fim de estabelecer comparações entre os maiores e menores concentradores de tecnologia e os impactos nas relações geopolíticas diante dessa situação.

Já o princípio de escala foi mobilizado por meio do estabelecimento da relação entre o local e global, pois se discutiu

com os alunos que as redes são estruturas que sustentam um mundo globalizado. Nesse sentido, para o docente, sem as redes, a globalização, da forma como se apresenta atualmente, não existiria. Para estabelecer um elo, ele recorreu ao princípio da conexão, pois, sem os sistemas de redes (transportes, comunicações, infraestrutura), não haveria a globalização da forma como se apresenta na contemporaneidade, uma vez que tais sistemas são as estruturas materiais ou informacionais que possibilitam a intensidade e a fluidez em escala global, nunca antes visto na história da humanidade.

Ademais, o professor apropriou-se da ideia de Santos (2015) relativa à configuração de mundo global, deixando claro para os alunos que esse processo traz aspectos positivos e negativos. Isso porque, ao questionar os alunos, eles disseram que a globalização é algo bom, por causa das tecnologias. Assim, o professor apresentou o lado negativo e positivo da globalização.

Para Santos (2015), a globalização contemporânea apresenta três características constituintes da totalidade-mundo, a saber: fábula, perversidade e possibilidade. A primeira é narrada pelos atores hegemônicos por meio da mídia e do *marketing*, como uma panaceia na qual todos têm acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela humanidade.

A segunda vê a perversidade como as contradições promovidas pela dinâmica da competitividade e individualidade, causadas pela intensificação e ampliação da mais-valia capitalista, em escalas cada vez mais amplas, as quais atingem também os lugares que tenham vantagens locais e mercado consumidor. Por fim, a terceira forma é a globalização como possibilidade. Em virtude das condições técnicas atuais, os sujeitos podem se apropriar desses recursos, a fim de analisar, interpretar e produzir uma outra globalização pautada na justiça socioespacial.

Em síntese, o trabalho do professor sujeito desta pesquisa, analisado durante as 20 horas-aula observadas contemplou os seguintes conteúdos: Geopolítica, Oriente Médio, Globalização, Questões étnico-raciais, Guerra Fria, Conflitos árabe-israelenses,

Redes geográficas. As aulas foram desenvolvidas com as seguintes estratégias didático-pedagógicas: dialogismo, registro nos cadernos dos alunos, slides, resolução de exercícios no quadro, resumo no quadro para os alunos copiarem, discussão oral de resumos de conteúdos escritos no quadro, pedagogia dos projetos. Os conceitos e princípios mobilizados foram, respectivamente: paisagem, espaço, região, território, lugar, localização, rede, escala, conexão, delimitação e extensão. Tais elementos, em uma avaliação geral, contribuíram e muito para o desenvolvimento do pensamento geográfico por parte dos alunos.

Apesar dos desafios postos à prática educativa, o professor conseguiu propiciar condições sociais de aprendizagem, ao operar com amálgama de conhecimentos didático-pedagógicos, do contexto socioespacial dos estudantes e dos elementos do conhecimento geográfico para criar condições de desenvolvimento do pensamento geográfico dos alunos, na maior parte das aulas.

Associa-se esse bom desempenho à promoção das condições e à mobilização de elementos do pensamento geográfico, para que os alunos pudessem se apropriar desse modo de pensar.

A formação inicial desse professor em uma universidade bem avaliada pelas avaliações institucionais e pelos pares, bem como a formação continuada, em nível de mestrado em Geografia pela mesma instituição, deram-lhe condições para operacionalizar elementos do pensamento geográfico nas estratégias pedagógicas, nos conteúdos geográficos, nos conceitos e princípios lógicos da ciência geográfica e nas suas estratégias pedagógicas, as quais propiciaram condições para os alunos desenvolverem o pensamento geográfico.

Portanto, a pesquisa evidenciou que o investimento na qualidade da universidade pública e em cursos de formação da graduação e pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) não é uma solução mágica para tudo mas, sem dúvida, atesta alguns dos elementos que podem, potencialmente, garantir a qualidade no processo de ensino-aprendizagem de Geografia, para cumprir a função geral de criar

condições para desenvolver e estimular a mobilização do pensamento geográficos dos estudantes.

Considerações finais

O pensamento geográfico é uma atividade intelectual estruturada por elementos do pensamento geográfico, tais como conceitos (espaço, território, lugar, região, paisagem), princípios lógicos (localização, delimitação, extensão, conexão, rede, escala, dentre outros) e linguagens (imagética, cartográfica, croqui, outras), responsáveis por diversos processos cognitivos.

Tais fundamentos são instrumentos simbólicos potentes para a análise geográfica, pois, ao serem construídos com os alunos, desenvolvem um modo de pensar: o pensamento geográfico. Feito isso, tal forma de pensar pode constituir uma atividade intelectual instrumentalizada simbolicamente, que amplia a capacidade mental dos sujeitos, tanto para a interpretação, quanto para a atuação crítico-reflexiva em práticas espaciais.

O debate sobre o pensamento geográfico como função geral na escola tem se intensificado, principalmente por parte de pesquisadores da área da Geografia Escolar no Brasil. Esse debate tem sido uma importante contribuição, pois indica esse processo como um modo de pensar humano peculiar ao domínio de conhecimento geográfico, o qual potencializa a interpretação e a atuação em práticas espaciais que produzem, reproduzem, apropriam-se e organizam o espaço geográfico, ao passo em que também são por ele condicionadas.

O desenvolvimento do pensamento geográfico pelo professor de Geografia na escola, juntamente aos seus alunos, se faz necessário, para que se mobilize um conjunto de conhecimentos, a saber: a ciência geográfica, os didático-pedagógicos e a realidade dos estudantes. Para que o pensamento geográfico seja desenvolvido pelos alunos, é fundamental que o professor opere com os princípios lógicos, juntamente com os conceitos da Geografia, em suas estratégias pedagógicas, dentre outros

elementos do pensamento geográfico, que podem ser encontrados em vários autores da Geografia, não somente aqueles que elencamos no presente trabalho.

Na análise da prática educativa de um professor de Geografia da rede pública de ensino, do Distrito Federal, no ano de 2018, foi possível identificar desafios e possibilidades para propiciar o desenvolvimento do pensamento geográfico. Constatou-se que a formação inicial sólida do professor lhe permitiu, nas suas aulas, mobilizar um amálgama de conhecimentos, em que estiveram presentes os elementos do pensamento geográfico, dentre outros saberes necessários para essa mediação, como didático-pedagógico e do conhecimento do contexto socioespacial dos estudantes.

O resultado favorável de conseguir proporcionar condições para o desenvolvimento do pensamento geográfico em grande parte de suas aulas, foi decorrente da mobilização dos conceitos e princípios geográficos com os aspectos didático-pedagógicos, articulando-os aos conteúdos geográficos, bem como ao interesse dos alunos sobre os seus contextos sociais. Desse modo, o professor operou, nos conteúdos, com os elementos geográficos, por meio dos conceitos de espaço, paisagem, território, região, lugar e dos princípios lógicos de localização, rede, escala, conexão, extensão e delimitação.

Portanto, constatou-se que, quando o professor atuou nos conteúdos do currículo da Secretaria de Educação do Distrito Federal, nas estratégias pedagógicas, mobilizou os conceitos e princípios lógicos da Geografia. Desse modo, proporciona-se situações de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento do pensamento geográfico, que possibilita aos alunos ampliar sua capacidade intelectual para a interpretação e a atuação crítica em práticas espaciais.

Referências

ANDRADE, Bruna Raphaella F. de; CADENA, Renata; COUTINHO, Solange Galvão. Análise das apresentações de slides

no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. In: 11º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento de design, 2014, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Blucher Design Proceedings, n. 4, Volume 1, 2014. Disponível em <https://www.proceedings>. Acesso em: 01 ago. 2021.

BARDIN, Laurence. **A análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Neto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Trad. Roneide Venâncio Majer. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTILHO, Dênis. **Modernização Territorial e Redes Técnicas em Goiás**. 2014. 224 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O trabalho do professor de Geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar. In: ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque et al (Orgs.). **Conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e práticas na sala de aula**. Belo Horizonte: IGC, 2017.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: o ensino e a relevância social**. Goiânia: C & A Alfa, 2019.

CLAVAL, Paul. **A terra dos homens**. Trad. Domitila Madureira. 1. ed. 2ª impressão. São Paulo: Contexto, 2015.

GOMES, Paulo César da Costa. **Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

HAESBAERT, Rogério; GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **A nova des-ordem mundial**. São Paulo: Unesp, 2006.

KATUTA, Ângela Massumi. O ensino e aprendizagem das noções, habilidades e conceitos de orientação e localização: algumas reflexões. **Geografia**, Londrina, v. 9, p. 5-24, 2000. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/10172>. Acesso em: 01 ago. 2021.

LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva. **O desenvolvimento do raciocínio geográfico na aula de Geografia: desafios e possibilidades do professor**. 2019. 114f. Dissertação (Mestrado em

Geografia), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38280>. Acesso em: 07 jul. 2022.

LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva. **Mobilização do pensamento geográfico na interpretação de práticas espaciais por alunos do ensino médio**. Tese (doutorado) – Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/44548>. Acesso em: 17 out. 2022.

LACOSTE, Yves. A pesquisa e o trabalho de campo: um problema político para os pesquisadores, estudantes e cidadãos. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 84, p. 77-92, 2006. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:7B9JVISbCIAJ:www.uel.br/cce/geo/didatico/omar/pesquisa_geografia_fisica/BPG84_Pesquisa.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 01 set. 2021.

LA BLACHE, Paul Vidal de. O princípio da geografia geral. **GEOgraphia**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 93-100, 2001. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/issue/view/823>. Acesso em: 01 ago. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINS, Elvio Rodrigues. O pensamento geográfico é Geografia em pensamento? **GEOgraphia**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 37, p. 61-79, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13758>. Acesso em: 01 ago. 2021.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

PIRES, Lucineide Mendes. Da formação inicial ao exercício da profissão docente: entre desafios, perspectivas e práticas no cotidiano do professor de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 15-39, 2012. Disponível em: Acesso em: 01 de agosto de 2021. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/91>. Acesso em: 01 ago. 2021.

RODRIGUES, Antonia Brito; OTAVIANO, Cláudia Arcanjo. Guia Metodológico de Trabalho de Campo em Geografia. **Geografia**, Londrina, v. 10, n. 1, p. 35-43, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/10213>. Acesso em: 01 set. 2021.

SANTOS, Anabela Almeida Costa; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Cadernos escolares: como é o que se registra no contexto escolar? **Psicologia escolar e educacional**, v. 9, p. 291-302, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/XZrKttgfVBPhmrprzD9phtf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 ago. 2021.

SANTOS, Luline Silva Carvalho; SOUZA, Vanilton Camilo de. Pensar e raciocinar: a geografia como instrumento de cognição. **Revista Signos Geográficos**, Goiânia, v. 3, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/67379>. Acesso em: 01 ago. 2021.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. 25. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

ZITTOUN, Tania; MULLER MIRZA, Nathalie; PERRET-CLERMONT, Anne- Nelly. Quando a cultura é considerada nas pesquisas em psicologia do desenvolvimento. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 30, p. 65-76, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/11377>. Acesso em: 01 set. 2021.

O ENSINO DE GEOGRAFIA E O LUGAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS GEOGRÁFICOS

Hugo de Carvalho Sobrinho

Introdução

O mundo contemporâneo se apresenta cada vez mais dinâmico, originando questionamentos no âmbito educacional. Por isso, diante das transformações impostas pela introdução de novas técnicas nas relações estabelecidas pelos vários sujeitos de uma sociedade, bem como pelo processo de globalização da economia, a ciência geográfica vem efetuando análises que permitem compreender e interpretar essa realidade, para fomentar o processo de intervenção na construção do espaço (SANTOS, 2009).

É possível dizer que a velocidade das mudanças dificulta a sua compreensão, de maneira que, nesse contexto, a educação, em geral, e a escola, em particular, assumem um papel relevante no alcance dessa compreensão. Desse modo, se pretendemos que as práticas pedagógicas em Geografia sejam adequadas à compreensão da contemporaneidade, devemos considerar a dinâmica espacial, que evidencia a alteração das formas e das funções postas no cotidiano do indivíduo.

Como ciência, a Geografia dispõe de um aporte teórico e conceitual que possibilita a análise de fenômenos espaciais em distintas perspectivas, por meio das categorias de análise do espaço geográfico. Dentre elas, destaca-se o lugar, que medeia a consideração de outras categorias, tais como paisagem, território, região e espaço. O lugar se constitui como recurso para a compreensão da espacialidade, no sentido de viabilizar a construção de significados vividos por uma dada comunidade, em um dado local, passíveis de replicação para compreensão da

própria totalidade e, por conseguinte, do processo de produção e reprodução do próprio espaço.

Assim, na educação em geral, e na Geografia em particular, a utilização da categoria lugar como via de mediação pedagógica para a internalização dos conhecimentos geográficos têm suscitado reflexões. Diversos pesquisadores analisaram a temática, considerando-a referência para o processo de ensinar/aprender (CALLAI 2000; CASTELLAR 2010; CAVALCANTI 2002, 2008, 2012; LEITE 2012; STRAFORINI 2008). Tais análises atestam ser possível atribuir significados aos conteúdos de Geografia por meio da identificação e da análise dos fenômenos experimentados no cotidiano dos alunos e sua posterior relação com outros contextos, em outras escalas.

O lugar deve ser uma referência constante, mediando o processo de aprender-ensinar, considerando o estudante como sujeito ativo (CAVALCANTI, 2012). A escola, nessa perspectiva, constitui-se como local de troca de experiências vividas e, por isso, um espaço privilegiado na sociedade contemporânea. Nela, a realidade deve ser associada às disciplinas escolares, para que os educandos possam aprender conteúdos diversos: de um lado, valores éticos e morais, com a finalidade de contribuir nas relações humanas postas no cotidiano; de outro, a construção de saberes significativos, oriundos das disciplinas escolares formalmente estruturadas, que objetivam a formação de cidadãos capazes de compreender, intervir e reconstruir a sociedade em que vivem. Tal objetivo é possível, acredita-se, se o lugar em que se encontra a escola, seus alunos e professores for considerado nas reflexões que impliquem a compreensão da realidade.

A escola como instituição social deve preparar o aluno para ler e reler, crítica e reflexivamente, o seu lugar, conseqüentemente pensando o mundo a partir do seu cotidiano, sabendo relacioná-lo ao contexto global. De modo geral, podemos afirmar que todas as disciplinas escolares dispõem da possibilidade de usar o lugar para conferir significação aos conhecimentos, em especial a Geografia, pois o lugar é via de compreensão para noções abstratas

características dessa disciplina, como, por exemplo, a organização espacial. Dessa forma, o lugar como categoria de análise do espaço geográfico se apresenta enquanto instrumento capaz de subsidiar a construção de conhecimentos geográficos que façam parte do cotidiano vivido pelo aluno – daí sua inter-relação com outros conhecimentos associados a dimensões econômicas, políticas e culturais, em distintas escalas, que contribuem para explicar o processo de produção do espaço em diferentes partes do mundo.

Considerando que o conceito de organização espacial é de difícil compreensão para as crianças e jovens estudantes do Ensino Fundamental e Médio, dado seu caráter complexo e abstrato, a referência a situações vivenciadas e/ou presentes no cotidiano do aluno torna-se de grande importância no processo de mediação pedagógica, para que o estudante disponha de elementos mais concretos para estabelecer parâmetros de comparação que lhe permitam compreender aquela abstração. Em outras palavras, parte-se do mundo vivido pelo aluno para chegar à sistematização de ideias que permitam a construção do saber geográfico, o que não faz senão corroborar a importância da Geografia Escolar pautada pela perspectiva de valorização do lugar. Tal abordagem, porém, ainda carece de reflexões que permitam a proposição e implementação de formas de condução do processo de ensino/aprendizagem que resultem em uma formação adequada às exigências e posturas do mundo contemporâneo, bem como à formação da cidadania, por um lado, e à produção de conhecimento científico, por outro.

Este artigo apresenta reflexões teórico-práticas realizadas na Dissertação de Mestrado intitulada: *A categoria lugar na construção dos conhecimentos geográficos: análise a partir da prática pedagógica do professor de Geografia em Formosa - Goiás*¹, defendida em 2016, sob a orientação da professora Cristina Maria Costa Leite. Tais reflexões estão divididas em três momentos inter-relacionados. O primeiro,

¹ Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22744/1/2016_Hugo deCarvalhoSobrinho.pdf.

intitulado “Os desafios e as possibilidades de análise do espaço geográfico no mundo globalizado”, apresenta a visão do mundo decorrente do processo de globalização da economia, bem como os desafios decorrentes dessa situação. No segundo, “Geografia Escolar e sua contribuição ao processo de construção da cidadania: alguns pressupostos”, são tecidas considerações acerca da importância do ensino de Geografia para a construção da noção de cidadania. Por fim, no terceiro momento – “Espaço, lugar e ensino de Geografia: inter-relações” –, analisamos a inter-relação entre espaço, lugar e ensino de Geografia.

A opção de evidenciar essa temática relaciona-se à busca por possibilidades e proposições metodológicas mais condizentes com o processo de ensinar/aprender Geografia. A necessidade dessa reflexão originou-se não somente da busca por aprofundamento, mas principalmente da necessidade estabelecida pela prática da sala de aula, nas aulas de Geografia, que impõe enfrentamentos diários, relacionados ao próprio processo de formação dos alunos, futuros cidadãos.

Os desafios e as possibilidades de análise do espaço geográfico no mundo globalizado

O espaço é dinâmico, possuindo passado, presente e futuro. A análise da contemporaneidade, assim, revela-se complexa, na medida em que as instâncias temporais se articulam para explicar a própria espacialidade.

A explicação da realidade contemporânea é marcada pelo movimento acelerado da modernidade, estabelecido pelas novas condições de transformação derivadas das tecnologias mais sofisticadas e das novas formas de comunicação. As mercadorias seduzem as sociedades, impulsionando as forças produtivas e originando o consumo excessivo, cujo fascínio, por sua vez, conduz à alienação, pois leva as pessoas a perderem seus referenciais (GIDDENS 1991; DEBORD 1997; HARVEY, 1992).

A história evidencia tal complexidade na transição entre o final do século XX e o início do século XXI, período marcado pelo desenvolvimento da sociedade ocidental contemporânea. A diversidade de processos que tomaram lugar nesse período alterou o padrão de acumulação através da tecnologia. Por meio dela, transformaram-se, radicalmente, as formas de interações humanas, conduzindo à necessidade de se pensar novas formas de relação entre ensino e aprendizagem (LEITE; BARBATO, 2011).

Tal complexidade exige a análise da dinamicidade do espaço, significativa expressão da contemporaneidade:

Complexidade talvez seja a característica mais marcante da contemporaneidade, pois o mundo em que vivemos articula uma multiplicidade de facetas, que desestrutura o indivíduo e as relações sociais. A contradição é a via de relação entre as partes que compõem o todo. Não existem mais verdades absolutas e os pontos de vista são direcionados pelo relativo: à cultura, sob a ótica de um dado lugar, na perspectiva de um específico grupo social, na lógica da estrutura econômica, no prisma do poder político (LEITE; BARBATO, 2011, p. 231).

Vivemos um momento histórico em que se evidenciam mudanças estruturais, destacando-se as perspectivas culturais, sociais, políticas e econômicas. Tais mudanças decorrem, sobretudo, do processo de globalização da economia, que, em virtude da incorporação da tecnologia no contexto de articulação e interação entre pessoas/países, acelera e diferencia tempos e espaços. Entre tantas transformações, destacam-se as novas relações estabelecidas no espaço por meio da mistura das culturas, originando novas formas de expressão.

A globalização é uma das principais características do período atual (SANTOS, 2009). Nesse sentido, é por meio da ciência, da técnica e da informação que a humanidade se debruça sobre fenômenos sociais, políticos e econômicos nunca antes vistos na história. Esse processo unificador está intimamente relacionado ao sistema capitalista, que visa à busca avassaladora pelo lucro, sendo necessário compreender que, nas palavras de Santos (2009),

A globalização é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista. Para entendê-la, como, de resto, a qualquer fase da história, há dois elementos fundamentais a levar em conta: o estado das técnicas e o estado da política. Há uma tendência a separar uma coisa da outra. Daí muitas interpretações da história a partir das técnicas. E, por outro lado, interpretações da história a partir da política. Na realidade, nunca houve na história humana separação entre as duas coisas. As técnicas são oferecidas como um sistema e realizadas combinadamente através do trabalho e das formas de escolha dos momentos e dos lugares de seu uso. É isso que fez a história (SANTOS, 2009, p. 23).

Isso significa que a globalização se apresenta como um processo complexo e desigual, visto estar relacionada à lucratividade. Por conseguinte, os campos cultural, tecnológico, social e econômico, dentre outros, são afetados pela perspectiva homogeneizadora, para a qual convergem em distintas dinâmicas, resultando em espaços integradores (CAVALCANTI, 2008).

É importante ressaltar, nessa conjuntura, que as transformações provocadas pelo processo de globalização se materializam no lugar, isto é, o lugar constitui o ponto de manifestação concreta desse processo:

A globalização materializa-se concretamente no lugar, aqui se lê/percebe/entende o mundo moderno em suas múltiplas dimensões, numa perspectiva mais ampla, o que significa dizer que no lugar se vive, se realiza o cotidiano e é aí que ganha expressão o mundial. O mundial que existe no local, redefine seu conteúdo, sem, todavia, anularem-se as particularidades (CARLOS, 2007, p. 14).

É possível, dessa maneira, compreender as relações local/global por meio do que nos é transmitido pelas vias tecnológicas, de forma instantânea, simultânea e assíncrona (LEITE, 2012). Tal possibilidade é significativa, na medida em que leva à percepção da diversidade de formas e conteúdos das cotidianidades vividas, as quais conferem peculiaridades aos lugares. Em contraposição, o sistema capitalista conduz à homogeneização cultural, isto é, à padronização de gostos, hábitos, consumo, lazer, etc. A esse respeito, Cavalcanti (2008) destaca que:

O advento das tecnologias leva as pessoas a vivenciarem o mundo de modo mais próximo, provocando familiaridades antes impossíveis entre determinados lugares e suas representações pelos meios de comunicação; com essas tecnologias também é possível impor estilos de vida internacionais, globais, por meio da adesão, por cidadãos do mundo inteiro, ao consumo de alguns produtos e serviços (CAVALCANTI, 2008, p. 16).

Dessa maneira, a globalização adquire um novo status no período atual, drasticamente distinto dos demais períodos, uma vez que a técnica, a informação e a ciência condicionam a ligação entre todo o mundo, mesmo que de forma contraditória (SANTOS, 2009).

Essa realidade dinâmica, em contínuo processo de construção, impõe a necessidade de pensar modos de ensinar/aprender, a fim de torná-los mais condizentes às demandas de formação na contemporaneidade. É preciso, então, considerar abordagens teórico-metodológicas no ensino da Geografia que (re)estabeçam e (re)contextualizem o papel do estudante, agora considerado sujeito do processo de ensino/aprendizagem.

Diante dessas considerações, pode-se afirmar que a escola – e, nesse contexto específico, a educação geográfica – é percebida como uma das vias de democratização e formação da cidadania em um mundo tão confuso. Nesse sentido, o processo educacional se constitui como um fenômeno social e universal, necessário ao funcionamento de todas as sociedades; em outras palavras, toda sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos e prepará-los para sua participação ativa e transformadora (LIBÂNEO, 1994). Esse é um processo complexo, que pode conduzir o ser humano a um olhar espacial, mais crítico e reflexivo em relação ao mundo, pautado, inclusive, pela conformidade à realidade vivida pelo indivíduo, em contextos essencialmente contraditórios.

Pensar a Educação Geográfica, portanto, conduz à reflexão sobre a escola, o ensino e o conteúdo, onde se deve reportar ao conhecimento sobre as novas configurações do mundo atual na sociedade da informação. É preciso que se compreenda os novos tempos e espaços, os processos da globalização e as novas territorialidades que emergem diante da complexidade com que se

apresenta o mundo, bem como é preciso compreender que a Geografia constitui-se como ferramenta intelectual que auxilia no entendimento de tais processos (CALLAI, 2011).

Nesse contexto, como fundamento à compreensão da realidade, a dimensão espacial do próprio lugar onde se vive é um importante fator a ser considerado, uma vez que, no lugar de nossa cotidianidade, materializam-se os fenômenos geográficos, alguns dos quais são comuns também a outras localidades.

Carvalho Sobrinho e Leite (2015) destacam a dificuldade em compreender a espacialidade, em virtude da dinâmica de transformações. Nas palavras dos autores,

Vivemos em um mundo de difícil compreensão, em virtude da dinâmica espacial, que de um modo muito rápido e intenso, contribui para alteração das formas e funções urbanas postas no cotidiano vivido pelo indivíduo. Tais transformações, que modificam a própria estrutura de organização espacial, exigem a associação dos conteúdos das disciplinas escolares ao cotidiano, nas questões que estão permeadas no contexto sociocultural dos diversos sujeitos. Nesse sentido, não há significado se esse processo evadir-se do contexto em que escola, alunos e professores estão imersos, tampouco não propiciar reflexões que impliquem na construção de significados sobre essa realidade vivida pelo grupo (CARVALHO SOBRINHO; LEITE; 2015, p. 3904).

A esse respeito, os autores consideram que o lugar do indivíduo pode contribuir para a construção de significados aos conteúdos de Geografia, especialmente àqueles vinculados à análise do urbano/cidade e, em consequência, à formação para a cidadania. Nesse sentido, a Geografia, como ciência e disciplina escolar, ao pensar o espaço do homem, fornece um amplo campo de reflexões que podem conduzir à compreensão da sociedade, no sentido de identificar seus problemas, suas contradições e as soluções, bem como o papel do indivíduo/sociedade nesse contexto (CARVALHO SOBRINHO; LEITE, 2016).

Pode-se afirmar, então, serem pertinentes as indagações que possibilitem um entendimento acerca do papel que assume esse campo disciplinar em uma conjuntura mundial marcada pela complexidade, pelas relações e interações instantâneas, simultâneas

e assíncronas, decorrentes dos avanços nas redes de comunicação tecnológica. Tais considerações têm originado concepções contemporâneas de Geografia e, nesse contexto, de Geografia Escolar, dentre as quais se destacam aquelas que assinalam a importância ao lugar, apresentando-o como categoria analítica. Nesse sentido, o lugar, no contexto da Geografia Escolar, constitui uma possibilidade de aprendizagem que parte do mundo vivido do aluno e o conduz à sistematização dos saberes não só geográficos, mas também pertencentes a outros campos disciplinares, o que reforça sua própria importância na escolarização.

Em vista disso, o lugar ultrapassa o campo disciplinar da Geografia, por promover um diálogo entre educação e contemporaneidade, articulando o local/global, uma necessidade do contexto escolar (LEITE, 2012). Por conseguinte, mediar o processo de construção de conhecimentos por meio do lugar significa dispor de um campo aberto e fértil de exploração, que objetiva conferir significados ao ato de aprender.

Mediante os pressupostos defendidos por Cavalcanti (2012), a educação geográfica assume a responsabilidade de conduzir o indivíduo à leitura do mundo e, nessa perspectiva, promover uma articulação entre conhecimentos cotidianos e científicos, a fim de originar uma reflexão que se traduza em ações concretas na sociedade, identificadas como práticas cotidianas espaciais, as quais geram um conhecimento geográfico importante para a vida cotidiana. Afinal, compreender o mundo e ser sujeito da própria vida é condição para viver com dignidade (CALLAI, 2011). A compreensão do mundo, conforme destacado, pode ser pensada, mediada e ampliada quando se valorizam as práticas cotidianas espaciais concretamente baseadas no lugar.

Nessa perspectiva, o contexto contemporâneo caracterizado pela globalização da economia imputa a necessidade de estudar o lugar como condição indispensável para o entendimento da realidade, que é heteróclita. Esse condicionante é justificado porque as relações sociais se materializam em lugares diferentes e específicos. Por conseguinte, a compreensão da realidade

contemporânea ocorre por meio dos significados atinentes ao espaço local (LEITE, 2002).

Geografia Escolar e sua contribuição ao processo de construção da cidadania: alguns pressupostos

A partir da ponderação anterior, é importante considerar a complexidade envolvida no ato de ensinar/aprender Geografia, notadamente no âmbito da Educação Básica. Pode-se afirmar que a escola e a disciplina de Geografia demandam alternativas de formação mais condizentes com as demandas da sociedade contemporânea. Assim, a presente seção pretende discorrer sobre o que é a Geografia Escolar, especificando sua contribuição na formação de cidadãos mais críticos, reflexivos e propositivos.

A Geografia Escolar nos leva a pensar tanto na produção científica da Geografia ao longo do tempo, quanto na discussão sobre seu significado como conteúdo escolar, por ser uma criação particular e original dos sujeitos da escola (CALLAI, 2011). Nesse sentido, pode-se afirmar que há uma inter-relação entre a Geografia Escolar e Geografia Acadêmica. Ambas se influenciam mutuamente, guardando em si mesmas suas identidades e peculiaridades (CAVALCANTI, 2012), estabelecendo uma relação que permite pensar um ensino de Geografia consolidado em bases da própria ciência geográfica. Da reflexão sobre essa relação e sobre o estatuto próprio da Geografia Escolar, decorre o entendimento de que esta última é construída pelos sujeitos da escola, professores e alunos (CAVALCANTI, 2012),

A relação entre a ciência e a matéria de ensino é complexa; ambas formam uma unidade, mas não são idênticas. A ciência geográfica constitui-se de teorias, conceitos, e métodos referentes à problemática de seu objeto de investigação. A matéria de ensino de Geografia corresponde ao conjunto de saberes dessa ciência, e outras que não tem lugar no ensino fundamental e médio como Astronomia, Economia, (...) convertidos em conteúdos escolares a partir de uma seleção e de organização daqueles conhecimentos e procedimentos tidos como necessário à educação geral (CAVALCANTI, 2008, p. 2).

Enquanto componente curricular da Educação Básica, a Geografia Escolar não é uma simplificação da ciência geográfica. Ainda que possua relação direta com ela, não está subordinada ao que lhe é academicamente prescrito. A Geografia Escolar tem como perspectiva a apropriação de conteúdos que elaborados no campo acadêmico, escolhidos e ressignificados, tendo em vista a formação da cidadania. Isso ocorre quando as escolas, por meio dos professores, trabalham os conteúdos do arcabouço teórico dessa ciência pertinentes à prática da cidadania e que são transpostos a um contexto específico, que confere à Geografia Escolar certa propriedade e peculiaridade em sua abordagem. Ela é feita pelo professor, em um contexto de interação dialógica com seus alunos, que são partícipes do processo de construção coletiva do conhecimento, sendo sujeitos de uma situação em que o papel do professor é de mediação. Dessa forma, há uma relação de correspondência nas trajetórias da Geografia Acadêmica e da Geografia Escolar, pois, ainda que guardem suas identidades e especificidades, também se cruzam e se interpenetram.

É importante frisar que, ao longo dessas trajetórias, surgiram dicotomias, tais como Geografia Física e Geografia Humana, Teoria e Prática, Professor e Pesquisador, Licenciatura e Bacharelado, dentre outras, que logo se traduziram em problemas relacionados à prática docente: dificuldades em relação à própria compreensão do espaço, em toda a gama de inter-relações que o qualificam, de um lado, e à complexidade de articulação dessas, de outro, tendendo a se agravar em decorrência da qualidade do processo de formação do professor. Assim, no curso de desenvolvimento da ciência geográfica e da Geografia Escolar, formaram-se contextos históricos, políticos e sociais que desencadearam concepções diferenciadas sobre seu objeto, seu papel na sociedade e suas fundamentações filosóficas.

Nesse sentido, no que se refere especificamente à Geografia Escolar, foi a adesão à perspectiva do materialismo histórico dialético que mais se difundiu e imprimiu significativas mudanças no modo de pensar a Geografia, ainda que não tenha sido a única.

Tal movimento influenciou as discussões referentes ao currículo, notadamente a partir dos anos 1980, resultando em iniciativas de melhoria da qualidade do ensino, de revisão dos conteúdos e de formas de ensinar e aprender (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007).

O caminho percorrido pela Geografia Escolar reflete, assim, os movimentos da Geografia Acadêmica, sem, contudo, com ela se confundir. Para Cavalcanti (2008), foi a partir de 1980, por meio de novas fundamentações filosóficas – dentre elas, o materialismo histórico dialético –, que se buscou superar a Geografia Clássica, ou seja, denunciar a falsa neutralidade e o caráter utilitário e ideológico vinculado ao Estado, levando a redimensionamentos e reflexões acerca desse componente curricular. Alguns autores (CAVALCANTI 2008; KAECHEK 2005; VESENTINI; 2009) identificam nesse período o movimento de renovação da Geografia, entendido como o rompimento com o fundamento positivista, a partir da incorporação de novos aportes filosóficos – em especial, o materialismo histórico dialético.

A partir da década de 1980, a pesquisa voltada ao Ensino de Geografia no Brasil começou a se consolidar por meio da perspectiva da Geografia Crítica, conforme atesta Cavalcanti (2008):

Neste momento de renovação do ensino de Geografia – na década de 1980, como já disse, predominavam ideias e caminhos alternativos que se orientavam pelo marxismo, ou pelo materialismo dialético –, questionava-se a estrutura dicotômica e fragmentada (compostas por partes estanques do discurso da Geografia (de um lado, apresentava-se os fenômenos naturais; de outro, os humanos), e algumas propostas buscavam inserir nesse discurso elementos da análise espacial. Mas do que localizar e descrever elementos da natureza, da população e da economia, de forma separada e dicotomizada, propunha-se uma nova estrutura para esse conteúdo escolar, que estivesse como pressupostos o espaço e as contradições sociais, orientado pela explicação das causas e decorrências das localizações de certas estruturas espaciais (CAVALCANTI, 2008, p. 23).

Na transição do século XX para o XXI, sob os auspícios da Geografia Crítica, alguns pesquisadores começaram a trilhar um

caminho orientado à reflexão sobre as questões de ensino/aprendizagem em Geografia na Educação Básica, currículo de Geografia, formação de professores nessa área, bem como demais temáticas direta ou indiretamente relacionadas ao universo da docência, por meio dos programas de pós-graduação em Geografia e Educação.

Essas questões postas no tocante à reflexão sobre a Geografia Escolar são complexas, na medida em que o ato de ensinar não significa transferir conhecimento. Ao contrário, conforme destaca Libâneo (1994), o ato de ensinar envolve considerar fatores culturais, sociais e econômicos como contextualização para a aprendizagem. Além disso, exige do professor duas particularidades em relação ao conhecimento que se propõe ensinar: o saber e o saber/fazer. Quem ensina deve possuir tanto o conhecimento teórico dos conteúdos a serem trabalhados, quanto o domínio das formas didáticas e práticas para promover a internalização desses conteúdos pelos alunos, conferindo-lhes as habilidades para se apropriarem do conhecimento.

Tais considerações nos conduzem ao papel do ensino de Geografia no âmbito da Educação Básica, qual seja, desenvolver nos alunos o olhar espacial e o raciocínio geográfico para a leitura do mundo (BRASIL, 2001). Partir do pressuposto de que a educação e o ensino de Geografia são, potencialmente, instrumentos de emancipação significa inferir que seu potencial para a construção da cidadania se relaciona à construção de conhecimentos, uma vez que é tal processo que permitirá ao sujeito compreender a realidade que o cerca.

Tratando dos pressupostos contidos na contribuição da Geografia para a noção de cidadania, Damiani (1999) aborda essa temática pelo viés do sentido conferido ao lugar e ao espaço, os quais materializam as relações humanas de todas as ordens. Conhecer o espaço por intermédio do lugar é conhecer a rede de relações a que se está sujeito e da qual se é sujeito, ou, em outras palavras, conhecer os direitos dos quais se é sujeito, bem como os deveres aos quais se está sujeito, para, então, perceber que tais

condutas se constroem (ou deveriam se construir) através do coletivo, nas suas relações recíprocas sitas no espaço geográfico (DAMIANI, 1999).

Ocorreram mudanças históricas na Geografia, com o acirramento das contradições que desembocaram em rupturas técnicas, metodológicas e temáticas. Houve uma busca pela superação de uma visão geométrica do espaço por uma visão reflexiva deste enquanto instância social. No primeiro caso, o espaço é considerado geometricamente, por meio de pontos e trajetos com significação reduzida. A visão reflexiva, por outro lado, diz respeito à apropriação, isto é, à ideia de que o espaço se realiza como instância social ao ser de fato apropriado. É nesse sentido – o de apropriação – que consideramos a questão da cidadania. O cidadão, assim, apenas se definiria enquanto tal ao viver a condição de seu espaço na qualidade de espaço social, reconhecendo sua produção e se reconhecendo nele por meio dos usos cotidianos (DAMIANI, 1999).

A partir dessas considerações críticas, Santos (2000, p. 13) evidencia que “em lugar do cidadão formou-se um consumidor, que aceita ser chamado de usuário”. Essa noção engloba todo o mundo; todavia, em um país como o Brasil, a formação do consumidor em detrimento do cidadão é algo assombroso, na medida em que os direitos estão sempre atrelados à existência de bens materiais. Nesse sentido, o ensino de Geografia se prova fundamental para a formação de mentalidades, contribuindo para a construção da noção de cidadania, tanto da geração atual, quanto das futuras, as quais precisarão gerenciar um mundo marcado pela complexidade, pleno de contradições e desigualdades (LEITE, 2002).

O lugar se relaciona à formação da cidadania, na medida em que os sujeitos se identificam como ativos no contexto da produção da vida em sociedade. Disso decorre que formar um cidadão no contexto da escola contemporânea implica prover as condições necessárias para que o aluno se reconheça como sujeito que possui história e conhecimento prévio do mundo, sendo, portanto, capaz

de construir seu conhecimento, ou seja, de entender que as relações espaciais são resultados da sua própria vida (LEITE, 2012).

Se, porém, uma das funções primordiais da escola é a formação para a cidadania, quais são os delineamentos do significado desse conceito? A formação de um cidadão se relaciona a um projeto cujo ponto central é a participação política e coletiva das pessoas nos destinos de uma sociedade. Tal participação deve estar ligada a uma democracia participativa, de maneira que esse conceito pressupõe a concepção do próprio espaço público com as identidades construídas pelos cidadãos (CAVALCANTI, 2008).

É preciso compreender, assim, que o conhecimento adquirido na escola por meio das disciplinas, das quais a Geografia faz parte, deve conduzir o sujeito ao exercício de seus direitos e deveres relativos à cidadania. Nas palavras de Cavalcanti (2008),

Cidadão é aquele que exerce seu direito a ter direitos, ativa e democraticamente, o que significa exercer seu direito, inclusive, criar novos direitos e ampliar outros. É no exercício pleno da cidadania que se torna possível, então, transformar direitos formais em direitos reais (CAVALCANTI, 2008, p. 85).

Eis, então, que a escola e o processo de escolarização devem caminhar rumo à formação de cidadãos conscientes, reflexivos, críticos e propositivos. Nesse contexto, as práticas pedagógicas de Geografia se tornam relevantes, especialmente no que se refere à dinâmica de formação da cidadania por meio da construção de conhecimentos geográficos, a partir da realidade vivida pelos sujeitos. Advogamos a favor de uma Geografia Escolar que se relacione à vida cotidiana do aluno, para que este construa sua própria identidade e pratique a cidadania no contexto de sua coletividade.

O ensino da Geografia, assim, pode e deve ter como objetivo central a educação para a cidadania, fazendo com que o aluno assimile que a cidadania também traduz o sentido de pertencimento a uma realidade, em que as relações entre sociedade e a natureza formam um todo integrado (em constante transformação) do qual se

faz parte. É necessário conhecer o lugar desde o qual nos vemos como membro participante, responsável e historicamente comprometido com os valores humanísticos (BRASIL, 2001).

É nesse sentido que Cavalcanti (2012) evidencia a questão das pesquisas voltadas ao ensino de Geografia:

As pesquisas na linha do ensino de Geografia no Brasil têm sido produzidas com o intuito de compreender a dinâmica desse processo e de indicar caminhos e abordagens que melhores resultados produzam (ou podem produzir) na aprendizagem e na formação do cidadão (CAVALCANTI, 2012, p. 5).

Para a autora, o ensino de Geografia contribui para a formação da cidadania, por meio da prática de construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades e valores que ampliam a capacidade de crianças e jovens de compreender o mundo em que vivem e atuam, sendo escola organizada como um espaço aberto e vivo de culturas.

Nessa linha de raciocínio, Callai (1995) argumenta:

A educação para a cidadania é um desafio e a Geografia é uma das disciplinas fundamentais para tanto. O conteúdo das aulas de Geografia deve ser trabalhado de forma que o aluno construa a sua cidadania. (...) Se a formação do educando para ser um cidadão passa pela ideia de prepará-lo a “aprender a aprender”, a “saber fazer”, o papel das disciplinas escolares e da Geografia particularmente, tem a ver com o método, quer dizer de que forma se irá abordar a realidade (CALLAI, 1995, p. 206).

Explicitar o sentido da Geografia Escolar por meio da construção da cidadania é um desafio a ser enfrentado. Ensinar Geografia implica muito mais do que simplesmente memorizar conteúdo, ou mesmo preparar para um vestibular. Se o objeto a ser analisado é o espaço onde acontecem todas as atividades humanas, desde as mais simples às mais complexas, essa disciplina adquire status mais relevante, qual seja, o de contribuir para o exercício da cidadania, no sentido do cumprimento dos direitos e deveres perante a coletividade.

Tal exercício mais bem se efetiva quando o sujeito se apropria do conhecimento sistematicamente elaborado pela sociedade em

seu processo histórico, pois esse conhecimento possibilita a reflexão acerca de sua própria inserção e organização no espaço. Em outros termos, o ensino de Geografia tem a incumbência de levar o aluno a compreender a sua realidade e a desenvolver sua intelectualidade por meio da construção do conhecimento. Conforme afirma Macêdo (2016),

O ensino de Geografia, nas escolas do ensino básico, tem o papel primordial de educar para a cidadania, ou seja, formar cidadãos que compreendam a sua realidade, o mundo em sua complexidade – as contradições socioespaciais no decorrer da história, e desse modo, sejam capazes de participar de forma ativa na transformação dos seus espaços de vivência, respeitando as suas diversas dimensões, de forma ética e responsável (MACÊDO, p. 153).

A Geografia, destarte, se volta à compreensão das contradições socioespaciais, induzindo os sujeitos na ativa transformação da sociedade. É uma função primordial do ensino dessa disciplina considerar a experiência do aluno, para que a realidade seja problematizada, levando em consideração os espaços de vivências.

As práticas de ensino de Geografia implementadas no âmbito da Educação Básica, contudo, mostram-se cada vez mais desafiadoras, na medida em que não consideram os espaços de vivências para a problematização e construção de conhecimentos. Como superar as práticas tradicionais em uma disciplina cuja apresentação se faz monótona, conteudista e enfadonha? A resposta a essa questão conduz a reflexões sobre alternativas metodológicas que permitam pensar o espaço geográfico tendo o lugar como ponto de partida e chegada, de maneira a desenvolver o sentido de cidadania crítica, reflexiva e propositiva.

Por essas considerações, percebe-se que a Geografia Escolar possibilitará que os alunos se reconheçam como cidadãos, compreendendo sua atuação no espaço a partir do momento em que a construção de conceitos envolva a dimensão do lugar. Assim,

[...] ao se apropriar de um conceito, o aluno precisa dar-lhe significado, inserir a nova informação para alterar esquemas, criando uma estrutura de pensamento, que pode ser simples, por exemplo, relacionando os fenômenos

estudados com os do cotidiano e, com isso, estimulando as mudanças conceituais (CASTELLAR; VILHENA, 2010, p. 99-100).

A utilização do lugar é sugerida por pesquisadores e professores da área, no intuito de estabelecer melhores condições de significação dos conteúdos em Geografia, viabilizando a internalização de conceitos que façam sentido para o aluno no processo de pensar a espacialidade e efetuar uma leitura do mundo. É pertinente afirmar, portanto, que o estudo do lugar é condição para o exercício da cidadania.

Pode-se concluir, diante do exposto, que construir conhecimentos em Geografia, conferir a eles significado, associá-los à leitura de mundo e à formação da cidadania são objetivos que encontram uma possibilidade metodológica interessante no uso da categoria lugar, ideia desenvolvida no item que segue.

Espaço, Lugar e Ensino de Geografia: inter-relações

Partimos do pressuposto de que a Geografia dispõe de ferramentas para estudar seu objeto, o espaço geográfico. O lugar, assim, se apresenta como uma das alternativas através das quais é possível conhecer os significados e valores construídos pelos indivíduos no espaço. Nesse contexto, é essencial compreender as dinâmicas sociais para a construção de uma sociedade que pense o espaço do homem e sua plenitude humana. Para que isso ocorra, é necessário considerar o espaço geográfico como “produto das relações entres os homens e dos homens com a natureza, que ao mesmo tempo é fator que interfere nas mesmas relações que os constituíram” (ALVES, 1999, p. 134). Nesse sentido, a Geografia entende que o espaço se constitui nas materializações das relações que existem entre natureza, homem e sociedade.

O espaço e o lugar são conceitos que não se separam, pois não é senão a partir de um espaço diferenciado que se experimenta e vivencia, que se constitui o lugar, de forma que o próprio ser humano

vai dotando o espaço de valor, adquirindo significado (TUAN, 2013). De acordo com Tuan,

O espaço é, sem dúvida, mais que um ponto de vista ou um sentimento complexo e fugaz. É uma condição para a sobrevivência biológica. O espaço é uma necessidade biológica de todos os animais, é também para os seres humanos uma necessidade psicológica, um requisito social, e mesmo um atributo espiritual (TUAN, 2013, p. 76).

A partir dessa consideração, inferimos que, além de uma condição para a sobrevivência, o espaço é onde o ser humano realiza todas as suas atividades, desde as mais simples até as mais complexas. Tanto o espaço quanto o lugar são necessidades humanas, estando intimamente relacionados.

As pessoas criam e recriam lugares através do movimento objetivo e subjetivo da experiência humana – e é nesse sentido que tais experiências devem ser levadas em consideração. Em consequência, o espaço dos alunos, que possui a marca do movimento, deve ser aberto para incorporar o que foi produzido e conseguir, em sua dinâmica vivenciada, construir adiante.

L'homme est acteur géographique, le lieu est son espace de vie; toutes les relations s'y mêlent dans un écheveau de liens véhiculant nos sentiments, nos mémoires collectives et nos symboles. Localisation, forme, structure, activités concourent à le différencier des autres, mais son caractère distinctif émane essentiellement des valeurs, des significations et des aspirations ressenties par l'homme (BAILLY; SCARIATI, 2001, p. 216).²

Ao pensar na perspectiva de lugar como o espaço da vida, percebe-se uma relação entre as questões identitárias dos seres humanos, devido à experimentação que marca profundamente a vida desse sujeito. O ser humano, portanto, é sujeito ativo na construção do

² “O homem é ator geográfico, o lugar é seu espaço de vida; todas as relações se misturam em uma teia de ligações que transmite nossos sentimentos, nossas memórias coletivas e nossos símbolos. Localização, forma, estrutura, que contribuem para diferenciá-lo de outros, mas o seu caráter distintivo emana essencialmente valores, significados e aspirações sentidas pelos seres humanos” (BAILLY; SCARIATI 2001, p. 216).

espaço por meio das relações que se travam no lugar, construindo identidades. Tais considerações objetivam reforçar a importância da categoria lugar na Geografia. Como atesta Ferreira (2000),

O conceito lugar, considerado por muito tempo como um dos mais problemáticos da Geografia, tem se destacado, recentemente, como uma das chaves para a compreensão das tensões do mundo contemporâneo [...], o lugar tem se apresentado como um conceito capaz de ampliar as possibilidades de entendimento de um mundo que se fragmenta e se unifica em velocidades cada vez maiores (FERREIRA, 2000, p. 65).

Dessa maneira, quando se propõe analisar as relações entre espaço, paisagem e lugar, este último talvez seja o mais importante, ao focalizar o espaço e a paisagem por meio das intenções e significações humanas – isto é, o espaço e o lugar não se separam (RELPH, 1976). Os pesquisadores dedicados a estudar o lugar afirmam que esse conceito, além de possuir uma relação inseparável com o espaço, reafirma “em seus vários espaços e sentidos, que é uma ideia-chave para enfrentar os desafios cotidianos. É no lugar que os problemas nos atingem de forma mais dolorida, e é também nele que podemos melhor nos fortalecer” (MARANDOLA JR; HOLZER; OLIVEIRA, 2012, p. 15).

Para Bailly e Scariati (2001),

Un lieu n'est pas une collection d'objets et d'événements, mais une mémoire collective. Cela nous amène à nous poser la question de la finalité La géographie. Découvrir des systèmes spatiaux quantifiables ou comprendre Le vécu des habitants? Pour l'approche humaniste, comment concevoir une géographie sans référentiel habitant, sans étude des objets signés, sans rendre compte des expériences humaines? Seule une lecture intériorisée du vécu humain peut nous permettre comprendre les hommes et de les impliquer dans l'oeuvre géographique (BAILLY; SCARIATI, 2001, p. 215).³

³ “Um lugar não é uma coleção de objetos e eventos, mas uma memória coletiva. Isso nos leva a nos perguntar a questão do propósito da Geografia. Descobrir sistemas espaciais quantificáveis ou compreender as experiências dos habitantes? Para a abordagem humanista, como projetar uma Geografia sem os referenciais dos habitantes, sem estudo de objetos assinados, sem perceber as experiências humanas? Apenas uma leitura internalizada da experiência humana pode nos

Pode-se afirmar, assim, que, nos últimos anos, o conceito de lugar vem sendo ressignificado diante da ciência geográfica em particular, por constituir uma referência à mediação dos significados construídos no espaço geográfico.

Santos (1996) contribui com o debate sobre a relação entre espaço e lugar, ao destacar que “mais importante que a consciência do lugar é a consciência do mundo, obtida através do lugar” (SANTOS, 2008, p. 161). O lugar, com suas particularidades, similaridades e contradições, reflete o particular e, ao mesmo tempo, o holístico, sendo esse aspecto preponderante para a ressignificação de aprender/ensinar Geografia nessa sociedade. Além disso, o lugar nos permite confrontar a realidade vivida com o conhecimento acumulado. Santos (1996) ainda enfatiza que “[...] não posso ser holístico sem trabalhar com o particular” (SANTOS, 1996, p. 168). De acordo com o autor,

[...] o papel do lugar é determinado. Ele não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro. A experiência naquele espaço exerce um papel revelador sobre o mundo (SANTOS, 2009, p. 114).

A experiência renovada, ressignificada e sempre em movimento travada no espaço se revela por meio do lugar. É nesse sentido que o lugar é revelador do mundo. A ação de experimentar envolve o espaço, bem como leva os humanos a recriarem e ressignificarem os espaços, construindo lugares. Não existem indivíduos fora do espaço e, conseqüentemente, do lugar. Logo, não se pode pensar o lugar sem pensar o espaço como objeto principal de estudo da Geografia. Disso decorre a inexistência de lugares sem a relação, travada no próprio espaço, com objetos pertencentes a essa teia. O lugar é entendido como uma dimensão social (causa e efeito) vinculada ao local-global. “Cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de

ajudar a compreender os homens e envolvê-los na obra geográfica” (BAILLY; SCARIATI, 2001, p. 215).

uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente” (SANTOS, 1996, p. 273).

Tais conceitos, no âmbito do ensino de Geografia, se traduzem como importante via de mediação para a construção e reconstrução dos conhecimentos geográficos. Assim,

Estudar o lugar, em Geografia, constitui-se parte importante da Educação como ferramenta mediacional na construção dos processos identitários. Trabalhar na perspectiva do lugar permite a incorporação da subjetividade, também por meio de emoções e sentimentos, que são representados nos processos de construção dos significados. Considerando-se que a realidade que se atribui ao mundo é uma realidade construída, estudar o lugar, então, constitui-se alternativa concreta de compreensão da realidade; de identificação; de reafirmação, ou não, das identidades individual e coletiva; de construção do self, e do desenvolvimento humano (LEITE, 2012, p. 22).

O lugar é construído a partir da experiência no próprio espaço, sendo importante na construção de conhecimentos que sejam significativos. Nesse contexto, exige-se do docente uma prática pedagógica que fuja das metodologias de ensino tradicional e que seja compatível com a formação do sujeito do século XXI, notadamente na compreensão do espaço geográfico por meio do lugar, considerando as características do espaço na contemporaneidade (LEITE, 2011).

Tais considerações, aplicadas e vinculadas ao ensino de Geografia, sugerem a “compreensão do lugar para compreender o mundo” (CALLAI, 2000, p. 71), isto é, a intenção de levar o aluno a pensar o espaço geográfico por meio das relações estabelecidas em seu lugar, sabendo relacioná-lo a um contexto mais global. Para a autora,

Compreender o lugar em que vive permite ao sujeito conhecer a sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem. Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, é repleto de história e com pessoas historicamente situadas em um espaço maior, mas por hipótese alguma é isolado, independentemente (CALLAI, 2000, p. 72).

O lugar é um espaço construído como resultado da vida das pessoas, dos grupos que nele vivem, das formas como trabalham,

produzem, se alimentam e como fazem e usufruem do lazer. É a própria realidade, o lugar onde se vive, caracterizado pela experiência e pelo mundo vivido (CALLAI, 2011).

Tais considerações nos permitem inferir que a abordagem e a valorização do lugar convergem para um aprendizado que faça parte do cotidiano vivido do aluno, sendo trabalhado na perspectiva de compreensão do espaço geográfico, conforme atesta Callai (2000, p. 84): "estudar e compreender o lugar, em Geografia, significa entender o que acontece no espaço onde se vive para além das suas condições naturais ou humanas". Assim, o lugar torna-se um dos pilares centrais no ensino de Geografia, além de um conceito relevante a ser trabalhado no âmbito da Educação Básica.

O lugar traz aspectos da espacialidade do aluno, podendo ser uma referência constante na mediação orientada para o ensinar/aprender. Isso implica a consideração do aluno como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento. Desse modo, a utilização do lugar evidencia-se como um elemento articulador de experiências e conhecimentos relacionados à totalidade do espaço, por meio, também, das redes que viabilizam as inter-relações das escalas local, regional, nacional e global.

A esse respeito, Macêdo (2016) debate a mediação pelo lugar, afirmando que a ligação e a aproximação dos saberes cotidianos aos conteúdos estudados auxiliam na compreensão dos alunos, pois aquilo que observam e estudam têm aplicação concreta em suas vidas. É nesse sentido que deve ocorrer a aprendizagem em Geografia, com aulas que possibilitem aos alunos refletir sobre o seu espaço cotidiano, tendo em vista a construção do seu próprio aprendizado. É nessa prática cotidiana que se constroem conhecimentos geográficos, pois o aluno experimenta a dinâmica espacial, nela construindo representações que devem ser confrontadas, ampliadas e discutidas em face ao saber geográfico mais sistematizado, por meio da mediação pedagógica do professor, no processo de construção coletiva do conhecimento (CAVALCANTI, 2012).

Entretanto, a prática pedagógica em Geografia, conforme demonstra Straforini (2008), apresenta alguns complicadores no que se refere à mediação pedagógica do professor, dentre os quais a própria abordagem da categoria lugar, feita de modo fragmentado, sem o estabelecimento de relação de causa e efeito entre as distintas escalas, do local ao global. Nesse sentido, de acordo com o apontado anteriormente, é papel do professor, por meio de sua mediação pedagógica, evitar a hierarquização e fragmentação de cada dimensão espacial, ou seja, estabelecer as relações de interdependência entre as várias escalas de abordagem do lugar. Ao trabalhar nessa perspectiva, o que deve ficar claro são as relações entre os fenômenos que concorrem para a produção do espaço.

A espacialidade, nesse contexto, torna-se muito mais próxima às pessoas, pois as relações globais, em sua dimensão espacial, se materializam no lugar por meio das várias dimensões espaciais: casa, bairro, cidade, estado, região, país, continente e mundo, que se encontram em uma relação cada vez mais íntima (STRAFORINI, 2008). Consequentemente, a categoria lugar é fundamental para o estabelecimento de relações com a totalidade. Ganha premência a prática pedagógica não alheia a si mesma, mas relacionada às várias escalas do mundo.

Como, então, construir conhecimentos geográficos significativos a partir do cotidiano do aluno? Através do estabelecimento de relações local-global, por intermédio dos elementos vividos e conhecidos no cotidiano, que representam a concretude das ações globais materializadas no lugar. Isso possibilitará que os alunos promovam análises mais sistematizadas sobre o mundo, de forma crítica, reflexiva e propositiva.

No âmbito escolar, Callai (1999) afirma: um aluno que compreende sua realidade vivida consegue perceber que o espaço é construído. Em consequência, esse aluno terá maior facilidade no processo de aprender, pois este passará a ser vinculado ao seu cotidiano. Desse modo, o conhecimento geográfico deve retratar a realidade do aluno, para que ele possa construir seu aprendizado por meio do lugar, podendo compreender como o

espaço foi e é construído; nas palavras de Oliveira, “as experiências concretas deverão possuir interconexão e coerência dentro do que é ensinado, pois o vivido pelo aluno é expresso no espaço cotidiano, e a interligação deste com as demais instâncias são fundamentais para a aprendizagem” (OLIVEIRA, 2015, p. 16). A categoria lugar, assim, viabiliza o processo de significação de conteúdos em Geografia, habilitando o aluno a efetuar uma leitura crítica e reflexiva sobre o mundo.

Considerações finais

É inquestionável que o processo de ensinar/aprender Geografia se tornou mais complexo na contemporaneidade. As práticas pedagógicas da disciplina devem, portanto, adequar-se à compreensão da atualidade, considerando a dinâmica espacial contemporânea, que impõe novas formas e funções ao cotidiano dos indivíduos e, conseqüentemente, à sua relação com a totalidade.

Evidenciou-se, mediante as reflexões tecidas, que o ensino de Geografia, na Educação Básica, desempenha papel fundamental na formação cidadã, ou, em outras palavras, na formação de sujeitos capazes de compreender uma realidade marcada por contradições e, então, agir no sentido de participar, responsavelmente, da construção de um lugar melhor. Considerou-se, assim, que a cidadania dos alunos deva partir de sua compreensão da realidade em que vivem e das relações que o mundo contemporâneo impõe sobre o seu lugar.

Compreende-se que o ensino de Geografia pode, por meio da categoria lugar, ser conduzido em uma perspectiva significativa, superando um ensino monótono, limitado à descrição de fenômenos, sem estabelecer ligação com a vida cotidiana. A utilização dessa categoria visa a suplantar uma concepção tradicional de ensino, na busca por relações entre os conteúdos estudados e a realidade discente, elaborando explicações e atividades que provoquem os

estudantes a pensar o seu lugar, em diferentes escalas, numa dinâmica de articulação da relação local-global.

À guisa de conclusão, almejamos que estas reflexões possam ressignificar a implementação da prática pedagógica em Geografia. Esperamos que contribuam para o desenvolvimento de outras reflexões que reforcem a relevância do ensino de Geografia vinculado à realidade vivida pelo aluno. Trata-se de uma ação potencializadora, uma vez que, se o aluno compreende a sua Geografia, as demais Geografias serão construídas por um melhor entendimento do mundo, mais significativo para a formação do cidadão.

Referências

ALVES, G. A. Cidade, cotidiano e TV. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

BAILLY, A.; SCARIATI, R. L'humanisme en géographie. In: BAILLY, A. **Les concepts de la géographie humaine**. Paris: Armand Colin, p.213-222, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CALLAI, H. C. **Geografia: um certo espaço, uma certa aprendizagem**. Tese (Doutorado em Geografia) – Pós-Graduação em Geografia. São Paulo: USP, 1995.

_____. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTRIGIOVANNI, A. C. et al (Orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Editora da Universidade, p. 56-60, 1999.

_____. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, p. 72-112, 2000.

_____. A Geografia escolar - e os conteúdos da Geografia. **Anekumene**, v. 1, n. 1, p. 128-139, 2011.

- CARLOS, A. F. A. **O lugar no/ do mundo**. São Paulo: Labur Edições, 2007.
- CARVALHO SOBRINHO, H. LEITE, C. M. C. **Geografia Escolar e o lugar**: construção de um processo de ensino/aprendizagem significativo. Presidente Prudente: Enapege, 2015.
- _____. A categoria lugar na construção de significados no ensino de Geografia: alguns pressupostos. **Revista Querubim**, n. 30, v. 2, p. 112-118, 2016.
- CASTELLAR, S. M. V. Educação Geográfica: Formação e didática. In: MORAIS, E. M. B.; MORAES, L. B. (Orgs.). **Formação de professores**: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia. Goiânia: Nepeg, 2010.
- CASTELLAR, S. M. V. VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. Cengage Learning, 2010.
- CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- _____. **A Geografia escolar e a cidade**: Ensaio de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- _____. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- DAMIANI, A. L. A Geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 50-61.
- DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**: comentários sobre a sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- FERREIRA, L. F. Acepções recentes do conceito de lugar e sua importância para o mundo contemporâneo. **Território**. Rio de Janeiro, ano 5, n. 9, p. 65-83, jul./dez., 2000.
- GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- HARVEY, D. **A Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.
- LEITE, C. M. C. "Geografia no Ensino Fundamental" In: Universidade/Departamento de Geografia. **Espaço e Geografia (UnB)**, v. 5, p. 245-280, 2002.

_____. **O lugar e a construção da identidade:** os significados construídos por professor de Geografia do ensino fundamental. 222 f., 2012. Tese (doutorado em Geografia). Faculdade de Educação, Programa de pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2012.

LEITE, C. M. C. BARBATO, S. B. Reflexões sobre o conceito de lugar na escola contemporânea. **Espaço e Geografia**, v. 14, p. 225-255, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez. 1994.

MACÊDO, H. C. Refletindo sobre o espaço vivido: o lugar na construção dos conhecimentos geográficos. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 5, n. 10, p. 152-165, 2016.

MARANDOLA JR, E.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L. (orgs.) **Qual espaço do lugar?** Geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2012.

OLIVEIRA, S. R. F. O que fomos, o que somos e o que queremos ser: uma reflexão sobre a docência. **História; Ensino**, v. 11, p. 63-73, 2012.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

RELPH, E. **Place and placelessness**. London: Pion, 1976.

SANTOS, M. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **O espaço do cidadão**. 5 ed. São Paulo: Studio Nobel, 2000.

_____. **Da Totalidade ao Lugar**. São Paulo: EDUSP, 2008.

_____. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. São Paulo: BestBolso, 2009.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia:** o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. Annablume, 2008.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar:** a perspectiva da experiência. Trad. Livia de Oliveira. Londrina, PR: Eduel, 2013.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA HORTA ESCOLAR: UM INCENTIVO PARA APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA JUNTO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Juanice Pereira Santos Silva

Introdução

Este artigo sintetiza a dissertação *Possibilidades e desafios para o ensino de geografia em atividades práticas de hortas escolares: experiências com estudantes do ensino fundamental séries finais diagnosticadas com Deficiência Intelectual*, de 2019,¹ que investigou as possibilidades e os desafios no processo de ensino e aprendizagem de Geografia para alunos com deficiência intelectual, por meio de atividades práticas pedagógicas, utilizando a horta como recurso didático-pedagógico em uma escola pública do Distrito Federal.

A partir desse contexto, pesquisar o ensino de Geografia para os alunos com Deficiência Intelectual (DI) nos facultava analisar o processo de ensino e aprendizagem de Geografia, bem como refletir sobre as possibilidades e os desafios de desenvolvê-lo com práticas pedagógicas em horta escolar na educação inclusiva.

Conforme a proposta da educação inclusiva², a educação é para todos, devendo incluir todos os alunos no ensino regular desde o começo da vida escolar, em conexão com a educação especial, com igualdade de oportunidades na escolarização em todos os seus aspectos teórico-práticos, garantindo uma educação de qualidade a todos os alunos. Segundo Mantoam (2003), “as

¹ Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/38277?locale=pt_BR. Acesso em: 17 out. 2022.

² A educação inclusiva se caracteriza como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, não apenas como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas (BEYER, 2006, p. 73).

escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades”, as quais exigem mudança de mentalidade quanto aos modos de vida e valorização da diversidade humana, que:

A inclusão possibilita abrir horizontes para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes que necessitam de maior atenção na sua caminhada na escola. Isso implica na mudança da perspectiva da organização da escola que precisa planejar práticas pedagógicas que deem conta destes estudantes que cada vez mais chegam às escolas regulares (RAMOS e MARTINS, 2017, p. 121).

Mesmo diante das orientações das políticas educacionais inclusivas, o atual contexto laboral docente aponta a objeções para subsidiar o ensino para pessoas de diferentes dificuldades e potencialidades especiais na educação inclusiva. Isso se deve ao despreparo e à fragilidade na formação acadêmica no que tange ao currículo do ensino superior, assim como à pouca participação docente em formação continuada referente à temática e, por fim, ao mito circulante entre os professores de que inclusão é socialização.

Diante desse problema, os professores de Geografia enfrentam dificuldades em trabalhar com os alunos com Deficiência Intelectual (DI), devido a vários fatores, tais como a escassez de materiais didáticos adequados; a preparação de aulas práticas que favoreçam o aluno com DI compreender os conteúdos geográficos; a defasagem de aprendizagem dos alunos com DI, como a insuficiência de pré-requisitos sobre conhecimentos geográficos; e, por fim, as dificuldades para assimilar os diferentes conteúdos escolares.

Logo, todos esses elementos podem resultar no insucesso das práticas pedagógicas dos professores de Geografia no ensino dos alunos com DI no Ensino Fundamental em Anos Finais, cenário que requer intervenção em ações pedagógicas mediadoras na inclusão escolar, fundamentada em aprendizagem significativa para o sujeito.

Dentro do contexto educacional, a escola contemporânea precisa estabelecer novos marcos de compreensão social e cultural

entre as pessoas e o mundo, inovando nas estratégias pedagógicas atentas ao que acontece, para não anular as diferenças³, uma vez que alunos com necessidades especiais necessitam de atenção especial em termos de estratégias de ensino. Diante desse novo paradigma educacional:

A escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos (MANTOAN, 2003, p. 12).

Portanto, a pesquisa realizada objetivou analisar o uso das atividades práticas na horta como recurso didático-pedagógico aplicado pelo professor de Geografia no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com DI, do 6º e 9º anos do Ensino Fundamental Anos Finais, da rede pública de ensino do Distrito Federal, em uma Região Administrativa do Distrito Federal.

Então, é necessário refletir sobre a maneira pela qual são desenvolvidos os temas trabalhados em sala de aula, e pautar essa investigação como recurso e meio de incentivo para a construção do conhecimento científico no processo de ensino e aprendizagem para alunos com DI inseridos na escola regular. De acordo com Silva e Laranja (2020, p. 4), “a inclusão na escola se refere à acessibilidade ao espaço físico, ao direito à matrícula no ensino regular, além das práticas e métodos de ensino diferenciados para atender aos estudantes com necessidades educacionais especiais”. Desse modo, trabalhar com Educação Inclusiva não pode ser visto como um problema ou como uma barreira. É preciso ver as potencialidades dos alunos e assisti-los em suas diferenças.

Para que os alunos com DI compreendam os conteúdos de Geografia desenvolvidos nas atividades práticas na horta escolar, é

³ A diferença não tem nada a ver com o diferente. A redução da diferença ao diferente equivale a uma redução da diferença à identidade. A diferença não é uma relação entre o um e o outro. Ela é simplesmente um devir-outro (SILVA, 2002, p. 66).

importante que eles entendam que as ações têm relação com os fenômenos relativos aos conteúdos aplicados na prática. Assim, os alunos poderão fazer correlações, para melhor entender o funcionamento da natureza com todos os seus componentes, conectando-os às diferentes disciplinas curriculares.

Este artigo estrutura-se em três seções. A primeira seção apresenta uma sucinta revisão bibliográfica acerca do ensino da Geografia para alunos com deficiência intelectual; a segunda, descreve a metodologia da pesquisa; a terceira, destaca as práticas pedagógicas na horta escolar e apresenta os resultados. Por fim, trazemos as considerações finais sobre as perspectivas e os desafios para o ensino de Geografia na horta escolar com práticas pedagógicas junto aos estudantes com deficiência intelectual, no intuito de contribuir para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem e para a inclusão escolar eficaz.

Metodologia

Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizou-se a abordagem qualitativa como recurso metodológico, com efetiva participação, compreensão e interpretação da pesquisadora. Segundo Michel (2005), “na busca de informação, a partir da observação participante”, análise documental de registros escolares dos sujeitos com DI, implementada com estratégias de uso dos seguintes instrumentos e das técnicas de investigação: registro em diário de campo e realização de entrevistas semiestruturadas direcionadas aos professores de Geografia regentes das turmas dos sujeitos investigados.

Para tanto, foi feita uma revisão bibliográfica direcionada ao tema da pesquisa, isto é, ao ensino de Geografia, bem como às dificuldades relacionadas ao ensino dessa disciplina com práticas pedagógicas em hortas escolares, tais quais escritos na área de ensino de Geografia, inclusão e educação de modo geral: Mantoan (2003), Anache (2011), Cavalcanti (2005), Fernandes (2007), Gadotti (2000), Giacomini (2010), Gonzalo (2016) e Morgado (2006).

A pesquisa teve como fundamento a associação entre as etapas do projeto e os conteúdos relativos ao meio ambiente e à ciência geográfica estudados no currículo do 6º e 9º anos do Ensino Fundamental, cuja finalidade é abordar a temática problematizadora para reflexão do desenvolvimento da aprendizagem do aluno com DI no ensino de Geografia em atividade prática na horta escolar.

Tais dados permitiram caracterizar o processo do ensino de Geografia, bem como pontuar as principais demandas recorrentes na docência para com o aluno com DI, identificando como o aluno com DI compreende e internaliza os conteúdos geográficos desenvolvidos em atividades práticas na horta escolar e quais os conteúdos geográficos do 6º e 9º anos foram correlacionados à temática ambiental.

O ensino da Geografia para alunos com deficiência intelectual no Ensino Fundamental Séries Finais

A Geografia figura, no ambiente escolar, como um saber a ser transformado em instrumento de ação e reflexão, com vistas à garantia de um ambiente saudável. De acordo com Cavalcanti (2005, p. 199), “é preciso que os professores tenham em mente que o ensino de Geografia se constitui em uma série de conceitos, categorias e teorias, a partir da qual constrói-se discurso e forma-se um pensamento que permite analisar a realidade circundante dentro da perspectiva geográfica”.

Para isso, é preciso trabalhar a linguagem geográfica, uma vez que a importância do aprendizado geográfico consiste em desenvolver a noção espacial e social do ambiente em que se vive e do mundo em volta.

O empenho do docente em tornar o ensino de Geografia relevante, no entanto, não é nada fácil, pois o professor precisa ter a sensibilidade de trabalhar com diferentes conceitos da Geografia, fazendo uso de recursos pedagógicos diferenciados, possibilitando aos sujeitos condições para formularem as próprias concepções.

Os conteúdos do currículo de Geografia no Ensino Fundamental Anos Finais, quando desenvolvidos em ação direta com atividades práticas, são mais bem compreendidos pelos alunos. No entanto, ainda é recorrente que professores ministrem aulas tradicionais, pouco atrativas, como decorar nomes de rios, lagos, montanhas etc.

Poder-se-á implementar ações pedagógicas de transformação da realidade e de desenvolvimento do saber geográfico com nova visão de mundo, em consideração às diversas implicações para o contexto escolar e local, sobretudo na redefinição de práticas, currículos, conteúdos, conceitos e métodos de ensino, assim os conteúdos programáticos têm relação com a vida, visto que:

Os conteúdos das disciplinas do saber escolar atual refletem ainda o currículo clássico. A vida cotidiana, a violência, a sensibilidade, a subjetividade, não são levadas em conta. Há muito de arbitrário e cultural na escolha de conteúdos programáticos. Nos últimos anos, as novas propostas curriculares começam a dar cada vez mais importância aos chamados “temas transversais” – éticos, saúde, meio ambiente, diversidade cultural, gênero, consumo etc. –, realçando os vínculos entre educação e vida. A educação deve ser tão ampla quanto a vida (GADOTTI, 2000, p. 42).

Os conteúdos de Geografia estudados no Ensino Fundamental Anos Finais, nesse sentido, devem ser adaptados pelo professor à realidade de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, tendo em vista a demanda de serem significativos à vida, conforme indicam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, Anos Finais, e a Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF).

A compreensão do processo de aprendizagem dos alunos com DI requer o rompimento dos paradigmas tradicionais que nivelam a inteligência, os quais oferecem pouca contribuição à aprendizagem do aluno e, por sua vez, ao desenvolvimento humano. Por isso, urge criar outras formas de ensiná-los a compreender os conceitos geográficos, levando em consideração o contexto do espaço escolar vivenciado, pois:

A aprendizagem é compreendida como um processo interativo em que convergem, em toda a sua riqueza, as diferentes formas de subjetividade social. Nela se agregam configurações subjetivas (grupais e individuais) que se articulam nos distintos níveis da vida social, agindo de maneira diferenciada nas diversas instituições e grupos. Os seres humanos, por meio das mediações estabelecidas no curso de sua vida, desenvolvem alternativas de ação que podem resultar no desenvolvimento da sua personalidade (ANACHE, 2011 p. 110).

Portanto, é importante considerar que a aprendizagem do aluno é inteiramente pessoal, sendo necessário observá-lo de maneira individualizada e contínua, levando-o a compreender, interpretar e processar a comunicação, bem como a sintetizar significados a partir do contato e da interação com pessoas e fatos.

Faz-se necessário conhecer e compreender o aluno com DI, para então criar estratégias a fim de promover o desenvolvimento de sua aprendizagem. Para isso, é preciso considerar os recursos relacionais empregados no processo de ensino, a metodologia que move o aluno em direção ao conhecimento, possibilitando conhecer o pensamento do outro e nele interferir, construindo e reconstruindo o conhecimento por meio das interações.

Todavia, o aluno com DI, mediante sua capacidade cognitiva, apropria-se do conhecimento geográfico e o mobiliza para realizar reflexões críticas na vida cotidiana, conforme pode ser percebido nas práticas espaciais do relacionamento social.

O professor, ao proporcionar aos alunos situações de aprendizagem mais próximas dos interesses deles, oferece-lhes possibilidades de transformar o que lhes foi apresentado a partir de suas referências, podendo expressar suas criações em diferentes graus e em diferentes contextos (ANACHE, 2011, p. 132).

Para que o aluno com DI possa compreender o conteúdo de Geografia, é necessário o trabalho e o empenho docente para além do currículo. É preciso um trabalho coletivo e flexível do professor juntamente aos profissionais de apoio do aluno, para que seja possível buscar meios de adaptação metodológica, estrutural,

tecnológica, temporal, dentre outras, sobretudo para que o aluno possa mobilizar a aprendizagem dos conteúdos do currículo.

Quando pensamos em uma nova escola e uma nova sociedade, orientadas por valores democráticos como o respeito às diferenças, aos direitos humanos, à dignidade da pessoa humana, mais se tem consciência do papel do professor/educador, cujo desempenho extrapola, em muito, o de transmissor de conhecimentos prontos e acabados (FERNANDES, 2007, p. 40).

Não se fixam e nem se padronizam condições de aprendizagem para os alunos. Deve-se levar em consideração as diferenças individuais de capacidade, de interesses e de experiências. Nessa perspectiva, para o desenvolvimento da aprendizagem, o acompanhamento pedagógico deve ser seguido com cautela, devendo ser respeitado cada avanço cognitivo do aluno, seja na escrita, seja na leitura, na contextualização das experiências vividas ou nas práticas propostas dentro do espaço escolar.

O fenômeno da apropriação do aprendizado do aluno com DI é uma construção cotidiana, a qual necessita de maior dedicação e sensibilidade por parte do professor, que identifica, estimula o raciocínio e contribui para que o aluno mergulhe no ambiente de aprendizagem, integrando seus saberes empíricos individuais à linguagem conceitual, a partir da qual se estrutura o conhecimento acadêmico.

No entanto, deve-se buscar inovar as metodologias de ensino, melhorar a organização dos conteúdos, os objetivos de ensino e as etapas realizadas na Educação Geográfica, em uma linguagem própria à Geografia, mobilizando os conhecimentos pedagógicos (didática/metodologias de ensino) e o pensar geográfico (epistemologia/ciência).

Sabe-se que a aquisição de conhecimento e o aprender não se efetivam por um único método, mas ocorrem por múltiplos caminhos de tentativas. Nesse processo, o uso de recursos lúdicos como elemento de mediação pedagógica possibilita não apenas os processos de significação, mas também a aprendizagem múltipla em sua aplicabilidade cotidiana, levando em consideração os

diferentes estilos de aprendizagem e as inteligências múltiplas de cada aluno, pois

A Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner contribui para a Educação Inclusiva partindo do pressuposto de que sujeitos diferentes aprendem de formas diferentes, desconstrói o conceito de inteligência, reformulando, aprimorando e diversificando as metodologias de ensino ao substituir a testagem tradicional pelo método avaliativo diferenciado; sugerindo a revisão dos currículos escolares para incluir, além das disciplinas tradicionais, algumas disciplinas eletivas, no intuito de contemplar o desenvolvimento de todas as inteligências existentes (ALMEIDA, CRISPIM E PEIXOTO, 2017,p. 89).

Dessa forma, o posicionamento docente inclusivo deve procurar saber as dificuldades dos alunos, suas habilidades, o estilo de aprendizagem e as inteligências múltiplas de cada aluno, de forma a garantir o sucesso nas atividades escolares, desenvolvendo uma educação de qualidade, sem excluir nenhum discente, atendendo, dessa forma, à diversidade de estudantes presentes no mesmo espaço escolar.

Portanto, não há um procedimento de ensino padrão quanto à mobilização da aprendizagem nos sujeitos em questão. Somente o acesso ao sistema de ensino não dá conta das necessidades do aluno com deficiência intelectual na escola regular. É preciso haver o devido cuidado pedagógico em suas investidas de possíveis aprendizagens, priorizando as características pessoais dos alunos frente a determinados conteúdos.

Nesse sentido, o ensino de Geografia voltado ao público da Educação Inclusiva deve apresentar saberes geográficos que contribuam para o entendimento do mundo, embasando-os no agir concreto. Não deve apenas ensinar os conteúdos, conceitos e temas geográficos, mas também dar maior atenção à criatividade e dedicação por parte do professor, para, assim, consolidar um caminho de construções e reconstruções pedagógicas atrativas, direcionando-os ao estabelecimento de princípios e hábitos saudáveis no que diz respeito às atitudes plenas nas relações cotidianas entre sociedade e meio.

Por maiores que sejam as dificuldades docentes, o aluno está ali para aprender. Ao valorizar a sua participação, entender como ele pensa e se sente em relação às vivências escolares, o professor contribui para o desenvolvimento humano de seu aluno, potencializando suas aprendizagens por meio de práticas pedagógicas eficazes, concretizando o respeito às diferenças, à solidariedade e à cidadania.

A educação geográfica emancipadora pode promover ao aluno com DI alternativas de aprendizagem, de criatividade e de conhecimento geográfico, além de propiciar a aquisição de habilidades básicas em prol de interpretar e de atuar nas práticas espaciais conscientes quanto aos desafios, tanto locais quanto globais, em diversas dimensões socioespaciais.

Dessa forma, tornam-se oportunas ações práticas de Geografia para o desenvolvimento dos alunos, pois a aplicação de ações metodológicas viabiliza a compreensão geográfica no Ensino Fundamental Anos Finais, haja visto que essa ciência amplia as concepções de mundo dos alunos, bem como as experiências do professor. Conforme Santos e Sousa (2020, p. 56), “as experiências vivenciadas em sala de aula também favorecem para o exercício docente, porque permitem um processo permanente de reflexão de sua própria prática educativa, a qual é aperfeiçoada no decorrer dos anos de profissão”.

Contribuições das atividades práticas na horta escolar para os alunos com DI no ensino de Geografia

O ensino de Geografia para os alunos com deficiência intelectual precisa ser diferenciado, interdisciplinar, permitindo ao professor a elaboração de sínteses explicativas cada vez mais próximas à realidade, tendo como objetivo central a formação de cidadãos ativos, dotados de autonomia.

Dessa forma, deve permitir ao aluno não apenas conhecer o mundo, mas também nele se inserir. Para isso, o aluno deve ser estimulado a construir, gradativamente, conforme sua capacidade

cognitiva, cada conceito, colocando-se em uma posição participativa quanto ao processo de ensino e aprendizagem, não sendo um mero receptor de informações.

As atividades práticas voltadas aos alunos com DI precisam ser planejadas levando em consideração a diversidade de fatores que definem a deficiência intelectual individual do aluno, conforme o comprometimento da deficiência. Então, deve ser identificada a forma mais eficiente de o aluno com DI compreender e internalizar os temas estudados nas suas operações mentais.

No espaço escolar, onde desenvolver práticas pedagógicas de geografia? A horta é uma opção propícia para isso, pois, além de promover a interdisciplinaridade entre a equipe docente, pode também integrar conteúdos e atividades práticas das demais disciplinas do currículo do ensino básico (Matemática, Ciências, Artes, História, Geografia, entre outras) e temas transversais, como educação ambiental, alimentação saudável e comportamento social.

A horta escolar na educação inclusiva precisa ser adaptada e acessível aos alunos com necessidades educacionais especiais. Neste estudo, inteiramos a deficiência intelectual que garanta segurança para que o aluno se aproprie do espaço da horta e tenha a oportunidade de potencializar o rendimento escolar. Para Fernandes (2007, p. 112), “a Horta Escolar permite estudar e integrar sistematicamente ciclos, processos e dinâmicas de fenômenos naturais, superando a área das ciências naturais”.

Figura 1 - Estrutura física da horta escolar



Fonte: Santos (2018)

Utilizar a horta no espaço escolar como recurso didático-pedagógico permite abordar diversos temas ambientais e sociais, assim como a complexidade da relação do homem entre os elementos naturais, as inter-relações das quais fazemos parte e interferirmos em suas transformações. Assim, é necessária a compreensão, por parte do aluno, de que nos relacionamos com a natureza por múltiplas ações, as quais interferem no espaço natural e no espaço social, o último dotado de dimensões políticas, éticas e econômicas.

As atividades práticas de Geografia na horta escolar possibilitam questionar toda a problemática que envolve o fenômeno com o lugar, oportunizando uma aprendizagem dinâmica, por meio de métodos adequados ao aluno com DI, dispondo de alternativas para um maior alcance da aprendizagem. Concordando com Silva e Laranja (2020 p. 10): “A prática na horta oportuniza aprendizagem dinâmica dos conceitos geográficos e possibilita ao professor levantar questionamentos aos problemas locais que envolvem o fenômeno com o lugar”.

Portanto, é um importante recurso didático-pedagógico para o desenvolvimento do currículo escolar, sendo este um espaço rico que traz contribuições tanto aos alunos, quanto aos professores e à comunidade escolar.

A horta em um ambiente escolar possibilita a ampliação de diversas formas pedagógicas em Educação Ambiental, unindo teoria e prática de uma maneira contextualizada, estreitando relações, auxiliando no processo de ensino/aprendizagem através do trabalho coletivo entre os agentes envolvidos (MORGADO, 2006, p. 45).

Além de todas as contribuições pedagógicas, a horta na escola auxilia a promoção de hábitos e comportamentos alimentares saudáveis, estimulando, adicionalmente, a prática da preservação ambiental. Permite, também, o resgate da cultura alimentar brasileira, ao introduzir alimentos de diferentes regiões do Brasil, promovendo práticas alimentares mais saudáveis. Nessa perspectiva, as hortas escolares podem atingir vários objetivos:

Melhorar a educação dos escolares, mediante uma aprendizagem ativa e integrada a um plano de estudos de conhecimentos teóricos e práticos sobre diversos conteúdos; Produzir verduras e legumes frescos e sadios a baixo custo [...] Proporcionar aos escolares experiências de práticas ecológicas [...] Melhorar a nutrição dos escolares [...] (FERNANDES, 2007, p. 12).

Além dos aspectos educacionais abordados com a horta escolar, desenvolve-se no aluno o aspecto nutritivo de consumir as hortaliças produzidas por ele, fazendo-o compreender que elas são fonte de enriquecimento alimentar. Criam-se, assim, novos hábitos alimentares, bem como é possível despertar o interesse pelo cuidado com a natureza e pelo uso sustentável dos recursos naturais.

Os plantios das hortaliças aconteceram de abril a junho de 2018, as colheitas de julho a dezembro; os condimentos e as ervas medicinais, de fevereiro a julho de 2019. Os alunos foram motivados a plantar e a consumir o que produziram, com base na composição nutricional das hortaliças, conforme o Quadro 1 apresentado a seguir:

Quadro 1 – Plantio e composição nutricional das hortaliças

Hortaliça	Plantio / Colheita	Composição nutricional
Folhosa Alface (<i>Lactuca sativa</i>) Plantio de transplante	Todo o ano (60 a 80 dias)	Ferro, cálcio, niacina, vitamina C.
Raiz Beterraba (<i>Beta vulgaris</i>) Plantio direto ou transplante	Maió a setembro (75 a 90 dias)	Vitamina C, açúcar, vitamina do complexo B e vitamina A.
Raiz Cenoura (<i>Daucus carota</i>)	Maió a julho (80 a 90 dias)	Vitamina A, vitaminas do complexo B, cálcio, fósforo
Condimento Coentro (<i>Coriandrum sativum</i>)	Todo o ano (50 a 80 dias)	Manganês, fósforo, ferro, sódio, potássio, cobre, zinco, tiamina, riboflavina, piridoxina, vitamina C
Folhosa Rabanete (<i>Raphanus sativus</i>)	Todo o ano (30 dias)	Cálcio, potássio, ferro fósforo, vitamina A, B, B2, B5, C e K
Folhosa Rúcula (<i>Eruca sativa</i>)	Março a julho (30 a 40 dias)	Iodo, vitamina A e C
Condimento Cebolinha (<i>Allium schoenoprasum</i>)	Fevereiro a julho (70 e 120 dias)	Cálcio, ferro, niacina, manganês, fósforo, ferro, sódio, potássio, cobre, zinco, tiamina, riboflavina, piridoxina, vitamina C.

Fonte: Makishima (2004), Irala e Fernandez (2001)

Partindo da sondagem e da discussão dos conhecimentos empíricos sobre os saberes geográficos, dos problemas ambientais e do impacto que a horta proporciona no espaço escolar, as atividades foram desenvolvidas no horário de aula, duas vezes por semana, fundamentadas nos conteúdos geográficos.

Para os alunos com DI compreenderem os conteúdos de Geografia desenvolvidos nas atividades práticas na horta escolar, priorizou-se o diálogo, com ênfase na relação entre os fenômenos dos conteúdos estudados, para que eles fizessem correlações e entendessem melhor o funcionamento da natureza, com todos os seus componentes, conectando-os às diferentes disciplinas curriculares.

Os conteúdos geográficos desenvolvidos na horta escolar foram: o solo e suas propriedades, conservação e preservação ambiental. De acordo com o relato do professor regente, “usar o solo é muito importante para o plantio, porque ninguém vive sem comida. Tudo vem do solo”.

O solo é de grande importância para a vida dos seres vivos do planeta, assim como o ar e a água. É do solo que os seres humanos obtêm grande parte dos alimentos e sobre ele constroem edificações para estabelecer moradias e desenvolver atividades econômicas, tais como agricultura, pecuária, extrativismo, comércio, serviços e indústria (GIARDINO et al., 2015, p. 136).

É necessário que o aluno conheça o solo e seus componentes, compreendendo que o solo é essencial aos seres vivos e que, portanto, deve ser utilizado de forma sustentável, preservando-o. Logo, foi relevante abordar de que forma podemos nos tornar uma sociedade mais sustentável, como utilizar os resíduos para fazer a compostagem e a reciclagem, mostrar como os materiais circulam, várias vezes, por nossa vida, como, por exemplo, a água. O que parece ser lixo para alguns, para outros, serve como insumo.

Foi possível abordar os impactos ambientais decorrentes da agricultura e da industrialização no desenvolvimento das atividades práticas na horta. O aluno precisa compreender o problema da poluição dos solos e da água em virtude da utilização de insumos agrícolas, como adubos químicos, corretivos do solo e pesticidas (os agrotóxicos).

Vale ressaltar que todos os conteúdos geográficos desenvolvidos na horta são fundamentais, além de serem passíveis de desenvolvimento nas atividades práticas que desenvolvemos nesse local. No entanto, o professor de Geografia os desenvolve conforme julgar a necessidade de abordagem. Os conteúdos geográficos em que os alunos com DI demonstraram maior interesse foram preservação e propriedade dos solos, devido à maior aproximação e contato com o objeto de estudo.

Na demonstração prática da declividade do solo, o aluno com deficiência vê e percebe o canteiro em um nível estável,

compreendendo que a paisagem foi modificada. O contato direto com a terra, envolvendo o pegar e o manusear, é atrativo, é uma adequação do conteúdo abstrato para uma realidade local passível de ser manuseada. A aproximação com os conceitos geográficos durante a prática potencializa a aprendizagem do aluno com DI. Ao sair do ambiente abstrato, ele vai aprender em um ambiente real, com a prática (práxis didático-pedagógica).

Dessa forma, a atividade citada potencializa não só o desenvolvimento intelectual do aluno, mas também o desenvolvimento das habilidades de coordenação motora, de percepção. Isso porque ele vê na horta algo que ele mesmo começou, que desenvolveu e que terminou. O aluno plantou, ajudou a regar, ajudou a tirar as pragas e colheu. As hortaliças colhidas pelos alunos eram servidas no lanche da escola, além de serem doadas para que eles levassem para casa. As Figuras 2 e 3 mostram o plantio e a colheita das hortaliças:

Figura 2 – Realização de plantios de hortaliças



Fonte: Santos (2018)

Figura 3 – Colheita das hortaliças



Fonte: Santos (2018)

À medida que os alunos traziam suas experiências para a escola, ali o outro era ensinado e motivado a lidar com a horta. A participação e a troca de experiências entre os alunos promovia maior dedicação e maior contato com a terra, envolvia-os. Eles apresentavam dúvidas e comentavam a respeito dos conceitos, do clima mais apropriado, da relação com o cerrado, de forma que as inter-relações na horta se tornaram afetivas.

Nesse viés, a horta desperta a atenção de todos os atores do ambiente escolar, além de unir as ciências humanas, exatas e da natureza, os códigos e linguagens (embora sistematizadas em disciplinas), oferecendo possibilidades de agregar todos os conteúdos estudados, interligando cultura, sociedade, economia, cidadania, natureza etc.

As atividades práticas na horta seguiam um planejamento prévio de avaliação contínua, a partir de entrega de relatório escrito e/ou oral para os alunos com dificuldade de escrita e participação individual. A avaliação da aprendizagem é um processo contínuo e integral, é uma estratégia didática capaz de avaliar o desempenho do aluno por inteiro, um instrumento avaliativo em que os alunos com e sem DI são motivados a desenvolver as atividades, a se dedicar e a participar das dinâmicas propostas.

A culminância das atividades na horta ocorreu em outubro de 2019, com exposição de banners sobre o processo das práticas na horta escolar, com degustação e distribuição de amostras de ervas medicinais secas, além de um momento de interação e compartilhamento das experiências dos alunos participantes do estudo, conforme as Figuras 4 e 5.

Figura 4 – Distribuição de ervas medicinais



Fonte: Santos (2018)

Figura 5 – Exposição das práticas na horta escolar



Fonte: Santos (2018)

Avaliando a eficácia das atividades práticas e da metodologia proposta, foram observados significativos avanços na compreensão dos conteúdos geográficos, os quais serviram como laboratório de experimentações no processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos geográficos, bem como de inclusão para o aluno com DI.

Entende-se que as ações na horta escolar possam contribuir para a internalização dos conhecimentos geográficos, efetivando a inclusão desses alunos, levando em consideração que a deficiência é um fenômeno humano pertencente às esferas individual e social, requerendo a transposição de barreiras físicas e atitudinais, o desenvolvimento de práticas de acessibilidade por parte da escola e, principalmente, da inclusão social.

Considerações finais

Esta pesquisa comprovou as informações resultantes dos levantamentos teóricos, além de ter acrescentado novas informações identificadas durante as atividades práticas. Além disso, mostrou a realidade dos desafios e das possibilidades no processo de desenvolvimento da aprendizagem de alunos com DI relativamente aos conhecimentos geográficos e práticas ambientais.

O uso da horta como recurso didático-pedagógico ampliou as possibilidades de metodologias em ensino direcionadas aos estudantes com DI na escola inclusiva. Também, os resultados apresentados respaldam a eficiência na melhora do desenvolvimento do pensamento geográfico e social dos alunos com DI, estimulando-os e potencializando seu rendimento escolar.

O contato direto com o objeto de estudo desenvolve melhor as habilidades intelectuais, melhora a participação dos sujeitos nas interações pessoais e no seu bem-estar, porque as atividades aprendidas são postas em prática em sua vivência. Dessa forma, o uso dos conceitos geográficos na prática permite não só potencializar a

aprendizagem do aluno com DI, mas também desenvolver outras habilidades importantes no desenvolvimento humano.

Os professores ressaltaram que as práticas na horta exigem maior comprometimento com o planejamento das aulas para o cumprimento do currículo da disciplina. De fato, não se trata de uma tarefa fácil, pois requer trabalho colaborativo e constante manutenção. Em contrapartida, permite mais liberdade para desenvolver os conteúdos curriculares na modalidade do Ensino Fundamental Anos Finais.

Portanto, trata-se de uma prática viável na educação básica e deve avançar com os estudos do ensino de Geografia com práticas na horta *versus* inclusão escolar, avaliando como essas temáticas estão sendo interseccionadas nas escolas, desenvolvendo estudos investigativos com essa temática. Vale ressaltar que a escola consolidou as atividades práticas na horta escolar e tais ações constam do Projeto Político Pedagógico da escola.

Referências

ALMEIDA, R. da S.; CRISPIM, M. S. da S.; SILVA, D. S.; PEIXOTO, S. P. L. A teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner e suas contribuições para a educação inclusiva: construindo uma educação para todos. **Cadernos de Graduação Ciências Humanas e Sociais**, Alagoas, v. 4, n. 2 p. 89-106, nov. 2017. Disponível em: periodicos.set.edu.br. Acesso em: 11 ago. 2019.

ANACHE, A. A. Aprendizagem de pessoas com Deficiência Intelectual: desafios para o professor. In: MITJÁNS, M. A.; TACCA, M. C. V. R. (org.). **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência**. Campinas, SP: Editora Alinea, 2011. p.110-132.

BEYER, H. O. **Educação inclusiva ou integração escolar?** implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. 2006, p. 85-86. Disponível em: <http://portaldo>

professor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013526.pdf. Acesso em: 4 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Tabela Brasileira de Composição de Alimentos – TACO**. 4ª Edição Ampliada e Revisada. Campinas, SP, 2011.

CAVALCANTI, L. S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, 2005.

FERNANDES, M. C. A. **Orientações para implantação e implementação da horta escolar**. Caderno 2. Brasília, Brasil, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: 5ª Ed. Petrópolis: Brasil Cidadão, 2000.

GADOTTI, M. **Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável**. Buenos Aires: Clasco, 2001.

GIACOMINI, L. A. **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

GIARDINO, C.; ORTEGA, L. M. J.; CHIANCA, R. B.; CARVALHO, V. **Geografia nos dias de hoje 6º ano**. 2ª Edição. São Paulo: Leya, 2015.

GONZALO, L. **Estratégias inclusivas para o ensino de geografia**. Instituto Rodrigo Mendes e DIVERSA. São Paulo, 2016.

HARVEY, D. **Espaços de esperança**. São Paulo: Loyola, 2006.

IRALA, E. C.; FERNANDEZ, P. M. **Manual para escolas: a escola promovendo hábitos alimentares saudáveis** - Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

MAKISHIMA, N. **O cultivo de hortaliças**. Brasília, DF: Embrapa-SPI: Embrapa-CNPq, Coleção Plantar, 4, 1993. 108 p. Disponível em: <https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/handle/doc/112928>. Acesso em: 23 ago. 2019.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo. Moderna, 2003.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2005, p. 45.

MORGADO, F. S. **A horta escolar na educação ambiental e alimentar:** experiência do Projeto Horta Viva nas escolas municipais de Florianópolis. 2006. Relatório (Graduação apresentado em Agronomia) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2006. 45 p.

RAMOS, A. C.; MARTINS, R. E. M. W. O ensino de Geografia na perspectiva da educação inclusiva. **Geosaberes, Fortaleza**, v. 8, n. 15, p. 120-130, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes>. Acesso em: 23 ago. 2019.

SILVA, T. T. Identidade e diferença: impertinências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 65-66, 2002.

SILVA, J. P. S.; LARANJA, R. E. P. Atividades práticas em hortas escolares no processo de ensino e aprendizagem de geografia para estudantes com deficiência intelectual. **Revista de Educação Popular**, v. 19 n. 2, 2020.

A ABORDAGEM DOS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS NAS AULAS DE GEOGRAFIA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE TAGUATINGA-DISTRITO FEDERAL¹

Leonardo Ferreira Farias da Cunha

Introdução

Historicamente, a dicotomia entre o que se convencionou chamar de Geografia Física e Geografia Humana reforçou a disjunção entre fenômenos e processos. Todavia, no contexto contemporâneo, há um imperativo que alerta para a necessidade de congruência entre os elementos da natureza e as ações humanas na abordagem geográfica (MONTEIRO, 1995; SUERTEGARAY; NUNES, 2001). O diálogo entre a sociedade e os componentes físico-naturais, numa perspectiva espacial, é importante em qualquer metodologia geográfica, concorrendo para que essa ciência incorra em sua própria obsolescência (CONTI, 2003).

A Geografia Escolar, enquanto campo de conhecimento, pode ter uma significativa contribuição ao processo de formação do aluno da Educação Básica. O nome designa a geografia efetivamente ensinada na escola, o conhecimento geográfico trabalhado na sala de aula. Não é a Geografia acadêmica, embora nela encontre uma referência, juntamente com a tradição prática (CAVALCANTI, 2008). É uma Geografia apropriada para o contexto de ensino-aprendizagem, possuindo metodologias próprias e abordagens adaptadas à realidade escolar. Assim, os conteúdos geográficos na escola são pensados como mediações, balizadas pela sua utilidade e sua relação com a vida cotidiana,

¹ Este artigo resulta da Dissertação de mestrado do autor, o documento pode ser acessado no sítio eletrônico da Universidade de Brasília no seguinte endereço: 2018_LeonardoFerreiraFariasdaCunha.pdf (unb.br).

considerando os saberes/conhecimentos prévios no processo de ensino e aprendizagem (BENTO, 2014).

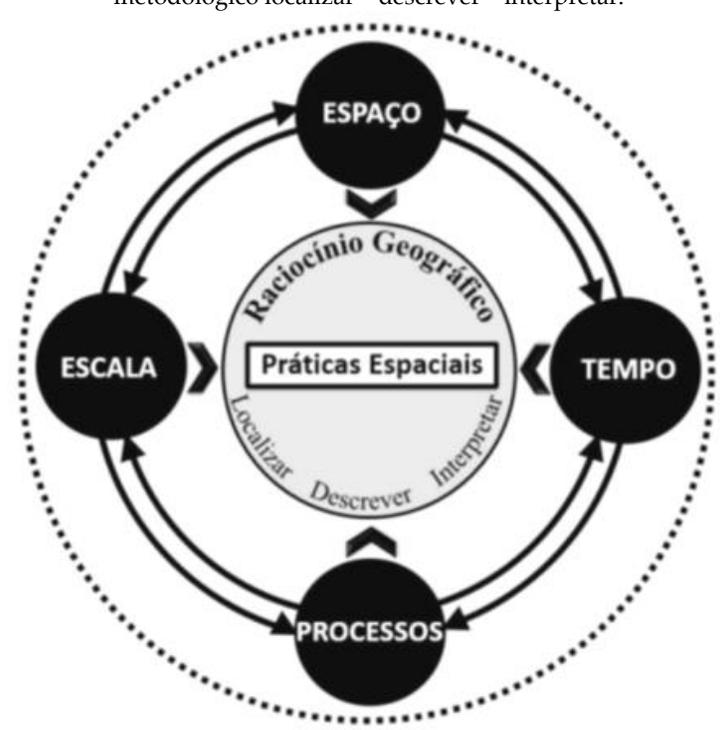
Dito isto, destacamos que, dentre os conteúdos com os quais a Geografia Escolar trabalha, estão os componentes físico-naturais, relacionados aos processos físicos atinentes às dinâmicas da natureza. O ensino destes tem sido marcado por alguns problemas no que se refere ao tratamento didático-pedagógico, os quais decorrem: de processos de formação docente negligentes quanto à preparação para o ensino desses componentes; de abordagens caracterizadas pela descrição e informação; da adoção de escalas temporais e espaciais que dificultam a aprendizagem e o trabalho com o espaço vivido e percebido; do distanciamento de uma abordagem geográfica ou que propicie um raciocínio geográfico. Esses aspectos são analisados por Moraes (2011); Roque Ascensão e Valadão (2013, 2014, 2017); Afonso (2015,2017); Afonso e Armond (2011) e Cunha (2018).

Os componentes físico-naturais do espaço compreendem os elementos que, em sua origem, estão desvinculados da ação humana; no entanto, sobretudo na atualidade, esses elementos tem sua dinâmica marcada, direta ou indiretamente, pelos fatores sociais (MORAIS, 2011). A ciência geográfica, por conta de sua característica epistêmica, trabalha com temas relativos às sociedades e à dinâmica físico-natural; dessa interação, surge o Espaço Geográfico. O raciocínio geográfico pode dar conta da relação entre essas duas dimensões, uma vez que se trata de um modo de operação, de um caminho metodológico pelo qual se constrói o conhecimento geográfico, considerando os diferentes componentes espaciais, em suas dimensões de tempo e espaço, sob diferentes escalas e por meio de processos. Tendo claro que o raciocínio geográfico tem como pressuposto uma interpretação geográfica da realidade, e não somente um trabalho com o que está no espaço, o ensino de Geografia não pode ser fragmentado e dicotomizado. Essa maneira de trabalhar os conteúdos não colabora para um trabalho epistemicamente geográfico na escola. Straforini (2018), ao

dialogar com Roque Ascensão e Valadão (2017), aqui anteriormente referendados, afirma:

o conhecimento geográfico é o meio para que os educandos compreendam as espacialidades produzidas a partir das interações entre os múltiplos componentes espaciais presentes na própria cotidianidade dos alunos (STRAFORINI, 2018, p. 184).

Figura 1 –Os conceitos fundantes inerentes à construção do conhecimento geográfico, o raciocínio geográfico e as práticas espaciais, sob mediação do tripé metodológico localizar – descrever – interpretar.



Fonte: (ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO, 2017).

É importante ressaltar que a expressão *componentes físico-naturais* converge com os trabalhos de Morais (2011, 2014, 2015). Essa autora utilizou a expressão “temáticas físico-naturais” em seus estudos para designar o que chamamos aqui de componentes físico-naturais. A título de esclarecimento, a própria autora, por

ocasião do IX FÓRUM NACIONAL NEPEG em 2018, um evento realizado pelo Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (NEPEG) ao qual está integrada, relatou que ficou acordado, com outros membros do referido núcleo, que a terminologia *componentes* seria mais adequada do que *temáticas*, passando a ser assim utilizada nas novas pesquisas.

A explicação para tal mudança se dá pelo fato de que clima, relevo, vegetação e hidrografia compõem o espaço juntamente com outros elementos da dinâmica social, não sendo apenas *temas* que se escolhem considerar ou não – eles estão intrinsecamente ligados à compreensão do espaço. Morais e Roque Ascensão (2021) ratificaram e justificaram a terminologia *componentes físico-naturais* como um conceito. Os argumentos das autoras é que tal conceito favorece a compreensão sobre o objeto da ciência geográfica, bem como de seu ensino na Educação Básica. O conceito, segundo elas, é capaz de contribuir para que os estudantes compreendam o dinamismo e os processos de constituição do espaço geográfico.

Os problemas mencionados anteriormente, relacionados ao encaminhamento didático e pedagógico dispensado aos componentes físico-naturais, além de serem entraves ao processo de ensino e aprendizagem, prejudicam a atuação cidadã. Os conteúdos vinculados a esses componentes contribuem para que os alunos, na condição de habitantes de uma determinado espaço, com variados graus de modificação, tenham informações e habilidades para utilizar, responsável e não predatoriamente, o ambiente em que vivem (AB' SABER, 2003, p. 10).

Na Educação Básica, os componentes físico-naturais nas aulas de Geografia contemplam o estudo da natureza e de sua dinâmica (SUERTEGARAY, 2018). Os conteúdos ensinados são aqueles considerados relevantes à compreensão da espacialidade, da produção do espaço. Tal compreensão se efetiva por meio de habilidades e capacidades intelectuais desenvolvidas no tratamento daqueles conteúdos, em situações diversas de ensino e aprendizagem: “desse modo, o aluno poderá compreender a realidade espacial que o cerca na sua complexidade e

multiescalaridade, nas suas contradições, por meio da análise de sua forma/conteúdo, de sua historicidade” (CAVALCANTI, 2008, p. 47). Compreender a natureza é indispensável para conceber o espaço geográfico, sendo aquilo que dá relevância a esses componentes no ensino básico. Ainda que, na contemporaneidade, a natureza esteja cada vez mais alterada, objetificada e deteriorada, estudá-la é importante, porque, concomitantemente a essa destruição, ela provê novos recursos ou mercadorias (SANTOS, 2014; SUERTEGARAY, 2015).

Considerando essas questões sobre o ensino relativo à natureza, cabe salientar que a Geografia ensinada nas escolas pressupõe conhecimentos específicos, assim como métodos próprios dessa ciência, os quais são elaborados no campo acadêmico. Na escola, espera-se que parte desse conteúdo acadêmico, com a mediação necessária, seja trabalhado pelos professores, em contato com alunos, no ato de ensinar. Espera-se, também, que a aprendizagem seja vista como um processo do aluno, pois ele é sujeito ativo na relação ensino/aprendizagem. Por ser processual, tal relação implica uma atividade dinâmica exercida pelo professor, enquanto mediador, que se vale dos conteúdos, juntamente com a empiria do aluno relativamente ao mundo, e os articula, a fim de promover uma aprendizagem significativa (CAVALCANTI, 2005).

Nessa perspectiva, o papel do professor é extremamente relevante: seus saberes e conhecimentos², assim como a falta deles, ao mediar os conteúdos, influencia o ensino e, por conseguinte, a aprendizagem, sobretudo na atualidade, em que a sociedade, de modo geral, e a escola, em particular, tem de lidar com um mundo por demais acelerado e dinâmico. Isso requer do profissional do

² Aqui, fazemos referência a saberes e conhecimentos que o professor possui como resultado de sua formação inicial e continuada, de sua trajetória profissional, de seu convívio com outros professores e com os alunos. Tais conhecimentos são nomeados como saberes docentes, e são trabalhados por autores como Shulman (2005), Tardif (2006) e Gauthier (1998), por exemplo.

magistério, para alcançar êxito em seu ofício, uma capacidade proveniente tanto da ciência geográfica quanto da didática.

Segundo Bento (2014), os conteúdos geográficos devem ser pensados como mediações a serem utilizadas conforme sua utilidade e significado para os alunos. No que se refere aos conteúdos³ geográficos relativos às dinâmicas físico-naturais, não é diferente. Os estudantes, em seus espaços de vivências, precisam conhecer os processos relativos à natureza, pois, como cidadãos e agentes de transformação dos seus espaços, conheçam “melhor as limitações de uso específicas de cada espaço e paisagem. Há que obter indicações mais racionais, para a preservação do equilíbrio fisiográfico e ecológico” (AB` SABER, 2003 p.10).

Tal consideração permite-nos afirmar que a relação entre sociedade e natureza é essencial à Geografia e, por conseguinte, à Geografia Escolar. Assim, faz-se necessário considerar o ser humano na sua relação com o seu meio. Nesse sentido, ainda que se trabalhe com componentes físico-naturais, não se pode perder de vista essa premissa, uma vez que, sem o elemento humano, não existiria Geografia, seja qual for o predicativo a ela aplicado. A esse respeito, Conti (2003) destaca que, se não houver algum diálogo entre a sociedade e o meio físico num contexto espacial, a Geografia, chamada física, deixará de existir como disciplina, assim como qualquer metodologia geográfica que, ao não reconhecer tal fato, tende a ficar obsoleta.

É importante, também, destacar que, na escola, não se ensina Geografia Física, tal como se faz na academia: na Educação Básica, ensina-se Geografia em sua versão escolar. Sendo assim, o ensino dos componentes físico-naturais do Espaço Geográfico, nesse nível

³ Esses conteúdos são os variados temas tratados pela Geografia na sua versão escolar, como, por exemplo, o relevo em sua gênese e transformação, assim como o clima e suas características, que se distinguem de acordo com sua área de ocorrência. Contudo, eles só são conteúdos da Geografia se a eles forem conferidas uma abordagem geográfica, ou seja, uma abordagem que leve em conta a maneira como esses se relacionam com a dinâmica social, afetando a organização espacial, a espacialidade; do contrário, eles perdem o sentido (CALLAI, 2018).

de ensino, é contemplado pelo estudo da natureza e sua dinâmica (SUERTEGARAY, 2018), conforme já afirmamos. Ao considerarmos que tanto na Geografia acadêmica, quanto na escolar, a compreensão da natureza constitui-se um imperativo epistemológico para conceber o Espaço Geográfico, percebemos a importância dos componentes físico-naturais no ensino básico.

Diante do exposto, o presente artigo visa a apresentar resultados da pesquisa de mestrado em Geografia, na Universidade de Brasília, no biênio 2017/2018, que teve como objetivo analisar a abordagem que os professores de Geografia do Ensino Médio, em duas escolas públicas de Taguatinga, no Distrito Federal, conferiam aos componentes físico-naturais e aos conteúdos a eles relacionados.

Como objetivos específicos, pretendeu-se identificar e analisar: a concepção de Geografia dos professores, no que diz respeito às estratégias utilizadas por eles para trabalhar com os componentes físico-naturais nas aulas de Geografia; as dificuldades dos professores de Geografia ao ensinar os conceitos relativos às componentes físico-ambientais; se o lugar vivido e experienciado pelos professores é utilizado para as estratégias de ensino e aprendizagem.

A abordagem dos componentes físico-naturais

Os componentes físico-naturais do espaço compreendem os elementos que, em sua origem, estão desvinculados da ação humana. No entanto, sobretudo na atualidade, esses elementos tem sua dinâmica marcada, direta ou indiretamente, pelos fatores sociais (MORAIS, 2011). Como dissemos, nas aulas de Geografia, espera-se que os conteúdos trabalhados ajudem a compreender o espaço geográfico, a apreender a espacialidade dos fenômenos (ROQUE ASCENÇÃO E VALADÃO, 2017). Para tanto, alguns conhecimentos, seja dos aspectos humanos e sociais, seja aqueles de ordem natural, são importantes. Em situações de ensino, a

depender da mediação realizada, a natureza e a sociedade podem ser ou parecer mais ou menos compreensíveis e perceptíveis.

Desse modo, quando o processo de mediação trabalha, por exemplo, com conceitos ao mobilizar os conteúdos, os alunos podem, em razão de uma interpretação geográfica, usá-los para ler a realidade em diferentes escalas. No que tange aos componentes físico-naturais, convém trabalhá-los conceitualmente de modo integrado e relacional. Para Roque Ascensão e Valadão (2017), os conceitos são importantíssimos (fundantes), posto que, epistemologicamente, alicerçam a construção de conhecimentos. Para os autores, os conceitos fundantes podem ser tanto estruturadores, ou seja, permanentes em toda e qualquer análise, quanto estruturantes, de utilização episódica, a depender do fenômeno em questão.

Ao discorrer sobre o papel dos componentes físico-naturais para o exercício da cidadania, Moraes (2011) afirma que esses conteúdos e conceitos não têm um fim em si mesmos; só o fato do aluno os conhecerem não o torna um cidadão. “Todavia sem esse conhecimento, ele não exerce a cidadania em sua totalidade, pois o seu cotidiano também é lido, compreendido com base na relação que ele estabelece com esses temas – o todo e as partes” (MORAIS, 2011, p. 139). Assim, o aluno lê o mundo, problematiza a partir de conhecimentos construídos e relaciona aspectos físicos e ambientais.

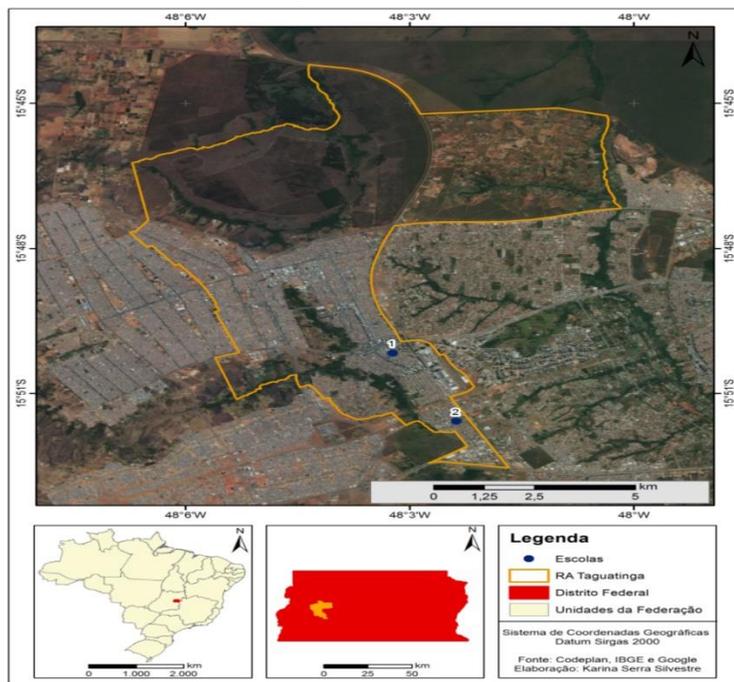
Esses aspectos, relacionados à abordagem dos componentes físico-naturais, implicam desafios à prática docente, sendo mais bem enfrentados quando o professor dispõe de formação inicial de qualidade e/ou de formação contínua, que mire e vá ao encontro dessas questões. Nessa perspectiva, o trabalho de Shulman (2005) traz contribuições importantes ao tratar dos conhecimentos docentes, sobretudo o que se denomina conhecimento pedagógico do conteúdo. Este se constitui num recurso para a prática; é um amálgama elaborado e sofisticado que se referencia, em outros conhecimentos, como o específico e o didático geral para ser usado nas situações de ensino, o ato de ofício de professor por excelência.

Metodologia

A pesquisa foi realizada em Taguatinga, hoje uma das 33 Regiões Administrativas (RA) do Distrito Federal (DF). Inaugurada em 1958, antes mesmo da capital, Brasília. É uma cidade que polariza outras que surgiram posteriormente, inclusive de sua área original, como Samambaia, Ceilândia, Águas Claras e Vicente Pires. Aproximadamente 30% da população que vive em Taguatinga é originária de outras RA's, especialmente Ceilândia.

As duas escolas públicas alvos desta pesquisa estão localizadas na Região Administrativa de Taguatinga, uma na porção central, denominada Escola 1 (ver figura 1), e outra na porção sul, denominada Escola 2. Ambas oferecem apenas o Ensino Médio regular, de três anos de duração.

Figura 2 – Perímetro da Região Administrativa de Taguatinga, com destaque para as escolas.



Fonte: elaborado pelo autor (2018).

A escolha por instituições que trabalham nesse nível de ensino se deu em função da importância da última etapa da Educação Básica, em que a bagagem do Ensino Fundamental é revisitada e aprofundada. Nela, consolidam-se conhecimentos, constituindo-se, portanto, em uma oportunidade de construir e reconstruir caminhos de aprendizagem. Segundo o Censo Escolar de 2017, a Coordenação Regional de Ensino de Taguatinga (CRE-Taguatinga) efetivou 9.409 matrículas, estando atrás apenas da CRE - Ceilândia, cuja população excede o dobro de Taguatinga. Sendo assim, proporcionalmente, Taguatinga tem o maior número de estudantes no Ensino Médio, o que também foi considerado na escolha da regional e das escolas.

Tratou-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que utilizou entrevistas semiestruturadas, exercícios de problematização e análise dos planos de ensino para alcançar os objetivos. Os sujeitos da pesquisa foram quatro professores de Geografia, denominados A, B, C e D, escolhidos a partir de três critérios: i) serem formados ou habilitados em Geografia, ii) serem atuantes no Ensino Médio e iii) possuírem um tempo mínimo de experiência. O tempo de atuação foi considerado, tendo em vista a categorização de Huberman (2000). Todos os participantes tinham pelo menos 8 anos de experiência em sala de aula. 3 dos 4 participantes superavam esse limite mínimo apenas no Ensino Médio, o que para nós era relevante.

As entrevistas possibilitaram uma maior interação entre o pesquisador e os pesquisados. Seu uso, nas pesquisas qualitativas, se justifica por serem mais apropriadas ao estudo de objetos cujo significados são subjetivos e/ou temas complexos (SZYMANSKI, 2002 et al). As perguntas foram elaboradas tendo em vista o objeto: a abordagem dos componentes físicos-naturais nas aulas de Geografia da Educação Básica, além dos objetivos expostos na introdução.

Depois da realização das entrevistas, os professores foram convidados a problematizar temas e questões vinculados aos componentes físico-naturais, em dois exercícios. No primeiro, pedimos que explicitassem, em forma de texto ou mapas

conceituais, a compreensão sobre os componentes físico-naturais e a relação desses com as ideias de natureza e de ambiente. Além disso, nessa primeira atividade, solicitamos a elaboração de uma sequência didática que incluísse conteúdos relacionados aos componentes físico-naturais.

No segundo exercício, duas imagens que retratavam problemas ambientais urbanos conhecidos na cidade foram apresentadas. A primeira era o registro de uma cicatriz erosiva em área urbana; a segunda, mostrava uma situação de alagamento. Nessa perspectiva, foi solicitada a identificação dos componentes físico-naturais envolvidos nas situações apresentadas, bem como uma problematização que sugerisse um encaminhamento didático sobre os problemas em questão.

Sendo os planos documentos que definem as ações, procedimentos e recursos utilizados, sistematizando a proposta do que se pretende ensinar, procedemos sua análise, conforme disponibilização dos sujeitos participantes, na intenção de também estabelecer relação dos planos com os outros instrumentos.

Resultados e discussão

Num primeiro momento, fizemos as entrevistas, as quais foram gravadas em áudio, totalizando 228 minutos de gravação. Depois de transcritas, transformaram-se em 43 páginas. Elas foram realizadas em 2017 e 2018, em datas agendadas pelos professores, conforme sua disponibilidade, em, pelo menos, dois momentos. Em um segundo momento, entregamos os exercícios de problematização aplicados em duas etapas, com duas atividades cada um. Foram feitos de duas formas: à mão e em documentos digitais. Os planos de ensino foram solicitados aos sujeitos da pesquisa, que os enviaram eletronicamente para análise.

As entrevistas

Quanto ao percurso formativo, os professores B, C e D foram categóricos em afirmar não terem tido nenhuma orientação quanto à construção didática e pedagógica desses componentes ou conteúdos correlatos, embora tivessem feito cursos de licenciatura em Geografia. Dentre esses três, os professores B e C afirmaram que nem mesmo as disciplinas da graduação associadas às áreas física da Geografia foram ofertadas a contento, não tendo, sequer, contato com algumas das cadeiras comumente ofertadas, como Geologia, Geomorfologia, Climatologia e Biogeografia, por exemplo. Essas ausências foram substituídas, segundo B e C, por propostas generalistas, denominadas de aspectos físicos ou Geografia Física, ofertados de modo aligeirado (um ou dois semestres) e superficial. B e C não haviam cursado, inicialmente, Geografia. A formação nessa área veio através da complementação de processos formativos anteriores, como curso técnico em magistério e graduação em estudos sociais.

Com exceção do professor A, os demais professores confirmaram a conclusão de Moraes (2011), Afonso e Armond (2009) e Afonso (2015) sobre a negligência quanto à formação, no que concerne à área física da Geografia, nas licenciaturas. Tal superficialidade deixa lacunas na compreensão da dinâmica natural ou, se a formação é sólida e bem estruturada, falta diálogo com a realidade escolar, o que evidencia um distanciamento dos cursos formadores de professores em relação à escola e sua finalidade (KHAOULE E SOUZA, 2013). Esse dado se mostrou preocupante, pois relacionar os conhecimentos específicos com os pedagógicos é o que viabiliza criar estratégias para ensinar os mais variados temas que envolvem os componentes físico-naturais. A formação ideal, pode-se afirmar, seria aquela que incumbisse o professor-aluno a pensar nos desafios de ensinar o que se aprende na graduação, desde o início do curso.

Outra questão abordada nas entrevistas foram as dificuldades de abordagem desses conteúdos no dia a dia. Para o professor B (2018), o

número de aulas de que dispõe para cumprir o currículo mínimo é pouco, sendo preciso fazer escolhas, muitas vezes relegando esses conteúdos. Para o Professor C (2018), a falta de pré-requisitos dos alunos é também uma situação comum, o que o faz inserir em seu planejamento a possibilidade de demorar um pouco mais em alguns assuntos, porque precisa (re)apresentar conceitos primordiais.

Os professores B e C (2018) indicam que os problemas de aprendizagem são anteriores ao Ensino Médio e, quando não enfrentados, prosseguem. Reiteramos, então, que, no Ensino Médio, é possível refazer caminhos de aprendizagem, ressignificar processos de Ensino valorizando o aluno, seus espaços de vivência e o papel social da Geografia, ao possibilitar uma leitura reflexiva e crítica do mundo (STRAFORINI, 2018).

Houve, também, menção ao livro didático. Para o professor A (2018), o livro é mais um material de pesquisa e suporte, pois os hábitos dos alunos, com as atuais tecnologias, indicam a preferência por fazer buscas no celular sobre os temas solicitados, a seguir o livro. Os professores B e C (2018) disseram que, em relação aos componentes físico-naturais, consideram que os livros atendem parcialmente, sendo sempre necessário fazer alguma complementação.

Todos afirmaram que fazem, ou tentam fazer, relação entre o que ensinam a respeito dos componentes físico-naturais e os espaços de vivência de seus alunos, fazendo alusão às saídas de campo como experiências capazes de promover uma interação interessante com o lugar e suas características naturais. Ainda assim, todos alegaram que, no contexto da Secretaria de Educação do Distrito Federal, nem sempre há recursos para tal, situação contornada com outras estratégias que possibilitem as saídas, mesmo que sem o apoio logístico da Secretaria. Nesse sentido, não sair a campo explica, em parte, as dificuldades com a abordagem didática dos componentes físico-naturais.

Ao narrarem como conduziam o ensino dos componentes em tela, foi comum, independentemente do conteúdo, começarem pelos fenômenos de grandes escalas temporais e espaciais, para

depois abordar os fenômenos tratados em escalas menores. Isso confirma os achados de Roque e Ascensão e Valadão (2014; 2017), Bertolini e Valadão (2009). Para esses autores, o relevo, por exemplo, é um componente espacial tradicionalmente trabalhado na educação básica, a partir de escalas de análise que não permitem uma aproximação com a realidade imediata.

Perguntamos aos sujeitos participantes como eles abordavam o relevo em suas aulas. As respostas confirmam tal situação: a morfogênese, em preferência à morfodinâmica; as macroformas do relevo, apresentadas sem que as microformas tenham sido mobilizadas anteriormente; não avançaram para além das macroformas e dos processos de longa duração. Por isso, explica-se o distanciamento da realidade dos estudantes, pois, entre os conteúdos correlatos, geomorfologia e geologia não são, isoladamente, Geografia. Isso pode afetar a real compreensão dos alunos sobre o tema numa concepção geográfica. Assim sendo, por conta da adoção dessas escalas muito extensas, os estudantes não conseguem sequer perceber o relevo mais imediato e, por conseguinte, não conseguem significá-lo.

Nesse contexto, cabe a indagação: é possível mudar a abordagem desses conteúdos? Começá-las de modo aproximar os conteúdos à vivência dos alunos? Significá-los e ampliar as possibilidades de uma aprendizagem efetiva? No caso do relevo, por exemplo, pode-se tomar algumas decisões: não abordar a morfogênese, dando preferência à morfodinâmica; enfatizar as microformas, e não as macroformas. Esses distanciamentos entre os componentes apresentados e a real compreensão dos alunos, se não superados, reduzem as possibilidades de significá-los.

Como afirmam Bertolini e Valadão (2009 p. 33): “[d]entro das perspectivas do estudo das formas do relevo o fator tempo não pode ser esquecido, devendo-se lembrar que a escala de tempo – geológico e histórico/humano – implica diferentes percepções e formas do relevo”. Desse modo, a percepção que é escolhida pelos professores, a do tempo geológico, pode trabalhar formas de relevo que, embora existam, não podem ser *vistas*, só existem no texto, na

abstração. Logo, explorar os ravinamentos, as voçorocas, os morros, as colinas e as vertentes, por exemplo, é uma perspectiva viável ao trabalho do professor, como recurso ilustrativo de alguma dinâmica geomorfológica socialmente significativa.

Nesse sentido, enfatiza-se o já exposto inicialmente: os conteúdos de Geografia não são os componentes físico-naturais em si, tratados de forma isolada, distantes e subjetivos; eles comporão o conteúdo da Geografia se a eles forem conferidas uma abordagem geográfica, que considere a maneira como se relacionam com a dinâmica social e afetam, por conseguinte, a organização espacial, a espacialidade. Do contrário, perdem o sentido como conteúdo da Geografia, sendo somente informação geográfica.

Nessa direção, perguntamos, também, sobre os conceitos que os professores associavam aos assuntos trabalhados. Todavia, não obtivemos clareza em suas respostas. O ensino de qualquer conteúdo tendo por base os conceitos é o contrário de uma abordagem informativa e descritiva. O conceito pode ser um caminho usado pelo professor para mediar a interpretação de questões de interesse da Geografia, construindo explicações conceituais. “Pensar ações de ensino e aprendizagem nessa direção pressupõe um professor que: (i) entenda o conceito como uma construção e não um dado; (ii) seja capaz de operar a partir de conceitos e não de, simplesmente, informar conceitos em sala de aula” (ROQUE ASCENÇÃO, 2018, p. 11).

Os exercícios de problematização

Em relação à primeira questão, constatamos que os professores diferenciaram natureza de ambiente, entendendo a primeira como o conjunto dos fenômenos do mundo físico, com uma lógica própria de funcionamento, que impõe aos seres humanos algumas determinações; já o segundo é entendido como o espaço onde ocorre a interação entre o natural e o social. Para os professores A e B, a noção de natureza é externalizada, independe do homem, é constituída

exclusivamente pelos elementos naturais. Esa visão, segundo Morais (2011), é bastante disseminada na população.

Entendemos que esse posicionamento dos professores pode naturalizar em excesso a natureza, desconsiderando o seu significado social, bem como a influência recíproca entre ela e a sociedade. Especialmente nos eventos que ocorrem na escala do tempo histórico, os componentes físico-naturais e as atividades humanas em interação são elementos necessários à compreensão do espaço. Os professores C e D não tiveram esse posicionamento, apresentando em suas respostas uma ideia de natureza que inclui a sociedade. Ressaltamos a fala do professor C: “É importante tratar os componentes da natureza nas suas particularidades, mas sem menosprezar a importância da interação entre os elementos naturais e o indivíduo” (PROFESSOR C, 2018).

O estudo da natureza pressupõe a compreensão das dinâmicas físico-naturais, o que é fundamental na formação. Contudo, a questão ambiental ganha espaço na perspectiva da interação sociedade/natureza. A esse respeito, Suertegaray (2002; 2011; 2015; 2018) destaca a emergência dessa perspectiva ambiental na Geografia como reação às demandas contemporâneas quanto ao conhecimento e domínio do espaço, do território, dos impactos ambientais e de suas derivações. Discorre, ainda, sobre as análises feitas a partir da escala do tempo curto, o tempo das ações humanas, mais apropriada à atualidade e à relação que os seres humanos estabelecem com o espaço.

Perguntamos sobre ambiente e natureza aos nossos sujeitos, a fim de capturar tanto o sentido que atribuíam a esses dois termos, quanto a maneira como isso estava relacionado à concepção de Geografia deles e a dinâmica físico-natural: se estava relacionada a um estudo da natureza pela natureza, ou da relação homem-natureza – que entendemos ser a mais adequada para uma abordagem geográfica, desde que busque a promoção de um raciocínio geográfico. Nessa questão, os registros valorizavam o estudo do ambiente e dos impactos decorrentes da presença humana. Entretanto, algumas dessas respostas foram contraditórias,

valorizando mais os impactos ambientais em si, do que o contexto social, cultural, econômico e político no qual tais impactos estavam incluídos, apresentando, portanto, uma abordagem informativa, fragmentada da realidade e pouco reflexiva.

A segunda questão do primeiro exercício solicitou uma sequência didática sobre algum tema ou conteúdo, que abordasse os componentes físico naturais. Nas sequências os professores repetem algumas questões apontadas anteriormente. A e B, por exemplo, escolhem estratégias que privilegiam processos de longa duração. No caso de A, a proposta apresentada pressupõe escalas de tempo longo, predominantemente. No entanto, como dissemos, essa problematização também pode ser feita com outras escalas, a partir do que tem mais significado social, como o que se manifesta na superfície, que afeta diretamente a vida dos alunos. Há uma sequência de assuntos a ser trabalhada; todavia, os componentes espaciais e os conceitos não são diferenciados, ou organizados de modo a estabelecer importância explicativa ou informativa. A clareza conceitual fica comprometida. A proposição de saída de campo reaparece, mesmo com as alegadas dificuldades.

O professor B também repete algumas tendências, como, por exemplo, a preferência pelas macroformas do relevo. Há uma sugestão sobre identificar o modo pelo qual o homem se apropria do relevo. Sobre isso, compreendemos não ser uma tarefa de fácil mediação, porque a dimensão das macroformas pode dificultar a ilustração dessa relação. Também, o professor ressalta a importância de mobilizar alguns conceitos para explicar a diferença entre as formas, mas não diz quais. Essa falta de clareza quanto aos conceitos foi percebida na entrevista. O professor C propôs estudar a dinâmica do clima e as alterações provocadas pelo homem nessa relação. O objetivo e o conteúdo estão coerentes; porém, não fica claro quais serão os procedimentos a serem utilizados, apesar de indicar as habilidades a serem alcançadas pelos alunos.

No segundo exercício, foram pedidas duas tarefas, a partir da apresentação de imagens que mostravam problemas ambientais urbanos como alagamento e erosão. A primeira tarefa era

identificar os componentes físico-naturais envolvidos na situação retratada; a segunda, apresentar uma maneira para trabalhar esses assuntos em sala de aula. As respostas evidenciaram uma clara confusão sobre o que eram componentes físico-naturais, mesmo com o esclarecimento prévio sobre essa questão. Em relação à abordagem em sala de aula, observou-se uma preocupação em descrever os problemas, mencionando, ainda que vagamente, relações de causa e efeito. Todavia, houve pouca problematização sobre como um evento geográfico, que pode ser avaliado pela Geografia e não somente por elementos de geomorfologia, climatologia como pluviosidade e infraestrutura urbana. Voltamos a identificar uma evasão da Geografia, do raciocínio geográfico.

Os planos de Ensino

Dos nossos quatro sujeitos, dois assumiram não terem feito o plano de ensino: os professores A e D. Para o Professor A (2018), a razão para tal é que há outro professor que leciona na mesma série e cumpriu essa formalidade para ambos, junto à coordenação pedagógica. O outro professor afirmou que chegou à escola quando as aulas já haviam começado, não lhe tendo sido cobrado tal documento; todavia, disse que seguia o livro e o que sabia sobre parâmetros curriculares.

A esse respeito, é importante considerar que substituir o planejamento anual pela sequência de conteúdos estabelecida pelo livro didático pode gerar algumas situações inconvenientes. Entre essas, o esvaziamento da função docente, não podendo apartar-se de pensar os objetivos, conteúdos e metodologias. O professor é o responsável pelo processo de ensino; não obstante todas as questões externas ao ato de ensinar e que são capazes de interferir no trabalho docente, seu papel é fundamental. Planejar será sempre um processo único para cada contexto. Ainda que haja referências curriculares para seguir, a autoria nos planos de ensino sempre existirá. É no planejamento que cada professor, imerso em suas realidade, buscará coerência entre os objetivos, os conteúdos e as metodologias.

O professor B (2018), que leciona no 1^a ano do Ensino Médio, trouxe em seu plano quatro itens: habilidades, procedimentos, conteúdos e procedimentos para recuperação. Os conteúdos previstos, que se relacionavam ao nosso objeto de pesquisa, distribuídos em 4 bimestres. Não havia objetivo geral, e as habilidades esperadas não apontavam para uma abordagem integrada do espaço, considerando a interação entre sociedade e natureza. O plano do professor C (2018), que leciona no 1^a ano do Ensino Médio, apresentou um objetivo geral e conteúdos. O objetivo contemplou a expectativa de desenvolver um modo mais adequado de ensinar os componentes físico-naturais, pela inserção desses componentes numa compreensão maior, que relaciona sociedade e natureza de forma dinâmica, prevendo diferentes escalas de análise. Contudo, o objetivo não encontrou correspondência com outras falas expostas, tendo em vista os instrumentos utilizados.

Considerações finais

As análises das informações obtidas nos permitem estabelecer algumas conclusões. As abordagens que nossos sujeitos deram aos componentes físico-naturais se caracterizam por serem descritivas, informativas e fragmentadas. As maneiras pelas quais os professores ensinam os conteúdos privilegiam o tratamento isolado dos componentes, em detrimento de uma abordagem que os integre aos contextos socioeconômicos em que estão inseridos. Tal postura contrapõe-se às orientações da literatura sobre o ensino dos componentes físico-naturais em Geografia que versa sobre isso, sugerindo a consideração da dinâmica sociedade/natureza, na perspectiva de compreensão do espaço geográfico e das espacialidades dos fenômenos que o compõem.

Não foi possível identificar clareza conceitual no trato dos componentes físico-naturais, nem uma abordagem geográfica destes, preocupada com a espacialidade dos fenômenos. Ficou evidente que a formação inicial de nossos sujeitos tem efeitos concretos sobre sua prática docente. Os professores estão distantes

das reflexões da academia, assim como ela está distante dos professores. Considerando os avanços nas pesquisas sobre ensino nos últimos anos, observamos que isso não foi suficiente para acompanhar/chegar ao professor da educação básica, na mesma proporção dos desenvolvimentos acadêmicos. A reflexão sobre a própria prática parece não encontrar muito espaço, diante das várias demandas que são imputadas aos docentes, cotidianamente. Ensinar, embora seja o ofício por excelência do professor, não é tarefa fácil, notadamente no contexto da escola pública.

Tal instituição recebe uma diversidade de alunos, que levam consigo problemas dos mais variados, os quais podem afetar o processo de ensino e aprendizagem. Por tudo isso, compreendemos os desafios impostos ao professor. Nesse sentido, é importante frisar que, apesar de todas as dificuldades e limitações, quanto menos preparados forem os professores, tanto maiores serão os danos no trabalho docente decorrentes dessas dificuldades. Quanto menor a distância entre a Educação Básica e a universidade, maior é a possibilidade de que ambas se ajudem no estabelecimento de políticas de formação mais adequadas às condições reais das escolas, alunos e professores. Romper esse distanciamento é importante, porque, quanto menos preparados forem os professores para a realidade que encontrarão, tanto maiores serão os danos decorrentes dessas dificuldades, no trabalho docente. Nesse sentido, é salutar que a formação continuada de qualidade seja efetivada e esteja a favor das boas práticas pedagógicas, para identificar problemas, desenvolver possibilidades e (re)orientar condutas. Por outro lado, a formação inicial deve ser melhorada, sendo garantidas as oportunidades de construção pedagógica de conteúdos nos vários campos da Geografia, com ampliação da qualidade profissional docente.

Referências

AB'SABER, Aziz Nacib. **Domínios de natureza no Brasil**. Os potencialidades paisagísticas. São Paulo: Ateliê editorial, 2012.

AFONSO, A. E. **Perspectivas e possibilidades do ensino e da aprendizagem em Geografia Física na Formação de Professores**. 236 f. Tese (Doutorado em Geografia) - PPGG, UFRJ, Rio de Janeiro, 2015a.

AFONSO, A. E; ARMOND, N. B. **Reflexões sobre o ensino de Geografia Física no Ensino Fundamental e Médio**. In: 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. Porto Alegre, 2009.

BENTO, I. P. Ensinar e aprender geografia: pautas contemporâneas em debate. **Revista Brasileira de Educação geográfica**. v. 4, n. 7, p. 143-157, 2014.

BERTOLINI, W. Z; VALADÃO, R. C. A abordagem do relevo pela geografia: uma análise a partir dos livros didáticos. **Terra e Didática**, v. 5, n. 1, p. 27-41, 2009. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/td/article/view/8637500>. Acesso em março de 2017.

CAVALCANTI, L. S. **A Geografia escolar e a cidade: nsaios de Geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

CONTI, J. B. **A geografia física e as relações sociedade/natureza no mundo tropical**. 2. Ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 2002. 35p.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Censo escolar 2017.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000, p. 31-62.

KHAOULE, Anna M. K.; SOUZA, Vanilton C. de. Desafios atuais em relação à formação do professor de Geografia. In: SILVA, Eunice I. da; PIRES, Lucineide M. (Orgs.). **Desafios da Didática de Geografia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013. p. 87-105.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque. **Uma questão além da semântica: investigando e demarcando concepções sobre os componentes físico-naturais no ensino de Geografia**. Boletim Goiano de Geografia, Goiânia, v. 41, n. 1, p. e65814, maio 2021. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/bgg/article/view/65814>.

MONTEIRO, C. A. F. **O físico da Geografia**: Mensageiros e portadores. Fortaleza-CE: Multigraf, p. 5-57, 1995.

MORAIS, E. M. B. **O ensino das temáticas físico-naturais na Geografia escolar**. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C. Por uma geomorfologia socialmente significativa na geografia escolar: uma contribuição a partir de conceitos fundantes. **Acta Geográfica**, p. 179-195, 2017. Disponível em: <https://revista.ufr.br/actageo/article/view/4780>. Acesso em março de 2018.

_____. Professor de Geografia: entre o Estudo do Fenômeno e a Interpretação da Espacialidade do Fenômeno. **Scripta Nova**. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Barcelona, v. 18, 2014. Disponível em: <http://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14965>. Acesso em julho de 2017.

_____. Complexidade conceitual na construção do conhecimento do conteúdo por professores de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 7, n. 14, p. 05-23, 2018. Disponível em: <http://revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/458>. Acesso em agosto de 2018.

ROQUE ASCENÇÃO, V. de O. R. O conhecimento do conteúdo relevo: contribuições metodológicas. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 17, n. 1, p. 119-132, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/geografia/article/view/8744>. Acesso em julho de 2017.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4ª ed. 8ª reimpr. São Paulo: Edusp, 2014.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de lanueva reforma. **Professorado: revista de Currículo y Formación**, v. 9, n. 2, 2005. Disponible en URL: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>. Acesso em janeiro de 2017.

STRAFORINI, R. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 175-195, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010340142018000200175&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em agosto de 2018.

SZYMANSKI, H; ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, v. 4, 2002.

SUERTEGARAY, D. M. A; NUNES, J. O. R. A natureza da Geografia Física na Geografia. **Terra Livre**, v. 2, n. 17, p. 11-24, 2001.

SUERTEGARAY, D. M. A. O atual e as tendências do ensino e da pesquisa em Geografia no Brasil. **Revista do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo**, v. 16, p. 38-45, 2005.

Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rdg/article/view/47283>. Acesso em: 20 jul. 2018.

**A ESCOLA E SEUS JOVENS:
LUGAR DE CONTROVÉRSIAS E PERSPECTIVAS,
A ANÁLISE DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM TAGUATINGA –
DISTRITO FEDERAL**

Maria Solange Melo de Sousa

Introdução

A educação é o caminho para o desenvolvimento de uma nação; todavia, tal tema não pode ser discutido em um viés mercadológico. É preciso considerar o contexto das políticas públicas em que a educação seja essencial para o planejamento de desenvolvimento do país. Muitas das nações que se desenvolvem e prosperam têm investido e valorizado a educação. É necessário promover mudanças substanciais na educação básica, na educação profissional, na graduação e na pós-graduação.

Quando se analisa a educação no Brasil, é comum fazê-lo com o olhar crítico, dando ênfase às suas fragilidades. Políticos, especialistas que tratam da educação e professores expõem os seus argumentos, tentando propor soluções para as supostas fragilidades. Com isso, a educação pública vive uma crise que afeta sua qualidade e reflete nos resultados pedagógicos da escola. Para superar tais adversidades, é função da escola promover atitudes que sensibilizem os estudantes quanto às oportunidades disponíveis e como eles devem aproveitá-las, para que alcancem o sucesso profissional e o equilíbrio emocional dos envolvidos no processo educacional. Através da educação, pode-se construir uma sociedade mais justa, mais humana e mais solidária.

Logo, o tema *a escola e seus jovens* ganha relevo, para que se possa entender o que esse lugar representa para a juventude que cursa o Ensino Médio, a partir da ideia de que o Brasil conseguiu, nos últimos anos, praticamente universalizar a educação básica.

Entretanto, não é possível afirmar que a universalização veio acompanhada de qualidade. Há um número expressivo de alunos que terminam o processo de escolarização e, mesmo assim, apresentam dificuldades com a leitura e a escrita, principalmente nas escolas públicas.

Dessa maneira, o trabalho no ambiente escolar leva à insatisfações, angústias e dúvidas do corpo docente e discente. Tal situação exemplifica a crise permanente na qual se encontra a educação pública no Brasil. Por isso, o título *lugar de controvérsias e perspectivas* parece apropriado. As controvérsias referem-se a todos os elementos que interferem no processo educacional, sejam eles político, institucional, social ou emocional. A partir deles, pretende-se compreender a dimensão da crise na educação e seus reflexos no cotidiano escolar. Ao analisar as perspectivas, é possível entender como o lugar escola intervém, por meio de ações pedagógicas, no combate à crise.

Assim, as considerações apresentadas nos parágrafos anteriores instigam a discussão relacionada aos problemas que envolvem a educação pública no país, tendo como dimensão de análise o lugar escola. Para tanto, faz-se necessário compreender o contexto do espaço global e local no qual a escola está inserida, bem como qual a representação social dela para a juventude que a frequenta. Para essa investigação, a pesquisadora escolheu uma escola pública de uma Região Administrativa do Distrito Federal. Este artigo é fruto de minha pesquisa de mestrado defendida em 2019, no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília (UnB)¹.

A pesquisa terá uma abordagem quanti-qualitativa, com observação simples. O método de pesquisa utilizado pautou-se pela análise de documentos; leituras bibliográficas, para fundamentar as discussões; levantamento de informações na escola

¹ Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38395>. Acesso em: 14 de out. 2022.

onde o objeto foi investigado; e, por fim, a aplicação de um questionário para os estudantes da instituição de ensino.

A investigação tem como justificativa o fato de que, se docentes e discentes estão insatisfeitos com os resultados do Ensino Médio, é necessário pesquisar os motivos e mostrar as perspectivas positivas que poderão advir do bom desempenho escolar dos estudantes. Deve-se considerar, também, que a sociedade global apresenta uma conjuntura em que a escola precisa atender às expectativas de uma juventude conectada às redes sociais e às novas tecnologias; o apego ao consumo; e, por fim, a valorização do *ter* em detrimento do *ser*.

Como problema de pesquisa, entende-se que se a crise na educação brasileira é motivo de preocupação da sociedade, adquirindo contornos concretos nas escolas públicas. Ao definir a escola como lugar de controvérsias, consideram-se os elementos de ordem social, emocional ou pedagógica vivenciados no cotidiano da escola, os quais podem refletir na identificação ou não identificação do estudante em relação à instituição em que está matriculado².

Diante do problema que norteia a pesquisa, nossa hipótese é de que, apesar das controvérsias, a escola, enquanto categoria lugar, promove ações cotidianas para atender às expectativas dos estudantes do Ensino Médio. A pesquisa teve como objetivo investigar se as ações pedagógicas promovidas nas escolas públicas contribuem para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, contemplando os anseios dos estudantes e atendendo aos princípios da LDB/1996.

Para alcançar o objetivo proposto, o texto foi dividido nos seguintes tópicos: primeiro, entender como a sociedade globalizada, baseada na produtividade, no desempenho, no espetáculo do ambiente virtual e do urbano, na qual a juventude está inserida, pode impactar nas perspectivas do estudante em relação à escola pública. Na sequência, caracterizou-se o lugar e o

² Segundo a experiência empírica da pesquisadora, os jovens gostam da escola, mas não demonstram interesse pelos conteúdos estudados.

sujeito da pesquisa; no terceiro tópico, debatemos as controvérsias relacionadas à crise da educação, bem como seus impactos na dimensão do lugar escola; o quarto tópico analisou se as ações pedagógicas realizadas na escola levaram a uma melhoria na qualidade da educação desenvolvida na instituição. Por fim, foi feita a análise dos resultados dos elementos pesquisados, para entender se os questionamentos propostos foram respondidos, se a hipótese foi comprovada e se o objetivo foi alcançado.

A sociedade da positividade e do espetáculo

Quando se discute o contexto do ensino público, é importante compreender que, se há crise na educação brasileira, ela irá refletir na sociedade e na economia do país. Afinal, é de senso comum o argumento de que, somente por meio da educação, um país se desenvolve. Com isso, a crise da educação é um problema social, econômico, político e cultural, devendo ser investigado na dimensão da Geografia, enquanto ciência humana e social. Segundo Santos (2014, p. 22):

Se a Geografia deseja interpretar o espaço humano como fato histórico que ele é, somente a história da sociedade mundial, aliada à da sociedade local, pode servir como fundamento à compreensão da realidade espacial e permitir a sua transformação a serviço do homem. Pois a História não se escreve fora do espaço e não há sociedade a-espacial. O espaço, ele mesmo, é social.

Assim, a apropriação da Geografia será a partir da discussão para além dos conceitos geográficos, alcançando a dimensão da problemática social (SANTOS, 2014). Partindo da análise de que a categoria Formação Econômica e Social (FES) expressa a unidade e a totalidade nas esferas econômica social, política e cultural (SANTOS, 2014), a pesquisa irá discutir se existe alguma coisa fora dessa totalidade, se o ensino encontra-se na totalidade, se a educação pode ser pensada fora dessa categoria e se, nas novas lógicas da produtividade e do desempenho, é preciso entender onde fica o ensino.

Para a análise do objeto de pesquisa, é importante a compreensão da lógica mundial, caracterizada por uma nova realidade. Nela, o espaço geográfico se define como o meio técnico-científico-informacional (SANTOS, 1994). Com isso, na modernidade na qual se vive, o ensino também precisa se adequar às mudanças do mundo globalizado, em que “[...] as possibilidades de um trabalho interdisciplinar tornam-se maiores e mais eficazes [...]” (SANTOS, 2013, p. 116). Portanto, discussões relacionadas a temas como desempenho, produtividade, poder dos meios de comunicação, objetividade e subjetividade se completam para construir conceitos e categorias de análise, na dimensão de uma sociedade predominantemente urbanizada, em que predominam a ideologia de mercado e consumo do modo de produção capitalista. Logo:

Valores de uso são mais frequentemente transformados em valores de troca, ampliando a econominização da vida social, mudando a escala de valores culturais, favorecendo o processo de alienação de lugares e de homens (SANTOS, 2013, p. 121).

Diante dessa compreensão do social, quem analisa a educação no Brasil, o faz com o olhar crítico, com ênfase às suas fragilidades. Políticos, especialistas que tratam da educação e professores expõem os seus argumentos, tentando propor soluções para as supostas fragilidades. A educação pública vive uma crise que afeta sua qualidade e reflete nos resultados pedagógicos da escola. Para superar tais adversidades, é função da escola promover atitudes que sensibilizem os estudantes quanto às oportunidades disponíveis e como eles devem aproveitá-las, para que alcancem o sucesso profissional e o equilíbrio emocional. Através da educação, pode-se construir uma sociedade mais justa, mais humana e mais solidária.

Na obra *Sociedade do Cansaço* (2015), Byun-Chul Han analisa a sociedade do século XXI como a sociedade do desempenho e da produção, caracterizada pela positividade, que produz um sujeito mais rápido e mais produtivo. Nessa sociedade em que o indivíduo tem de conviver com a pressão do desempenho, observamos,

paradoxalmente, uma escola que não consegue formar profissionais preparados para essa nova realidade.

Han (2015) entende que a sociedade do século XXI é caracterizada pela positividade, ao contrário da sociedade do século XX, caracterizada pela negatividade. Por meio de uma metáfora biológica, Han (2015) pondera que, no primeiro tipo, o da positividade, a sociedade produz pessoas depressivas e fracassadas quando os projetos de iniciativa e de motivação não são concretizados.

Na sociedade do desempenho (positividade), o indivíduo compromete-se em ser ele mesmo, disso decorrendo uma depressão do esgotamento, ou uma depressão do fracasso. As pressões em torno de estudantes e de professores fazem com que haja consequências para ambos. Em relação aos primeiros, a hiperatividade e a ansiedade se transformam em indisciplina e dificuldades nas relações interpessoais, refletindo no desempenho escolar. Quanto aos professores, o cotidiano escolar e as exigências do poder público e da sociedade levam esses profissionais ao adoecimento, principalmente à depressão, causando, assim, prejuízos para o processo educacional.

Na sociedade da negatividade, segundo Han (2015), os indivíduos tinham uma postura de ataque e defesa. Naquela época, na metáfora biológica, o dispositivo biológico ultrapassava o campo imunológico como instinto de defesa para afastar-se de tudo o que era estranho. O autor considera que a sociedade do desempenho gera depressivos e fracassados, enquanto a sociedade da negatividade, também chamada de sociedade disciplinar, apropriando-se da ideia de Foucault, é dominada pelo “não”: gera pessoas psicóticas e delinquentes.

Para Han (2015), no século XXI, a violência não é o outro, é o indivíduo que vai em direção a si mesmo (do igual) por meio do excesso de positividade, da qual resulta a violência em forma de superprodução ou supercomunicação. Logo, “a negatividade da proibição” tem efeito de bloqueio e impede o crescimento, enquanto a “positividade do poder” gera um sujeito mais rápido e

mais produtivo. Fazendo uma analogia à ideia de Han (2015), a sociedade atual apresenta características de nostalgia e, parte dela, defende um retorno ao conservadorismo, talvez acreditando que a “negatividade da proibição” possa resgatar valores sociais de décadas passadas, impondo limites nos estudantes.

Para ilustrar a positividade do poder descrita no livro *Sociedade do Cansaço*, Sousa e Peluso (2019) refletem sobre um caso hipotético de uma empresa, talvez uma financeira, que anualmente premia seus funcionários com o melhor desempenho registrado no ano anterior. Para esse evento, a empresa oferece aos premiados, momentos glamorosos de muito conforto em um hotel de luxo, com uma festa regada a bebidas e comidas caras. Durante o evento, os convidados ouvem palestras de motivação e relatos de pessoas vitoriosas.

Ainda segundo Sousa e Peluso (2019), para participar daquele momento, os funcionários homenageados tiveram de superar a maioria dos colegas de trabalho, por meio de uma competitividade acirrada, cumprindo metas altíssimas impostas pela empresa. É importante destacar que as metas, uma vez alcançadas, tem os seus percentuais aumentados. Assim, menos de 0,5% dos funcionários puderam usufruir de momentos tão prazerosos de vitória da competitividade. Os trabalhadores homenageados e vitoriosos, segundo os parâmetros da instituição, para compartilhar daqueles momentos e serem agraciados pelos mimos ofertados, tiveram de enfrentar os seus próprios desafios e acreditar serem capazes de superar seu próprio desempenho; ou seja, eles são o símbolo e representam a sociedade da positividade e do desempenho.

A partir do exemplo hipotético acima descrito, é importante refletir sobre a sociedade da positividade, comparando-a com a formação do estudante da escola pública que, em breve, fará parte dessa realidade. No entanto, deve-se considerar que muitos dos jovens que frequentam a escola pública não têm dimensão das cobranças existentes no mercado de trabalho. As preocupações do jovem que conclui o Ensino Médio são outras, como, por exemplo, a escolha entre um ensino técnico ou o ensino superior; frequentar uma universidade pública ou privada – sendo que, para muitos

estudantes, a primeira opção é inviável, provavelmente por considerarem que a formação escolar deles não os capacita para o acesso a essas instituições. Quando a opção é o ensino superior, vem a dúvida em relação à carreira que pretende seguir; alguns jovens, deixam de lado a escola e vão direto para o mercado de trabalho. As preocupações apresentadas causam ansiedade e angústia para uma juventude em período de transição entre adolescência e fase adulta.

Na obra *A Condição Humana*, Arendt apresenta o seguinte questionamento “O que estamos fazendo?” (ARENTE, 2016, p. 26). A pergunta possibilita compreender que o sujeito inserido em um contexto social e econômico, a partir da tríade trabalho – obra – ação, transforma o homem em um ser que trabalha, produz e consome. Sendo este o único significado de estar vivo, o reflexo dessa tríade é a constituição de uma sociedade de consumidores. Para a autora:

[...] as formas modernas de alienação do mundo; as transformações pelas quais passaram na modernidade atividades humanas básicas, como o trabalho, a fabricação e ação; a prevalência de uma forma de vida progressivamente assimilada ao mero estar vivo; a constituição de uma sociedade de consumidores; a diluição entre o público e o privado com o surgimento da sociedade; o sufocamento da política com sua gradativa subjugação e assimilação à economia (ARENTE, 2016, s/p).

Mesmo sendo uma obra escrita na década de 1950, *A condição Humana* avança uma temática atual, possibilitando compreender o estudante inserido no modelo de sociedade de consumidores descrito por Arendt (2016). É preciso analisar o comportamento do jovem em uma sociedade que tenta ajustá-lo às suas regras.

É na concepção de Arendt (2016) que se percebe o comportamento dos jovens da escola pública. Para muitos alunos, o acesso ao Ensino Médio é também o momento da inserção no mercado de trabalho, de modo geral, por meio de estágios. Em uma sociedade de consumo, a possibilidade de ter um salário ao final do

mês é uma tentação, e a sensação ou a necessidade de ter um emprego, em alguns casos, contribui para o abandono escolar.

Conforme dito anteriormente, a educação formal *versus* redes sociais deve ser considerada um importante tema para análise daquilo que o estudante considera como referencial de construção do conhecimento. O livro *a Sociedade do Espetáculo* (DEBORD, 2013) explora um modelo de sociedade real, transformada em uma realidade virtual. As redes sociais transformam o suposto saber em poder, criando informações manipuladas, as *fakes news*, e as transformando em verdades absolutas. Nesse contexto, desconstruí-las não é fácil:

Quando a inteligência foi expulsa de modo absoluto do espetáculo, que não permite agir e não diz grande coisa de verídico sobre a ação dos outros, parece ter-se refugiado entre os que analisam realidades e agem secretamente sobre a realidade (DEBORD, 2013, p. 213).

Para os professores, tentar conscientizar o jovem quanto à importância do senso crítico ao analisar a sociedade do consumo, da globalização e de suas tecnologias, que se apresentam como um espaço de domínio das redes sociais, da submissão alienante ao império das mídias e da tirania das imagens (DEBORD, 2013), que tão bem representa a juventude atual, é um desafio. A internet é uma fonte inesgotável de informações e conhecimento, e o professor está ameaçado de tornar-se obsoleto em uma provável realidade não tão distante.

A sociedade do espetáculo criou, no cenário político atual, uma certa ideia simbólica de doutrinação ideológica. Há riscos de que, embutido nessa concepção, haja a intencionalidade de fazer com que o conhecimento construído na escola seja refutável, e o professor seja conduzido a reproduzir em suas aulas as ideias que dão sustentáculo à sociedade de consumo, sem a criticidade de analisá-las ou contestá-las.

Além de construir o pensamento do jovem na sociedade do espetáculo por meio das mídias e das redes sociais, não havendo separação entre informação e conhecimento, outro ponto importante

a ser questionado no contexto da sociedade do espetáculo refere-se à abordagem crítica dos meios de comunicação para os problemas enfrentados pelas escolas. A divulgação dos resultados que avaliam o desempenho da educação pública pode interferir no olhar da sociedade e de autoridades que, ansiosas por soluções rápidas, podem propor e contribuir para a elaboração de políticas públicas equivocadas, sem análise mais profunda de sua eficácia.

A outra dimensão social a ser analisada, além do desempenho e do espetáculo, é a realidade da vida cotidiana dos alunos. Como esses jovens interpretam a realidade social na qual eles estão inseridos, ao mesmo tempo em que são influenciados por ela. A discussão vai no âmbito das perspectivas em relação ao futuro e aos seus objetivos de vida.

A realidade da vida cotidiana é entendida como fenômeno que existe independentemente da vontade do sujeito (BERGER; LUCKMANN, 2004). Para Berger e Luckmann (2004):

Comparados à realidade da vida cotidiana, as outras realidades aparecem como campos infinitos de significação, enclaves dentro da realidade dominante marcada por significados e modos de experiência delimitados (BERGER e LUCKMANN, 2004, p. 42).

Berger e Luckmann (2004) possibilitam a análise e o entendimento dos aspectos societários enquanto realidade, ao mesmo tempo, objetiva e subjetiva. É importante entender a relação entre o sujeito e o mundo social, assim como a forma pela qual sua percepção influencia na construção do seu conhecimento por meio de valores, formando assim a sua ideologia individual.

A condição do sujeito na sociedade à que ele pertence apresenta características sociais e culturais, construindo sua identidade. No entanto, deve-se considerar também que tal sujeito pertence a vários grupos sociais. Da integração entre o sujeito e os grupos sociais resultará a formação ideologia coletiva, sem desconsiderar o contexto social nos quais estão inseridos.

É nesse espaço social que se pretende formar jovens. Diante do exposto, o modelo de educação precisa ser repensado; as práticas

pedagógicas desenvolvidas na escola precisam ser analisadas, para que se possa entender até que ponto as falhas atribuídas à escola são reais, ou se não há certo distanciamento ou incoerência quanto às intencionalidades da sociedade, do poder público, dos docentes e dos discentes em relação aos resultados que cada um desses segmentos espera da educação pública.

A caracterização do lugar e do sujeito

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública da Região Administrativa (RA) III – Taguatinga, no Distrito Federal. Para Sousa e Silva (2019), a origem da RA é anterior à inauguração da nova capital, estando relacionada à expansão demográfica decorrente da construção de Brasília, inaugurada ainda no ano de 1958. Segundo Paviani (1996):

A grande dificuldade foi selecionar os recebedores de lotes na nova urbe, uma vez que estava previsto o acesso a eles apenas para trabalhadores e servidores de baixa renda, e muitos favelados estavam excluídos desses critérios formais. Assim, a cidade já nasce com as chamadas "invasões" (Vila Dimas e Vila Matias), pois havia muitos sem teto que não se adequavam à legalidade instituída para a distribuição de lotes, ou seja, a cidade forjava já no seu nascimento a desigualdade social (...) a criação de Taguatinga era apenas uma mudança geográfica de sua condição de excluídos (PAVIANI, 1996, p. 61).

Sousa e Silva (2019) argumentam que, no decorrer dos anos, a cidade-satélite, hoje denominada RA, tornou-se um ponto de chegada de brasileiros de diferentes regiões do Brasil. Segundo dados da Companhia de Desenvolvimento do Planalto Central – CODEPLAN (2018), Taguatinga é a terceira maior população urbana do Distrito Federal, com 205.670 mil habitantes.

Para atender a uma população tão grande, fez-se necessário ofertar serviços públicos, como hospitais, postos de saúde e escolas. Taguatinga abriga muitas instituições de ensino público, sendo a escola investigada uma delas. A história da escola se confunde com a evolução histórica de Taguatinga, e o processo de expansão da

cidade, com o surgimento de novos adensamentos demográficos, contribuiu para formação da comunidade escolar, influenciando na construção do seu perfil socioeconômico (SOUSA; SILVA, 2019).

Quanto à estrutura física, a Instituição de Ensino apresenta-se, de certa forma, privilegiada, quando em comparação a várias outras escolas públicas do Distrito Federal. Na escola, há espaços arborizados que possibilitam a convivência coletiva dos estudantes.

Diante do exposto, pode-se considerar que a escola é conservada, e os espaços de convivência são agradáveis para os estudantes; entretanto, a instituição sofre com graves problemas estruturais que afetam o cotidiano do lugar. Os problemas estruturais interferem nas atividades pedagógicas e nas ações realizadas em ambientes como as quadras desportivas, o auditório e a biblioteca. As salas de aula não têm uma boa acústica, e o calor é intenso. Outro ambiente que também apresenta problemas é o refeitório, por ser pequeno e insuficiente para atender à quantidade de alunos matriculados.

A quadra desportiva não é coberta, comprometendo as aulas de educação física em dias de sol forte ou de chuva; a biblioteca não possui ventilação adequada e, no período de chuva, há muitas goteiras. Além disso, o acervo de livros é limitado, havendo a necessidade de novas aquisições. O refeitório disponibiliza 40 lugares para atender 400 alunos, em média, por turno. A instalação elétrica e hidráulica são antigas, com problemas de funcionamento. O auditório não é ventilado, as cadeiras são inadequadas e desconfortáveis, e o espaço é pequeno para a quantidade de alunos.

O espaço físico da escola é amplo, porém, mal aproveitado. Há áreas imensas desocupadas, como a maioria das escolas construídas na década de 1960 e 1970. Os espaços poderiam ser explorados economicamente pela equipe gestora, e o dinheiro poderia ser revertido em benefícios para a melhoria da escola. Entretanto, as unidades de ensino que tentaram implantar tal projeto foram impedidas pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Quanto à caracterização dos jovens matriculados na escola e que representam o segmento mais importante da comunidade escolar, também será apresentada em uma dimensão socioeconômica e cultural, com o objetivo de descrever o perfil do jovem urbano da sociedade brasileira atual.

Segundo o Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852/2013, jovens são pessoas com idade entre quinze e vinte e nove anos. O recorte da presente pesquisa irá limitar a média etária, uma vez que o sujeito envolvido no estudo frequenta a escola pública e está matriculado no Ensino Médio. Portanto, os jovens são adolescentes na faixa etária entre quinze e dezoito anos, cujas garantias legais estão estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/1990. A faixa etária aqui descrita para análise pode ser ampliada para mais ou para menos, de acordo com a realidade vivenciada nas escolas públicas do Distrito Federal.

Além do conceito jurídico de jovem, o conceito de juventude pode ser apresentado em outras perspectivas. Para Dayrell e Carrano (2018),

O conceito de juventude corresponde a uma construção social, histórica, cultural e relacional que, por meio das diferentes épocas e processos sociais, foi adquirindo denotações e delimitações diferentes” (DAYRELL E CARRANO, *apud* ANJOS; SILVA; FIGUEIREDO, 2018, p. 225).

Quando se pretende trabalhar com a juventude escolar, é importante entender que esse grupo constrói um tipo de representação social de si próprio com formas diferentes de agir e de pensar. Além disso, essa fase da vida representa um período de construção de identidade, de estabelecimento de relações sociais e de projeção de perspectivas profissionais e emocionais. Logo, entender a juventude é “como uma representação dos construtos históricos e sociais relacionados aos aspectos cronológicos, culturais, identitários, sociais e políticos do desenvolvimento da vida” (ANJOS; SILVA; FIGUEIREDO, 2018, p. 225).

Em um recorte espacial da realidade do Distrito Federal, a caracterização da juventude tratada na pesquisa mostra os

estudantes da escola pública que vivem na cidade, em locais de classe média e em periferias. As representações sociais – definido por Minayo (1994, p. 108) como “imagens construídas sobre o real” – nas quais esses jovens estão ancorados podem ser assim simbolizadas: vivem em uma sociedade de modelo capitalista e consumista, em uma escala de contexto de tecnologia da informação e da comunicação, sendo predominantemente urbana.

A representação social dessa juventude alinha-se às ideias de Arendt (2016), ao tratar da sociedade de consumidores, bem como às de Santos (2013), com a definição de espaço enquanto meio técnico-científico-informacional. É dentro dessa estrutura que os estudantes idealizam a escola por eles frequentada. No entanto, a realidade objetiva (BERGER; LUCKMANN, 2004) faz com que eles convivam com uma escola com deficiências em relação à estrutura física, e com uma metodologia pedagógica conservadora, o que pode dificultar assim a identificação deles a esse modelo de escola. Além disso, apesar de viverem em uma sociedade que prioriza o consumo, parte significativa desses jovens não podem ser considerados consumidores, devido às condições socioeconômicas em que se encontram.

A sociedade de modelo capitalista é aquela que exige de seus jovens o desempenho e a produtividade, além de estimular o consumo exacerbado. Apesar do encontro dos jovens se dar em uma escola pública, o cotidiano deles se apresenta de formas distintas. O jovem aqui definido como de classe média tem o *shopping center* como local de encontro de suas relações sociais mais frequentes, a perspectiva futura e o acesso à universidade e, provavelmente, consideram a escola como possibilidade de manutenção do *status quo*, ou como oportunidade de ascensão social.

O jovem da periferia, apesar de ter a possibilidade de acesso ao *shopping center*, tem como referência, na sua rotina social, a cultura de massa, por meio de eventos sociais na própria comunidade e, provavelmente, consideram a escola como uma necessidade para o acesso ao mercado de trabalho formal ou

informal, embora ela também seja o ambiente de convivência cultural e social.

Assim, no que diz respeito à caracterização do sujeito que frequenta a escola, entende-se haver certa diversidade quanto ao perfil socioeconômico. A pesquisa pretende discutir se a renda familiar pode interferir nas perspectivas dos estudantes em relação à escola, ou se pode criar situações de conflitos entre eles.

Segundo Santos (2013), vivenciamos uma nova realidade em que a revolução da informação liga os mais distintos lugares entre si. Portanto, mesmo um estudante que tenha o seu cotidiano inserido em uma periferia caracterizada pela precariedade de infraestrutura e com pouco acesso à bens materiais, ele conhece realidades bem diferentes das dele, pois os meios de comunicação levam-no a lugares diferentes do seu cotidiano.

Com a caracterização do lugar e do sujeito da pesquisa, o artigo irá discutir as controvérsias e as perspectivas que se desenvolvem no recorte espacial apresentado, tendo como protagonista os estudantes de Ensino Médio descrito neste tópico.

As controvérsias vivenciadas no Ensino Médio

A crise contínua e estrutural da educação no Brasil, manifesta nas controvérsias e adversidades na escola, tem diversas escalas de análise: a dimensão macro, referente às políticas públicas adotadas pelo país por meio do Ministério da Educação; a dimensão regional, relacionada à normatização do ensino público adotado pelas Secretarias de Estado de Educação e Secretarias Municipais de Educação; e, também, na dimensão de instituição de ensino, cujo desempenho sofre interferência direta da atuação dos anteriores.

As controvérsias e adversidades do Ensino Médio brasileiro estão associadas a uma concepção dualista de escola para rico e escola para pobre e reflete no modelo de ensino existente nas instituições públicas atuais. Esse pensamento é compartilhado por Libâneo (2010, p. 16), que escreve: “[...] a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada para os filhos dos ricos, e, em

outro lado, a escola do acolhimento social e da integração social voltada aos pobres [...]”.

No primeiro caso, pode-se ter, como exemplo, a escola propedêutica, em que se prioriza a formação por meio do conhecimento científico e pela aprendizagem significativa, ensejando conduzir o estudante ao ensino superior; essa escola é voltada, prioritariamente para as elites. O segundo caso pode ser definido como a escola utilitarista, destinada às camadas menos favorecidas socialmente, cujo conhecimento prioriza a formação para o trabalho, isto é, o ensino profissionalizante, ou valoriza a função social.

A história da escola pública se inicia com a criação dos grupos escolares, em 1890 (SAVIANI, 2004). Era, nesse tempo, uma escola às quais as camadas mais baixas da sociedade brasileira não tinham acesso. Até a década de 1930, o Brasil era um país rural, e poucas pessoas frequentavam a escola. As poucas instituições existentes até aquela década eram frequentadas por filhos de famílias ricas, pertencentes à elite social.

A partir da década de 1930, a educação brasileira passou por uma profunda transformação. Logo no início do seu governo, Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e, em 1931, emitiu um conjunto de decretos que ficaram conhecidos como Reformas Francisco Campos (SAVIANI, 2004). As reformas trouxeram grandes novidades, como a criação do Conselho Nacional de Educação e dos ensinos secundário e comercial.

Em 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Nova Educação. Tal documento faz uma análise da situação da educação no Brasil, sendo um grande legado para a história do ensino no país.

Como princípios iniciais, o Manifesto propunha novas ideias para a educação brasileira. Ele defendia a modernização do sistema educativo e da sociedade brasileira (VIDAL, 2013). A laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade do ensino também eram princípios defendidos pelo grupo Escolas Novistas. No Manifesto, constava que o Estado deveria ser o responsável pela expansão da educação

brasileira e, além disso, pretendia-se a organização científica da escola (VIDAL, 2013).

Para Frigotto (2005), especialmente na década de 1940, quando a educação foi organizada por leis orgânicas, o dualismo ganhou caráter estrutural. Nesse período, os cursos complementares foram extintos e foram criados os cursos médios de 2º ciclo, chamados cursos colegiais (Científico e Clássico). Corso e Soares (2014) esclarecem que esses cursos tinham duração de 03 anos, objetivando preparar os estudantes para o ensino superior. Os cursos de formação profissional (normal, agrotécnico, comercial técnico e industrial técnico), também com duração de 03 anos, não asseguravam o acesso ao ensino superior.

Quando se analisam as mudanças realizadas na educação nas décadas de 1930 e 1940, observa-se que “a regulamentação do ensino ia sendo feita conforme as urgências definidas pelos grupos que assumiam o controle político do país” (SAVIANI, 2004, p. 5). A partir da década de 1960, no campo educacional, ocorreu a “unificação da regulamentação da educação nacional abrangendo as redes pública nas três instâncias, municipal, estadual e federal, e privada que, direta ou indiretamente, foram sendo moldadas segundo uma “concepção produtivista de escola” (SAVIANI, 2004, p. 2).

A primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBN), Lei 4.024/1961, foi elaborada após a queda do Estado Novo (1937-1945), em um contexto de redemocratização do país; entretanto, só foi aprovada em 1961.

[...] As críticas em relação a primeira LDB era a que ela apresentava dois projetos pedagógicos distintos para atender as necessidades definidas pela divisão técnica e social do trabalho: instrumental e intelectual; o que nos permite aferir a equivalência da Lei 4.024/61 não supera a dualidade estrutural, embora possa ter sido considerada um grande avanço para o processo de democratização do ensino (CORSO; SOARES, 2014, p. 4)

Em um processo acelerado de desenvolvimento econômico e industrial, a educação não era apenas um bem de consumo, mas

também um bem de produção, denominada de concepção pedagógica produtivista.

Após o Golpe Militar de 1964, o novo governo não formulou uma nova legislação, uma vez que a LDB/1961 contemplava a garantia da continuidade da ordem socioeconômica defendida pelo Governo Militar; todavia, precisava de ajustes para organizar o ensino de acordo com a nova situação (SAVIANI, 2004).

A Lei 5.692/1971 alterou os ensinos primário e médio, que passaram a ser denominados de primeiro e segundo grau (SAVIANI, 2004). Em relação ao primeiro grau, a lei ampliou de quatro para oito anos a obrigatoriedade do ensino, com isso determinando o fim do exame de admissão que os estudantes concluintes do primário precisavam fazer para dar continuidade aos estudos.

Nesse período, a legislação priorizava a formação profissional, para atender à demanda por força de trabalho qualificada, a nível técnico (CORSO; SOARES, 2014). No Ensino Médio, instituiu-se um curso de segundo grau de três anos, unificado, de caráter profissionalizante, por meio do modelo tecnicista (SAVIANI, 2004).

A LDB de 1971 também alterou a área de conhecimento que discute criticamente a situação social, política e econômica do país (História, Geografia e Filosofia), incorporada pela área de Estudos Sociais (DANTAS, 2015).

Dantas (2015) argumenta que a Lei 5.692/71 provocou a precarização do Ensino Médio, uma vez que o ensino profissionalizante de 2º grau, além de ser caro, não atendia às necessidades reais do modelo produtivista vigente, haja vista que o governo não criou escolas, novas salas de aula, espaços culturais, bibliotecas ou laboratórios. Assim, por meio da Lei nº 7.044/1982, o ensino profissionalizante no 2º grau deixou de ser obrigatório.

A década de 1980 foi marcada por discussões envolvendo a educação brasileira. Os embates entre progressistas e conservadores clamavam por uma nova LDB (CORSO; SOARES, 2014), mais coerente com o período de redemocratização pelo qual passava o país.

A partir da década de 1990, ocorreu no país um amplo programa de reformas educacionais. Em relação ao Ensino Médio, o Banco Mundial recomendou a separação entre Ensino Médio e educação profissional, reforçando assim a dualidade estrutural (CORSO; SOARES, 2014). O discurso vigente na época, que valorizava o modelo econômico neoliberal, colocou o setor privado de ensino como protagonista para a oferta da educação profissional.

Com a promulgação da Constituição de 1988, houve grande mobilização da comunidade educacional e dos movimentos sociais para a formulação de uma nova LDB, que defendia a libertação da educação. Entretanto, esse projeto tão ousado não seguiu adiante. Em seu lugar, foi aprovado o projeto de Darcy Ribeiro, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, a Lei 9.394/1996. Apesar de não ser tão revolucionária quanto pretendiam a comunidade escolar e os movimentos sociais, a LDB/1996 trouxe grandes avanços para a educação brasileira. A lei representou um grande legado do século XX, instituindo mudanças significativas.

A Lei de Diretrizes e Bases consolidou o Ensino Médio como educação básica, e a sua obrigatoriedade foi efetivada em 2009 pela Emenda Constitucional nº 59. Entretanto, a obrigatoriedade de oferta não significou, necessariamente, a universalização e nem a democratização, uma vez que apenas a oferta de vagas não caracteriza a permanência e o sucesso do estudante no ambiente escolar. A escola ainda não atendia às múltiplas necessidades dos estudantes do Ensino Médio; muitos jovens não se identificavam com a escola na qual estavam matriculados, e os conteúdos ofertados não alcançavam a dimensão intelectual, do trabalho produtivo e dos anseios socioculturais.

Os resultados alcançados pelo Ensino Médio mostram, mais uma vez, que a crise na educação é contínua e estrutural, e que os projetos elaborados no decorrer dos anos para superá-la tem colaborado para que a segregação em relação à “escola para ricos e a escola para pobres” (LIBÂNEO, 2012) se estabeleça, comprometendo a qualidade do ensino. No entanto, os graves problemas relacionados ao desempenho dos estudantes podem ser

percebidos tanto nas escolas destinadas à elite, quanto nas escolas destinadas às classes sociais menos favorecidas. A busca por soluções imediatas para superar a crise da educação e atender ao clamor da sociedade faz com que algumas políticas públicas sejam adotadas, muitas vezes de forma equivocada, sem discussões profundas em relação à sua viabilidade, como, por exemplo, a reforma do Ensino Médio.

A reforma do Ensino Médio estabelecida pela Lei nº 13.415/2017 foi gestada sob críticas de parte da sociedade civil e de especialistas em educação. Ao estruturar o currículo em itinerários formativos³, apresentar características newtoniana-cartesianas em relação ao conhecimento e aos aspectos de dualidade estrutural do ensino (propedêutico e profissional), fez com que os críticos à reforma a considerem contrária à abrangência de finalidades estabelecidas na LDB nº 9.394/1996.

Quando se observa a concepção utilitarista, pode-se considerar que a reforma promoveu um retrocesso no que diz respeito à formação plena do jovem que ingressa nessa etapa da educação básica.

Para Ramos e Heinsfeld (2018), a abordagem newtoniana-cartesiana é apresentada como uma visão tradicional focada no método científico, na valorização dos conteúdos, na fragmentação das disciplinas – embora a nova reforma organize o currículo por área de conhecimento – e na linearidade de ensino-aprendizagem, em contradição com o que propõe a mesma legislação, pois, de acordo com o Art. 35-A, Lei nº 13. 415:

§7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 2017).

³ Mesmo os itinerários formativos serem mais associados à educação profissional, eles têm uma compreensão de ensino acadêmico (BNCC, 2017, p. 467). Na Lei 13.415, eles deverão ser voltados ao empreendedorismo, à investigação científica e a mediação e intervenção sociocultural.

Apesar de propor a formação integral do aluno, na Lei nº 13.415, alguns conhecimentos científicos permanecem mais valorizados do que outros, como, por exemplo, Português e Matemática, havendo, com isso, maior estímulo a determinadas áreas. A nova reforma valoriza os itinerários formativos e, com isso, os conhecimentos da área de ciências humanas perdem espaço, comprometendo assim o desenvolvimento dos conteúdos de Geografia e de História. Quanto à Filosofia e Sociologia, que se tornaram obrigatórias pela Lei nº 11.684 de 2008, não aparecem na nova lei. A reforma priorizou disciplinas como Português e Matemática.

A dualidade propedêutica e profissionalizante representa o modelo seletivo, tão criticado no passado. Nesse modelo, há riscos de que o Ensino Médio permaneça com a concepção de fase transitória e preparatória para o ensino superior, ou de formação para o mercado de trabalho, não atendendo, assim, aos princípios e finalidades estabelecidas na LDB. A escola que enfrenta dificuldades para a permanência do estudante, por ser conservadora e não conseguir se conectar com a cultura juvenil, corre o risco de ser um ambiente mais hostil ainda.

O mundo passa por mudanças profundas, e a escola precisa se adequar a essas mudanças. Ela não pode preparar a juventude para uma realidade inexistente, em que o próprio trabalho com suas características formais estão em crise. O mundo vive uma nova era, denominada de técnico-científica-informacional. Nesses novos tempos, “o trabalho se torna cada vez mais científico [...]” (SANTOS, 1994, p. 140). Nesse sentido, há que se analisar se a dualidade estruturante, que sempre caracterizou o Ensino Médio, ainda pode prevalecer nesses novos tempos. Santos (1994, p. 121) argumenta que “[p]ara ter eficácia, o processo de aprendizagem deve, em primeiro lugar, partir da consciência da época em que vivemos”.

A ideia de Santos (1994) traz à reflexão a necessidade de repensar o modelo de educação adotado no Brasil ao longo dos tempos, compreendendo que a crise estrutural tem dimensão muito maior do que aquela que se apresenta no interior da escola, e que projetos idealizados para dar respostas rápidas à sociedade

não se sustentam. É preciso que eles sejam “[...] tão dinâmicos quanto a realidade em movimento e reconheça o comportamento sistêmico das variáveis novas que dão uma significação à totalidade” (SANTOS, 1994, p. 122).

Por isso, a concepção dualista estruturante apresentada na reconstrução histórica do Ensino Médio deve ser encarada como uma controvérsia a ser discutida no âmbito dos macroproblemas enfrentados pela escola nesse início de século. Esse modelo é mais coerente com um período em que o país passava por transformações profundas. O agrário era substituído pelo urbano; não havia ainda no Brasil uma sociedade capitalista e consumista consolidada, e o meio científico e informacional ainda era uma realidade distante. Portanto, há de se questionar se tal modelo não representa um dos gargalos que comprometem a qualidade do ensino nessa etapa da educação básica.

Além da concepção dualista do Ensino Médio, construída no Brasil ao longo dos anos, poder ser considerada uma controvérsia no que diz respeito ao avanço na qualidade do Ensino Médio no Brasil, há outras controvérsias que também precisam ser analisadas, para que se possa entender como elas contribuem para a crise do Ensino Médio. Exemplos destas são a atuação regional por meio das secretarias de estado de educação e, por fim, na dimensão escola.

As secretarias de estado de educação promovem políticas públicas objetivando o sucesso educacional. Cabe a elas destinar as verbas (oriundas da união, do estado ou do município) para o funcionamento das instituições, propor modelos de gestão, estruturar os currículos a serem implantados, além de orientar e coordenar os processos pedagógicos que serão desenvolvidos nas escolas.

Ao contrário do Distrito Federal, em muitos estados brasileiros, as escolas públicas não possuem autonomia. Há forte intervenção das secretarias na gestão das instituições. No Distrito Federal, a Lei de nº 4.751/2012, estabeleceu a Gestão Democrática nas escolas públicas:

O processo de participação de todos os segmentos da comunidade escolar reforça a ideia de que a gestão democrática está para além da eleição de diretor ou de equipe de gestão, implica na participação da comunidade escolar, na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de diretor e vice-diretor da unidade escolar (GDF, 2012, p. 114).

A lei de Gestão Democrática representa uma grande conquista para as unidades de ensino do Distrito Federal. No entanto, ainda há grandes problemas a serem superados, como o atraso nos repasses das verbas financeiras, a precariedade na estrutura física, a falta de recursos pedagógico e tecnológicos, além da carência de servidores para atender às demandas de pessoal nas rotinas cotidianas.

Merece destaque nas políticas educacionais do Distrito Federal a implantação do Currículo em Movimento. Segundo Sousa e Peluso (2019), o Currículo em Movimento representa um grande avanço para a educação pública do Distrito Federal, uma vez que foi construído de forma coletiva e democrática, com a participação dos sujeitos diretamente envolvidos na dinâmica da educação pública. Para as autoras, a partir da compreensão do documento enquanto política pública, a escola deve se apropriar de suas potencialidades para oferecer ao estudante os conhecimentos de seus direitos e de seus deveres, conscientizando-o de sua importância como ser social ativo. Para tanto, o Currículo em Movimento (GDF, 2012) propõe práticas pedagógicas que enfatizam a participação ativa do estudante em seu processo educacional, oferecendo-lhe a chance de produzir significados a partir de uma íntima conexão entre o objeto de ensino e a vida.

Uma grande conquista dos professores da rede pública de ensino do Distrito Federal é o tempo e espaço destinados às coordenações pedagógicas. Em relação ao tempo, os professores contam com horários específicos na escola, ou em casa, para se dedicar ao planejamento e demais atividades pedagógicas. O espaço refere-se ao local que a escola disponibiliza para o trabalho individual e coletivo do corpo docente. Nas reuniões pedagógicas, os professores definem o trabalho coletivo e discutem as ações

necessárias ao desenvolvimento de práticas que busquem a qualidade da aprendizagem e motivem a permanência do estudante na escola, evitando assim a evasão; sensibilizem o aluno quanto a importância na formação escolar plena, sendo ela: a aprendizagem de qualidade, a capacitação para o trabalho; a preparação para o ensino superior e a formação cidadã.

No entanto, os espaços disponibilizados para que o professor realize o seu planejamento e execute suas atividades administrativas são, geralmente, precários. Falta computadores; internet banda larga; material. Além disso, nem sempre os professores podem contar com o apoio da equipe gestora ou dos coordenadores para conduzir os trabalhos nos momentos das reuniões. A demanda de trabalhos burocráticos e os problemas disciplinares que fazem parte da rotina da escola tomam muito tempo dos gestores, os quais não conseguem atender às necessidades pedagógicas de forma satisfatória, isto é, nem sempre o pedagógico é priorizado nas unidades de ensino.

Quando o trabalho pedagógico na escola apresenta controvérsias, isto é, tecnicamente a legislação é eficaz, mas na prática ela não atende de forma satisfatória e o desempenho do corpo docente fica comprometido, há impactos na qualidade da educação.

Ainda analisando as controvérsias, o cotidiano de uma escola pública é caracterizado por surpresas. A rotina diária mostra que as situações e os sujeitos são complexos e distintos. Há fatos que constam no livro de ocorrência da instituição de ensino e relatam situações vivenciadas na escola. É possível destacar casos de negligência familiar; de jovens que se mutilam; registros de comportamentos não convencionais decorrentes de depressão, hiperatividade, dentre outras patologias; agressões físicas entre estudantes na parte interna e externa da escola; consumo de drogas lícitas e ilícitas; aliciamento por parte de traficantes que se matriculam na instituição. As situações descritas são registradas nas atas de ocorrência das instituições escolares. A intenção de relatar alguns acontecimentos ocorridos na escola é mostrar os

fatos com que a escola se defronta, demonstrando a diversidade de situações vivenciadas pelos jovens.

Embora a função da escola seja com a aprendizagem, a capacitação para o trabalho e a formação cidadã, é preciso entender que ela tem, também, a função social. Nesse sentido, não há como gestores, professores, coordenadores, orientadores e demais profissionais envolvidos no processo pedagógico terem uma postura de neutralidade diante de tantos fatos graves, principalmente porque tais acontecimentos se refletem no emocional dos demais estudantes, conseqüentemente interferindo nas aprendizagens.

Os vários fatos apresentados não afetam apenas o emocional dos estudantes, mas também o de todos os profissionais que atuam na escola. Isso pode ser mostrado quando se apresenta o quantitativo de professores afastados do trabalho por problemas médicos, ou readaptados, passando a exercer uma outra função dentro da escola.

As adversidades vivenciadas no cotidiano escolar, a falta de estrutura física e pedagógica para a realização do trabalho em sala de aula e as cobranças excessivas por parte de gestores, poder público e da sociedade, que atribuem ao professor parte da responsabilidade pela crise na educação, estão adoecendo os docentes. Assim como os estudantes, os professores também são vítimas das condições sociais adversas do ensino público, as quais precisam ser enfrentadas, embora fujam de suas possibilidades de ação. A cobrança é internalizada, e o docente passa a cobrar cada vez mais de si mesmo. Para Han (2015, p. 15-16) “o que causa depressão do esgotamento não é o imperativo de obedecer apenas a si mesmo, mas a pressão do desempenho”.

Em decorrência das adversidades citadas anteriormente, quando, ao final do ano letivo o desempenho escolar dos estudantes é desalentador, a realidade construída pelos docentes é a de que tais resultados fogem de suas possibilidades de ação e controle, ficando com eles apenas a resolução dos problemas.

Ações realizadas no lugar escola na perspectiva de superar as adversidades e alcançar êxito na educação escolar

As políticas educacionais precisam criar dinâmicas que favoreçam a resolução da complexidade dos problemas públicos em uma perspectiva democrática, isto é, alcançando os atores da sociedade civil que necessitem de fato dessas políticas. Um dos temas a ser discutido é a educação, um direito humano básico do cidadão.

Diante de tantas adversidades e de situações hostis vivenciadas no lugar escola, a equipe de profissionais da escola investigada desenvolve ações pedagógicas para estimular a aprendizagem, beneficiar as relações interpessoais e despertar no estudante a identificação e a afinidade com o estabelecimento de ensino. É preciso conduzir o estudante a uma reflexão quanto às suas expectativas no que diz respeito à escola. Assim, definiu-se por apresentar três projetos que buscam promover nos estudantes a autonomia reflexiva, para que eles definam suas perspectivas quanto à escola, constando no Projeto Político Pedagógico referentes às ações desenvolvidas na instituição. O primeiro projeto trabalha com a integração entre a cidadania, a diversidade e a sustentabilidade, com o objetivo de desenvolver valores de respeito e tolerância, nas dimensões sociais, éticas e ambientais.

O segundo projeto trabalha com os conteúdos e as aprendizagens. Ele procura sensibilizar o estudante quanto às oportunidades relacionadas ao acesso ao ensino superior, em particular à possibilidade de conquista de uma vaga na universidade pública. Muitos alunos de escola pública consideram que o ensino é fraco, quando comparado ao ensino das escolas particulares, não se sentindo capazes de competir com esses estudantes. Percebe-se que eles sabotam a si mesmo. Portanto, se eles consideram que conseguir uma vaga em uma universidade pública é um sonho, têm direito a sonhar – daí o nome do projeto *Sonhar é preciso*.

No terceiro projeto, a intenção da escola é promover no estudante o significado de respeito ao próximo, bem como o valor

de atitudes solidárias. A proposta é que os estudantes compreendam o sentido de cidadania. A partir de ações realizadas em abrigos, creches e orfanatos, os alunos têm contato com vivências para além do seu cotidiano, embora alguns deles sejam moradores desses lares. Esses momentos e as ações praticadas despertam nos alunos o sentimento de solidariedade e de valor à vida.

Discussões e resultados em relação às controvérsias e as perspectivas

Ao interpretar os resultados apresentados pela pesquisa, compreende-se que, em relação ao problema geral, a crise da educação pública alcança dimensões mais amplas do que simplesmente o sentimento de identificação do estudante em relação à escola. A preocupação da sociedade quanto à qualidade do ensino público faz sentido; entretanto, considerar que a solução para superar as fragilidades está na escola não se justifica. As políticas públicas implantadas maquiagem os problemas, com projetos pouco eficientes e investimentos que não alcançam a superação da crise.

No que diz respeito ao problema relacionado ao modelo de educação vigente, ajustar-se à conjuntura atual caracterizada por uma sociedade inserida no meio técnico-científico-informacional exige da escola mudanças de paradigmas. Os diálogos entre os autores permitem entender que, na lógica pós-moderna brasileira, a educação permanece tão tradicional quanto o era há 50 anos. As políticas públicas não apresentam alternativas viáveis, e o modelo está ultrapassado para a realidade vigente. Esse atraso compromete o desenvolvimento do país, além de prejudicar toda uma geração. Infelizmente, o que se pode concluir é que, estruturada como está, a escola pública vende ilusões. Isso é uma violência com os jovens, como é o caso da reforma do ensino de 2017

A revolução da era digital ainda não chegou às escolas, mesmo a juventude convivendo com as transformações promovidas pelas novas tecnologias em seu cotidiano. Os jovens são induzidos a

pensar que a escola pode oferecer a eles, justamente, um Ensino Médio que os prepare para o mercado de trabalho, ou que oportunize uma vaga em uma universidade pública.

Quanto à hipótese de que os problemas externos à escola, em relação às questões sociais e emocionais, se internalizam e refletem nas relações cotidianas, podendo afetar o desempenho dos estudantes, não foi possível a sua comprovação, uma vez que, mesmo que eles se manifestem na unidade de ensino pesquisada, eles representam fatos distintos e não se evidenciam de forma tão intensa. Provavelmente, isso reflita a localização privilegiada da escola, mesmo que a sua comunidade escolar seja constituída por alunos de perfis socioeconômico diversificados, os problemas sociais comuns de comunidades mais carentes não se manifestam tão intensamente na escola e os jovens provenientes dessas localidades são acolhidos pela instituição.

Por meio das práticas e das ações pedagógicas desenvolvidas na instituição, cria-se o sentimento de pertencimento desses alunos em relação à escola. Isso se reflete no bom desempenho, com elevados números de aprovação, e nos satisfatórios índices de reprovação e de evasão. É possível que a reprovação e o abandono escolar não estejam diretamente relacionados à aprendizagem, mas sim aos fatos externos que se internalizam no lugar escola, como os listados a partir da análise do livro de ocorrência da instituição.

Em relação ao Governo do Distrito Federal, os projetos implantados pela Secretaria de Educação estão à frente das demais Unidades da Federação. A Gestão Democrática; a elaboração de um currículo de forma coletiva, com a participação dos docentes; a existência de tempo e espaço para o planejamento das práticas educacionais – coordenações pedagógicas – possibilitam a interação, a discussão e a realização de trabalhos pedagógicos interdisciplinares. A conquista dos professores relacionada à liberação para a formação à nível de pós-graduação e formação continuada se manifestam na qualidade do ensino.

Considerações finais

A educação é um tema controverso, gerando polêmicas. A escola é um lugar marcado por contradições e perspectivas de uma juventude que assume o papel de protagonista, idealizando o lugar escola e os conhecimentos que por ventura ele possa construir, tendo o professor como mediador desse processo. Foi a partir de uma estrutura tão complexa que a pesquisa buscou entender os elementos determinantes para a crise estrutural na educação brasileira. Os questionamentos apresentados no trabalho ousaram, inclusive, acreditar que, na verdade, não há crise, e tal interpretação seria equivocada.

Tentar entender a educação partindo de um único parâmetro de análise não alcança todas as indagações e questionamentos relacionados aos problemas que a envolvem. Por isso, entender o processo educacional brasileiro exige que o pesquisador amplie o seu leque de investigação, preocupando-se em não perder o seu objeto de análise. Isso requer cuidado, o qual tivemos na produção da pesquisa de mestrado, a qual originou este artigo.

O trabalho discutiu problemáticas, apresentou questionamentos e elaborou hipóteses, tentando comprová-las. A partir dessa estruturação, criou-se uma metodologia para facilitar a construção do processo investigativo. O trabalho investigativo buscou uma escola pública do Distrito Federal, tendo como sujeitos colaboradores os estudantes da instituição de ensino. O termo *colaboradores* foi utilizado, porque os estudantes compartilham o seu protagonismo com o lugar escola e com o tema educação. A junção desses elementos possibilitou o alcance dos objetivos propostos.

Durante a investigação, percebeu-se que a educação não está estruturada para se adequar a uma sociedade pós-moderna, que prioriza sujeitos produtivos e preparados para inseri-los em um mundo subordinado ao conhecimento científico e informacional. A estrutura física das escolas é frágil. Falta investimento do poder público para que elas estejam preparadas a uma realidade em que

as novas tecnologias da informação e comunicação possam ser implantadas.

Concluiu-se que a concepção dualista do ensino permanece no decorrer das décadas, mesmo sendo comprovada sua ineficácia. Esse modelo foi estruturado para o Brasil desenvolvimentista, estando em curso o projeto de transformação urbano-industrial. As políticas educacionais implantadas insistem em perpetuar a lógica de escola utilitarista para pobre, e escola do conhecimento para rico. Com isso, as políticas públicas desenvolvidas para superar a crise na educação nem sempre vão ao encontro das necessidades da juventude, ou das exigências da sociedade.

Por fim, pode-se concluir que a educação pública é um símbolo de resistência e de superação em meio a ataques contínuos que buscam destruí-la e submetê-la a interesses capitalistas. Ela pode ser transformadora e resgatada para a formação dos jovens, dando a eles perspectivas de um futuro melhor.

Referências

ANJOS, Nilza Maria Soares dos; SILVA, Robson Santos Camara; FIGUEIREDO, Kátia de Jesus Amin Athayde. **O que pensam os estudantes do ensino médio sobre o ensino médio**. 1. ed. – Belo Horizonte/MG: Fino Traço, 2018

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 12. ed. São Paulo, Editora Forense LTDA, 2016.

BERGER, Peter Ludwig.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 24. ed. Editora Vozes, Petrópolis, 2004

BRASIL. **Estatuto da Juventude – Lei 12.852/2013**. Disponível em: <https://www.2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/509232/001032616.pdf> Acesso em: 30 abr. 2019

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Lei nº 8.069/1990** disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em 30 abr. 2019.

BRASIL. **LDB – Lei de diretrizes e base da educação nacional**. Disponível em: www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em 30 abr./2019.

CORSO, Ângela Maria; SOARES, Solange Toldo. O Ensino Médio no Brasil: dos desafios históricos às novas diretrizes curriculares nacionais. **X ANPED Sul**, Florianópolis, outubro, 2014. Disponível em: xandepsul.faed.udesc.br/arq_pdf/2085.0.pdf Acesso em: 24 set. 2019.

DANTAS, Jéferson Silveira. O modelo curricular da Lei 5.692/1971 durante a Ditadura Militar para o curso de Magistério e suas implicações na formação docente no Brasil e em Santa Catarina. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23 n. 2, p. 97-121 jul./out. 2015. ISSN online 1982-9949. Acesso em: 24 set. 2019.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.) **Juventude e ensino médio: sujeito e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014

DEBORD, Guy. **A sociedade do Espetáculo**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

DISTRITO FEDERAL. **Companhia de Desenvolvimento do Planalto Central – CODEPLAN**. Pesquisa distrital por amostra de domicílios – PDAD 2018, 2109. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/Taguatinga.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Secretaria de Estado de Educação: Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal - Ensino Médio**, Departamento de Pedagogia, 2012.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação: **Projeto Político Pedagógico das Escolas Públicas do DF – Carlos Mota**, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e ensino médio. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio integrado: Concepções e contradições**, São Paulo: Cortez, 2005.

HAN, Byun-Chul. **Sociedade do cansaço**. Trad. Ênio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escolha do

acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2010.

MINAYO, Maria Cecília S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In GUARECHI, Pedrinho A. e JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em representações sociais**. Petrópolis - RJ: Vozes, 1994.

PAVIANI, A. (Org.) **Brasília: Moradia e Exclusão**. 1. ed. BRASÍLIA: EDITORA UNB, 1996. p.61. Disponível em: <http://www.cronologiadourbanismo.ufba.br/apresentacao.php?idVerbetes=77> Acesso em: 27 mai. 2019.

RAMOS, Flávia Regina Oliveira e HEINSFELD, Bruna Damiana de Sá Solón. Reforma do Ensino Médio de 2017 (Lei nº 13.415/2017): Um estímulo a visão utilitarista do conhecimento. IV Seminário internacional de representações sociais, subjetividade e educação – SIRSSE. **VI Seminário internacional sobre profissionalização docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO)** – Formação de professores: contexto, sentidos e práticas. Disponível em: educacere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24107_11975.pdf. Acesso em: 17 ago. 2018

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. 1ª ed., 3ª reimp. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2014

_____. **Técnica, espaço, tempo: Globalização e meio técnico científico informacional**. 1ª ed., São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

_____. **Técnica, espaço, tempo**. 5ª ed., 1ª reimp. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

SOUSA, Maria Solange M.; PELUSO, Marília Luíza. O Currículo em Movimento enquanto política pública e o ensino de Geografia voltado para a cidadania e sustentabilidade. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, v. 2 n. 2, p. 18-32, mai./ago., 2019, ISSN: 2594-9616

SOUSA, Maria Solange Melo de; SILVA, Juanice Pereira Santos. Análise espacial do lugar: o percurso histórico de uma comunidade escolar e a construção de identidades. **XIII ENAMPEGE – A Geografia brasileira na ciência – mundo: produção, circulação e apropriação do conhecimento**. GT 10 – Educação Geografia e Formação de Professores, São Paulo, 2109, 1562616491, p.1-15.

Disponível em: [https://www.enanpege2019.anpege.ggf.br/recursos/anais/8/1562616491_ARQUIVO_AnaliseEspacialdolugar\(2\).pdf](https://www.enanpege2019.anpege.ggf.br/recursos/anais/8/1562616491_ARQUIVO_AnaliseEspacialdolugar(2).pdf). Acesso em: 20 nov. 2019

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos pioneiros da educação nova: questões para debate. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588 jul./set. 2013.

TRABALHO DE CAMPO COMO POSSIBILIDADE PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE CIDADE NA GEOGRAFIA ESCOLAR

Ricardo Chaves de Farias

Introdução

O presente artigo sintetiza a Dissertação de Mestrado em Geografia, defendida na Universidade de Brasília, juntamente às reflexões do grupo de pesquisa em Geografia, Ensino, Aprendizagem e Formação de professores – GEAF¹. A pesquisa partiu de inquietações do professor-pesquisador em avaliar o potencial do trabalho de campo enquanto mediação didática. Assim, com base nas reflexões da Geografia cotidiana presente nos arredores da escola, foi desenvolvido a atividade com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais.

O objetivo da pesquisa foi analisar as contribuições do trabalho de campo no processo de formação do conceito de cidade pelos estudantes, a partir de um recorte espacial denominado Unidade Territorial de Aprendizagem (UTA) em Águas Claras, no Distrito Federal. Seguindo a pesquisa qualitativa, foi realizada a atividade de campo, bem como os registros no caderno, desenvolvido pelo professor-pesquisador para a síntese das informações empíricas.

O texto é desenvolvido em quatro etapas. Na primeira, realiza-se um breve apanhado a respeito do que se entende por Geografia Escolar e sua potencialidade para a formação cidadã. Na segunda, destaca-se a relevância do trabalho de campo como atividade desenvolvida nas escolas, segundo referencial teórico,

¹ Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38488>. Acesso em: 4 de out. 2022.

planejamento e rigor metodológico. Na terceira, destacam-se os procedimentos metodológicos para a construção das informações empíricas no viés do trabalho de campo. Na quarta e última, realiza-se a descrição da UTA conforme a teorização realizada pelo professor-pesquisador, que serviu de embasamento à construção dos conhecimentos juntamente aos estudantes.

A Geografia que se faz na escola vai além dos nomes de lugares e do livro didático

O presente artigo é resultado de uma dissertação com o foco no Ensino de Geografia na Educação Básica. À luz dessa questão, optou-se por iniciar a partir da Geografia Escolar, pois essa é a base do referido estudo. Ela abrange, dentre tantos outros elementos de ensino e aprendizagem, o trabalho de campo, atividade clássica e coerente com o fazer pedagógico dos professores. A pesquisa é de natureza qualitativa e foi realizada a partir da aplicação de um trabalho de campo com escolares do 7º ano do Ensino Fundamental – anos finais. Essa atividade ocorreu segundo a mediação didática (CAVALCANTI, 2014), em três etapas. São elas: (i) problematização realizada em um pré-campo; (ii) sistematização, indicada no próprio campo; (iii) síntese, realizada a partir do pós-campo. Ademais, o pesquisador realizou um levantamento bibliográfico sobre ensino de Geografia, o ensino de cidade e o trabalho de campo.

A Geografia Escolar é criação da escola, e direciona-se ao cumprimento dos objetivos atribuídos à educação escolar e ao processo de ensino-aprendizagem, possibilitando a leitura de mundo ao estudante, para que possa enxergá-lo de forma menos inocente. Por isso, há uma diferença entre essa área e a Geografia Acadêmica (MORAIS, 2011), que responde a problemas produzidos pelos homens na produção social do espaço (CALLAI, 2010).

A Geografia realizada na escola é envolta em problemas. A prática do pesquisador como professor na educação básica permite enxergar, empiricamente, alguns desafios que ainda são comuns.

Entre eles, é possível observar o uso da memorização como estratégia de aprendizagem, o pouco reconhecimento dado ao uso de conceitos para compreender os fenômenos, a reprodução de parágrafos do livro didático para avaliar a aprendizagem, a rotina de transmissão dos conteúdos sem ações que proporcionem o protagonismo do estudante e, em alguns casos, o desinteresse em conhecer o mundo.

Essas práticas não provocam reações ou estímulos nos estudantes, e estes passam a reconhecer a disciplina como desnecessária, desmotivadora e carente de sentido em face à resolução de problemas da vida real. Assim, é possível desenvolver uma Geografia que provoque emoções e significado aos estudantes? O potencial existe, mas não saber manusear as ferramentas dificulta a construção de qualquer mobilização de interesse pelo conhecimento acumulado historicamente, bem como pelo exercício de pensar ações a partir da coerência cidadã.

Desenvolver práticas que conduzam o estudante a construir e exercer a cidadania (CAVALCANTI, 2012) é uma finalidade das escolas e da Geografia Escolar. Sobre o assunto, pode-se compreender, a partir de Santos (2007), que:

[...] a cidadania, sem dúvida, se aprende. É assim que ela se torna um estado de espírito, enraizado na cultura. É, talvez, nesse sentido, que se costuma dizer que a liberdade não é uma dádiva, mas uma conquista, uma conquista a se manter (SANTOS, 2007, p. 20).

Aprender Geografia para compreender e transformar o espaço enquanto cidadão é uma afronta ao projeto de desmonte e desvalorização da educação e dos professores. Assim, o trabalho de campo enquanto abordagem para ensinar e aprender Geografia a partir do espaço ao redor da escola, ativado como território de aprendizagem, pode ser uma alternativa que agregue valor e dê sentido ao que se discute durante as aulas.

Conduzir o estudante à interpretação geográfica da realidade, ou à compreensão de suas espacialidades, é considerar a Geografia Escolar como:

[...] aquela que tem por objeto de estudo a sociedade sob o prisma de sua organização espacial percebe-se o amplo potencial que essa área de investigação oferece como possibilidade concreta de entendimento sobre a realidade (LEITE, 2002, p. 248).

A Geografia na educação escolar é imprescindível à formação de uma nova mentalidade, capaz de conduzir os sujeitos a resolver problemas com soluções coerentes à dignidade humana e à justiça socioespacial

O trabalho de campo e sua potencialidade pedagógica para ensinar e aprender Geografia

O trabalho de campo é importante para a aprendizagem dos estudantes, desde que os professores compreendam sua dinamicidade e conduzam os escolares à compreensão do espaço geográfico explorado. No caso específico, o texto se ampara em uma experiência desenvolvida na pesquisa de Mestrado do autor, a qual realizou um trabalho de campo com escolares do 7º ano do Ensino Fundamental – anos finais, na Região Administrativa de Águas Claras (RA – XX), localizada no Distrito Federal.

A organização do trabalho de campo enquanto metodologia permite aos estudantes a internalização dos conteúdos externos, de forma que eles consigam ler a realidade de forma crítica e reflexiva (SILVA, FARIAS; LEITE, 2019). Além disso, é uma estratégia favorável à formação de conceitos, pois conduz à análise do espaço geográfico, identificando e validando conceitos geográficos a partir da experiência vivenciada.

O trabalho de campo foi realizado em três etapas. Assim, desenvolveu-se um pré-campo, com base em questões problematizadoras sobre a cidade, acrescidas de uma aula expositiva a respeito do território onde o trabalho seria realizado, denominado Unidade Territorial de Aprendizagem (UTA). A atividade de campo foi desenvolvida com paradas em quatro pontos de exploração, com os alunos organizados em grupos e o auxílio de um Caderno de Campo, elaborado pelo

professor/pesquisador. O pós-campo ocorreu com a sistematização das informações coletadas em campo e a criação de páginas no *Instagram* com fotos registradas pelos estudantes durante a etapa de campo. A página da rede social foi utilizada por questão de pragmatismo e tempo, uma vez que os estudantes possuíam *smartphones* e fizeram registros fotográficos nos pontos de parada. Eles sistematizaram páginas e postaram fotos com legendas que permitissem identificar os conceitos observados e aprendidos nos pontos de parada.

O planejamento do trabalho de campo foi pensado segundo as características da cidade. Nesse caso, uma cidade média e vertical, com uma paisagem que destoa do conjunto urbanístico de Brasília. O trabalho de campo mostrou-se uma oportunidade para que os estudantes identificassem na paisagem situações que permitissem ir além das situações óbvias.

Conforme Albuquerque (2009), Águas Claras surge como um espaço pré-definido pelo GDF (Governo do Distrito Federal) como expansão urbana da RA Taguatinga, sendo considerada uma RA autônoma apenas em 2003, atingindo anos depois uma explosão imobiliária, com a entrega de 200 edifícios no ano de 2006. Importante ressaltar que, entre o início das obras (1995) até o ano de desenvolvimento da pesquisa (2019), a paisagem local foi amplamente transformada, restando poucos elementos referentes ao projeto inicial (década de 1970), ou ao início de execução das obras (década de 1990). Da mesma forma, os elementos sociais também apresentam modificações, pois, em meados dos anos 1990, o espaço era ocupado por chácaras e, atualmente, a paisagem de uma cidade vertical representa a concretude do fenômeno de urbanização nesse espaço na maior parte da RA.

Embora Águas Claras não se restrinja ao espaço vertical, essa paisagem é a principal característica da RA, contribuindo para um modo de vida que exclusivo no DF, pois a maioria dos prédios se encontra em condomínios fechados, com vasta área de lazer e comércio para o atendimento às necessidades básicas dos moradores, como farmácias, lanchonetes/restaurantes e

supermercados. O autor da pesquisa também é docente na cidade, sendo comum ouvir relatos dos estudantes (que também são moradores) a respeito do modo de vida nesses condomínios, nos quais geralmente as típicas brincadeiras de rua foram substituídas pelos jogos nas quadras de esporte, pelo banho de piscina e pelo uso de jogos eletrônicos no interior dos muros dos condomínios. Segundo as conversas informais com os estudantes e outros moradores, os *shopping centers* das redondezas são considerados os principais espaços de lazer fora dos domínios dos muros dos condomínios, evidenciando uma infância murada.

Ainda a respeito do espaço vertical de Águas Claras, que possui prédios com mais de 30 andares, ultrapassando os limites verticais e horizontais do espaço da cidade, convém citar a impressão de Raffestin (2015, p. 19) acerca do fenômeno de “ganhar sempre mais por um metro quadrado e concentrar nas cidades sempre mais habitantes e, sobretudo, atividades”. Isso é perceptível nos espaços da cidade, como o caso da escola onde a pesquisa foi desenvolvida, cujo térreo e os (três) andares superiores são utilizados pela unidade escolar, e o subsolo é utilizado por um supermercado. Esse fato é corroborado por Gimenez (2007), ao destacar que

[...] a verticalização se apresenta como um processo de construção onde são criados novos solos, que se encontram sobrepostos, dispostos em andares sob a forma de um edifício. Esta configuração permite uma maior extração de lucro do solo, pois é possível construir muito mais habitações ou salas comerciais em um espaço relativamente pequeno (GIMENEZ, 2007, p. 79).

Em relação ao quadro atual de Águas Claras, a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD), realizada em 2016 pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN), apresenta um importante raio-X da cidade na atualidade. Para não se alongar em dados quantitativos a respeito da RA, serão observados os dados de Águas Claras Vertical, por ser o local em que a pesquisa fora realizada e a UTA delimitada.

Conforme o documento, a RA Águas Claras engloba três setores, a saber: Águas Claras Vertical; Setor Habitacional Arniqueiras e Areal² (DISTRITO FEDERAL, 2016). Ainda conforme o documento,

[...] a RA é entrecortada pelos trilhos do Metrô do Distrito Federal, que atravessam a cidade de um extremo ao outro, dividindo-a nas porções territoriais sul e norte. Ao longo do trajeto, foram construídas quatro estações denominadas de Arniqueiras, Central Águas Claras, Concessionárias e Estrada Parque. O traçado urbano do Setor “Vertical” conta com avenidas e alamedas que receberam nomes das plantas, Araucárias, Castanheiras, Flamboyant e Ipê Amarelo, enquanto os nomes de suas praças foram inspirados na fauna do cerrado, a começar pelos pardais, beija-flor, tiziu, rouxinol e faisão (DISTRITO FEDERAL, 2016, p. 14).

É importante destacar que a história de Águas Claras coincide com a implantação do Metrô do DF, equipamento público que ainda hoje é utilizado como um atrativo oferecido pelo mercado imobiliário aos potenciais compradores dos apartamentos, valorizando o preço dos imóveis localizados próximos às estações.

Segundo a CODEPLAN, a população de Águas Claras em 2016 era de 148.940 habitantes. Destes, 97.915 moravam na área vertical da cidade. Com relação à cor, 56,26% dos moradores de Águas Claras Vertical declararam-se brancos, enquanto 43,1% declararam-se negros (DISTRITO FEDERAL, 2016). A classificação conforme a cor é interessante para destacar o quadro social dos moradores dessa porção da cidade, uma vez que, em média, a população branca no Brasil possui um maior poder aquisitivo e esse fenômeno é materializado no espaço da cidade de Águas Claras.

Ainda a respeito do quadro demográfico, Águas Claras Vertical é composta principalmente por mulheres (53,42% da população), jovens adultos e adultos (25 a 59 anos – 57% da população), migrantes (59,40% da população), com nível superior

² Em 01/10/2019, o GDF sancionou o projeto de lei n° 594/2019, que cria a Região Administrativa de Arniqueira, que junto do AREAL foi desmembrada da RA Águas Claras.

(incluindo especialização, mestrado e doutorado – 53,13%) e renda domiciliar mensal média correspondente a R\$ 11.692,54 (13,29 salários-mínimos, em 2016) (DISTRITO FEDERAL, 2016). De forma geral, nota-se que a população de Águas Claras possui um padrão de vida bastante acima da média dos brasileiros e mesmo dos brasilienses, o que reforça a ideia de ser uma cidade concebida para a classe média.

Procedimentos para a construção e análise das informações empíricas

A finalidade desta seção é apresentar os procedimentos e/ou técnicas utilizadas na pesquisa, assim estruturada: uma etapa de pesquisa bibliográfica acerca do trabalho de campo e ensino de Geografia, de modo geral, e ensino de cidade, de modo específico, que fundamenta as discussões; outra etapa, que compreendeu a pesquisa de campo, na qual possibilitou o levantamento das informações empíricas ou de campo (ANDRADE, 2010).

A pesquisa de campo constituiu-se do trabalho de campo em si, referendado pela abordagem de mediação didática proposta por Cavalcanti (2014). Assim, foi composta por atividades pré-campo (problematização), campo (sistematização) e pós-campo (síntese) (CAVALCANTI, 2014). A partir da definição de uma temática mais ampla, qual seja, a Urbanização do Brasil, já prevista para ser trabalhada no 7º ano, elencaram-se os conteúdos para serem estudados em cada ponto de exploração. Considerando que uma das finalidades da Geografia como disciplina escolar é a formação de conceitos enquanto mediação para compreender o mundo, a cidade foi eleita como foco de aprendizagem, pois, além de ser o lugar de vivência dos estudantes partícipes da pesquisa, é também uma via de construção da cidadania, bem como meio para a interpretação de suas dinâmicas socioespaciais.

A cidade, portanto, configurou-se como referência de espacialidade e conceito no processo de construção do conhecimento geográfico pelos estudantes via trabalho de campo. Além de

considerar que os lugares de vivência dos estudantes ou seus territórios são espaços significativos para a (re)construção do conhecimento geográfico e da cidadania, o foco na cidade também se dá em razão de essa temática ainda não ter se constituído, até o desenvolvimento dessa pesquisa, em objeto de análises mais sistematizadas pelo professor/pesquisador, embora já percebesse que a aprendizagem acerca das questões que envolvem a cidade possa ser facilitada e significativa à luz de um trabalho de campo.

O conteúdo cidade foi a referência para a delimitação da Unidade Territorial de Aprendizagem, já que um dos intuítos da pesquisa é mostrar que os arredores da escola constituem uma referência ou um espaço valioso para exploração nos trabalhos de campo (uma UTA), nas aulas de Geografia. Afinal, o lugar é o local onde o mundo se manifesta, abrindo caminhos para a compreensão do espaço (local ou global).

O livro didático utilizado pelos estudantes trabalha o assunto como um dos conteúdos de referência ao 7º ano, embora sua abordagem é pautada, principalmente, por fenômenos espaciais vinculados ao eixo Rio-São Paulo. Portanto, o trabalho de campo foi utilizado como referência ao tema discutido em sala. Não obstante, o conteúdo ilustrado pelo livro foi além, pois a UTA em questão permite verificar temas não elencados, como a verticalização e o adensamento populacional, bem como o direito à cidade. Assim, houve a preocupação em contribuir para que os estudantes conseguissem ler a cidade Águas Claras e, ao mesmo tempo, generalizar o conceito de cidade enquanto instrumento cognitivo de compreensão espacial.

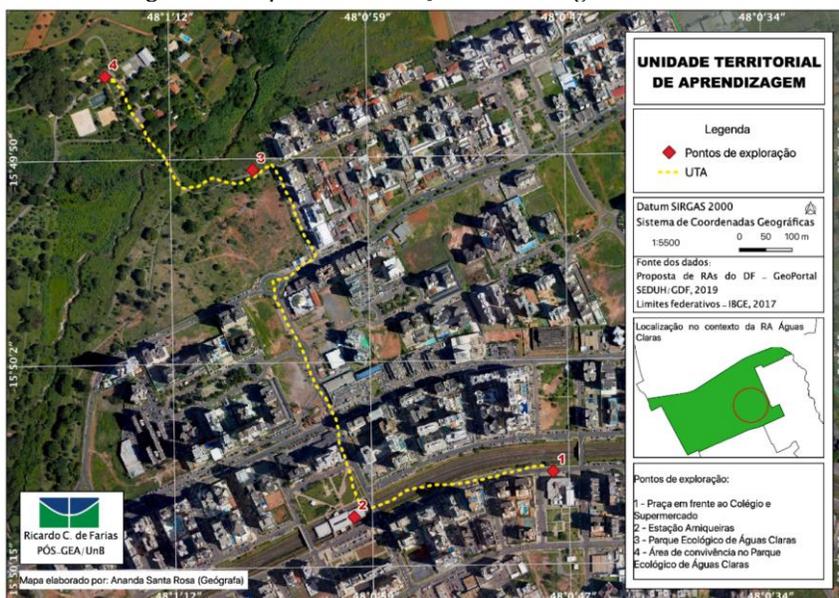
Nessa etapa da pesquisa, o trabalho de campo, desenvolvido pelo próprio pesquisador e seus alunos, foi o instrumento para o levantamento das informações empíricas.

Para a composição dessa UTA, foram delimitados quatro pontos nas imediações da escola, por considerar que os lugares de vivência dos estudantes tornam-se espaços ricos a serem explorados pedagogicamente, com vistas à construção de conhecimentos geográficos. Reitera-se que UTA está vinculada ao

espaço delimitado/recortado para fins educativos em Geografia, e que a exploração desses lugares é valiosa para a realização do trabalho de campo, pois constituem o ir e vir dos estudantes, muitas vezes cotidianamente, favorecendo uma aprendizagem significativa em Geografia.

O espaço onde a escola se insere torna-se, portanto, a referência para a delimitação da UTA, pois se constitui como espaço com alto potencial educativo que facilita e (re)significa a construção de conhecimentos geográficos pelos estudantes. Desse modo, a UTA foi composta pelos seguintes pontos: (i) Praça em frente à escola e ao supermercado; (ii) Estação Arniqueiras (Metrô-DF); (iii) Parque Ecológico de Águas Claras (PEAC); (iv) Área de convivência no Parque Ecológico de Águas Claras. Os pontos de exploração podem ser identificados pelo mapa a seguir:

Imagem 1 – Mapa de Delimitação da UTA Águas Claras – DF



Fonte: (FARIAS, 2019).

Os conteúdos abordados em cada ponto de exploração foram selecionados a partir da realidade dos estudantes, bem como a

partir da pesquisa bibliográfica realizada pelo professor/pesquisador, de modo que os escolares pudessem compreender a cidade a partir do que é posto pelo lugar de vivência. Esse fato permitiu ir além dos cenários ilustrados no livro didático, posto que estes valorizam os fenômenos espaciais ocorridos em grandes cidades do Sudeste brasileiro. O quadro 1 destaca os conteúdos abordados nos pontos de exploração:

Quadro 1 – Conteúdos abordados nos pontos de exploração

Ponto 1 – Praça em frente à escola e ao supermercado	Ponto 2 – Estação Arniqueiras (Metrô-DF)	Ponto 3 – Parque Ecológico de Águas Claras	Ponto 4 – Área de convivência no Parque Ecológico de Águas Claras
Adensamento populacional; verticalização da cidade; organização espacial da cidade; a cidade e o lugar; espaços públicos e espaços privados de uso coletivo.	Centralidade urbana; segregação socioespacial; rede urbana; mobilidade urbana; produção do espaço da cidade.	Ambiente urbano (relevo, vegetação, hidrografia); problemas ambientais urbanos; consumo na e da cidade.	Direito à cidade; morar e habitar na cidade.

Fonte: (FARIAS, 2019).

Com base nesses conteúdos, selecionados a partir da potencialidade identificada em cada ponto de exploração no processo de construção do conceito de cidade e para a interpretação de suas dinâmicas socioespaciais, elaborou-se o caderno de campo.

O caderno de campo foi constituído tanto de forma mais ampla, a partir da finalidade da pesquisa, quanto de forma mais específica, a partir dos aspectos geográficos de cada ponto explorado na UTA, para que se tornasse um instrumento de viabilização da construção do conhecimento geográfico. Cumpre destacar que, para a formulação das questões, levantou-se um escopo teórico que subsidiasse a organização do caderno, composto

por questões e fotografias que permitissem/provocassem a reflexão e aprendizagem acerca dos assuntos estudados.

Do ponto de vista estrutural, o caderno de campo é iniciado com uma visão geral sobre o percurso da UTA e um comunicado aos estudantes acerca da importância do material para a realização de um trabalho de campo, bem como a maneira pela qual ele pode auxiliar durante a observação, a análise e o registro das informações geográficas. O material foi inteiramente elaborado pelo professor, mas, para futuras pesquisas, pretende-se construí-lo junto aos estudantes, pois é necessário valorizar o território que eles reconhecem como seu, assim como a maneira pela qual ele é apropriado.

Incluir o estudante no processo de elaboração das atividades do campo também pode contribuir para ampliar a potencialidade da aprendizagem. Nesta pesquisa, o professor-pesquisador construiu todas as etapas do trabalho, em função do cronograma previsto para a defesa da dissertação e a conciliação com o trabalho nas escolas onde atua como docente. Assim, a parte inicial do caderno de campo está ilustrada na imagem 2.

O caderno de campo contou com dezesseis páginas. Destas, uma página faz a apresentação e o uso dele enquanto instrumento a ser utilizado durante a atividade. Oito são referentes à apresentação dos quatro pontos de exploração, com as questões norteadoras à reflexão e leitura da cidade.

Imagem 2 – Capa e apresentação do Caderno de Campo



Prezado
estudante,

O caderno de campo é um importante instrumento para o pesquisador durante os trabalhos realizados em campo. A partir dele, você receberá orientações sobre os pontos a serem explorados e os aspectos mais importantes a serem observados, analisados e registrados, conforme discutidos em sala de aula, ou seja, no pré-campo. Use-o para o registro de informações e conhecimentos adquiridos, dúvidas, análises e de suas impressões acerca das questões geográficas apresentadas. Espero que a sua experiência seja rica e que ela possibilite momentos de conhecimento e de aprendizagem, pois a Geografia envolve tudo o que está ao nosso redor, o que nos possibilita a realização de uma leitura e compreensão dos fenômenos mundiais manifestos no lugar, perceptíveis a partir da análise da paisagem.

Bom trabalho!

Disciplina: Geografia
Série/ano: 7º ano
Aluno: _____

Professor: Ricardo Chaves de Farias
Data: ____/____/2019

Caderno de Campo

Fonte: (FARIAS, 2019)

Outras sete páginas foram destinadas ao registro por parte dos alunos, com os espaços para as respostas às questões voltadas à reflexão e aos registros gerais.

O espaço em movimento: caminhos da cidade para aprender Geografia

Esta etapa descreve os potenciais identificados pelo professor-pesquisador nos quatro pontos da UTA. Trata-se de uma análise e da observação do espaço da cidade, associando-o aos conceitos e teorizações pertinentes à construção de conhecimento geográfico. Tentou-se enxergar para além do cenário óbvio ilustrado na epiderme da paisagem, para esclarecer os diferentes tempos presentes, além da dinâmica de produção do espaço geográfico.

A UTA se inicia pela porta da escola, por se tratar do local de deslocamento diário dos estudantes, reforçando a necessidade de compreender como esse espaço se insere na lógica da cidade, e como é possível perceber a Geografia presente nele. O prédio da escola também abriga um supermercado, estando de frente a uma praça com equipamentos de atividades físicas, reforçando o caráter de multiplicação do solo a partir da verticalização dos espaços de moradia assim como a necessidade de aproveitamento do espaço para os moradores. Esse espaço seguiu a abordagem do adensamento populacional, o que pode comprometer a qualidade de vida da população local, uma vez que ruídos, cheiros e aglomerações podem fazer parte do cotidiano das pessoas, além de aumentar a necessidade por espaços livres e para a convivência entre elas (TONETTI, 2011).

Qualquer edificação acima de quatro pavimentos causa pressão nos seus arredores, uma vez que, à medida que o edifício ganha altura, o espaço se torna maior em relação a área livre (NUCCI, 2008). Esse fenômeno é nítido nos arredores da escola, e os estudantes notam as consequências em seu cotidiano, mas não enxergam os fenômenos por trás dessa produção do espaço, como a aliança entre o capital financeiro e imobiliário, podendo contar também, em alguns casos, com a participação do Estado.

Por ser um espaço de vivência dos estudantes, o primeiro ponto da UTA abre ainda a oportunidade para discutir a formação da identidade, junto à perspectiva do lugar, uma vez que o seu

aparecimento surge de uma interação dos indivíduos com seus lugares, de maneira a construir familiaridade e afetividade em uma área (CAVALCANTI, 2008). Nesse caso, trata-se do local onde os estudantes têm uma importante experiência de vida, o qual servirá como ambiente de recordações sobre a infância e adolescência. É espaço de brincadeiras em uma cidade repleta de concreto e muros dos condomínios, compondo, segundo Cavalcanti (2008), o habitual da vida cotidiana, por onde se concretizam relações e processos globais.

O segundo ponto de exploração da UTA se encontra a poucos metros da escola, na estação metroviária Arniquireiras. Durante o trajeto, já temos uma potencialidade de aprendizagem a partir da apreensão da paisagem e da experiência/vivência a respeito da mobilidade. Isso decorre do fato de existirem calçadas estreitas e faixas de pedestre apagadas, sendo importante que os estudantes identifiquem que a mobilidade não diz respeito apenas aos meios de transporte, mas também à “[...] condição em que se realizam os deslocamentos de pessoas e cargas no espaço urbano” (BRASIL, 2012). A mobilidade urbana é um importante indicativo de qualidade de vida nas cidades, de forma que o ir e vir a pé em calçadas, ou competindo com os carros no espaço das ruas, insinua como os gestores urbanos se preocupam (ou não) com o direito à cidade.

A proposta de ir à estação do metrô também visou a discutir a respeito da rede urbana do DF, para que, a partir da escala local, se alcance a compreensão do fenômeno pela manifestação e pelos agentes responsáveis por sua organização. Corrêa (1988) define esse fenômeno como “o conjunto de centros urbanos funcionalmente articulados entre si”, de forma que o modo de disposição dos transportes no DF permite alcançar a compreensão sobre esse processo, sobretudo em razão de Brasília atuar como cidade dominante que, ainda conforme Corrêa (1988), controla uma hinterlândia, constituída por outras cidades, muitas das quais, menores. Portanto, Corrêa (1988) demonstra tratar-se de um reflexo dos efeitos acumulados da prática de diferentes agentes sociais, que inserem atividades geradoras de diferenciações entre os centros

urbanos, tendo como forma espacial a área metropolitana comandada por Brasília.

A circulação é um importante elemento da dinâmica interna da cidade, de forma que, para a ocorrência da vida nas cidades, as pessoas precisam circular por sua malha. Assim, o transporte, sobretudo o coletivo, é de grande importância na dinâmica das cidades (CAVALCANTI, 2008), fato que encontra no metrô de Águas Claras uma forte expressão, diferenciando-o de várias outras cidades do DF e agregando valor ao solo, sendo um dos atores da especulação imobiliária no local.

Esse ponto de exploração apresenta ainda a possibilidade de referenciar a centralidade urbana, uma vez que, próximo à estação, é possível encontrar shoppings centers, escolas (privadas), supermercados e diversificado comércio, todos próximos a prédios residenciais. Nesse sentido, a análise da cidade não pode se restringir às suas características físicas, de modo que ela precisa ser compreendida como o suporte e o resultado da ação humana (BARRETO, 2010).

É importante destacar, inicialmente, o que pode ser entendido como o centro urbano, não sendo este, necessariamente, o centro geográfico de um lugar, tampouco o ponto de início da formação de uma cidade, mas é o ponto de convergência e divergência, lugar para onde todos se deslocam para a interação das atividades (SPOSITO, 1991). Portanto, o centro é o local onde a cidade se foca, onde o solo é disputado, onde os edifícios crescem em altura e onde as ruas mostram grande movimentação de pessoas ou de veículos (SALGUEIRO, 1992).

Enquanto o centro é o lugar de onde se exerce poder sobre os territórios, onde as riquezas são acumuladas, a centralidade é a propriedade do que se encontra no centro de um espaço (LACOSTE, 2003). As imediações da estação Arniqueiras representam a centralidade a partir do comércio e dos serviços oferecidos, de modo que os horários do metrô ditam o ritmo de circulação das pessoas no local. Isso lustra um dinamismo em diferentes momentos do dia nesse espaço, ditado pelo horário de

funcionamento do metrô. Fato corroborado por Claval (2000), ao destacar que a condição de centralidade não é uma propriedade geométrica estável, uma vez que depende das condições de deslocamento das pessoas. Desse modo, a centralidade depende do poder de atração ou de propagação de um elemento, ou de um equipamento polarizador, nesse caso, a estação do metrô. A centralidade resultará, assim, da eficácia de polarização e do seu acesso, sendo esta condição fundamental para a sua existência (CHOAY et al, 1969).

As condições espaciais do 2º ponto de exploração, os acessos (ou não) aos espaços de consumo e de moradia, reforçam, conforme Sposito (2013), que a segregação socioespacial está vinculada aos sujeitos sociais envolvidos no processo, a saber, os que segregam e os que são segregados. Então, ela não é resultado das dinâmicas da cidade em si, como o resultado da competição entre diferentes grupos pela utilização do espaço, de modo a indicar o abismo que se agiganta entre diferentes grupos no mundo que se orienta pela internacionalização da economia.

Esse fato reforça outro elemento de grande importância na configuração interna da cidade: a moradia. Estas mudam conforme o tempo, segundo diferentes concepções, sejam elas sociais, culturais e arquitetônicas. Todavia, a maior diversidade está vinculada às variações nas condições de pagar pelas casas, bem como pelos equipamentos e serviços coletivos (CAVALCANTI, 2008), fato que reforça o fenômeno da segregação socioespacial em Águas Claras, desde o seu discurso inicial de cidade para a classe média, em um país onde a miséria ainda se faz presente e a função social do espaço urbano é relegada às periferias (muito distantes), em programas como o Minha Casa Minha Vida. Ou seja, os pobres podem morar em espaços distantes de seus postos de trabalho, como também podem perder grande parte do tempo de vida no deslocamento pendular, em engarrafamentos tediosos.

O terceiro ponto de exploração da UTA se inicia na entrada do Parque Ecológico de Águas Claras (PEAC). O interesse pelo PEAC para constituir o roteiro da UTA foi em procurar compreender o

direito ao ambiente como parte do direito à cidade, de forma a usufruir os ambientes saudáveis em diferentes lugares, sobretudo as cidades. Segundo Klias (1993), os parques urbanos nasceram com a necessidade de dotar as cidades de espaços adequados para atender a uma (então) recente demanda social – o lazer e o tempo de ócio. Ainda segundo o autor, os parques públicos urbanos surgem como um dos atores centrais no desenvolvimento dos planos e projetos urbanos.

O PEAC objetiva proteger a flora e a fauna nativas da região, além das áreas de nascente e recargas de aquíferos, proporcionando a realização de atividades destinadas à educação ambiental, de modo a desenvolver pesquisas ecológicas (DISTRITO FEDERAL, 2019). Apesar dos objetivos descritos pelo Instituto Brasília Ambiental (IBRAM), o PEAC não apresenta uma grande diversidade de espécies do Cerrado preservado, uma vez que a área ainda mantém resquícios do período ocupado por chacareiros, que evitavam a ocupação de terras por grupos de sem-teto. Fato que reforça a utilização da paisagem como possibilidade para a aprendizagem da cidade, uma vez que “pela observação dos objetos da paisagem – observação que é subjetiva e seletiva –, percebem-se as ações sociais, [...] as testemunhas de ações passadas, de distintos tempos” (CAVALCANTI, 2008, p. 52). Assim, os estudantes têm a possibilidade de compreender o conteúdo espacial que contempla a formação da cidade em que a UTA está sendo delimitada, de maneira que o fenômeno, até então restrito à literatura, ganha concretude, possibilitando ao aluno a compreensão e generalização do que está sendo abordado como produção do espaço de uma cidade.

As características do parque abrem espaço para a discussão a respeito do ambiente urbano e das alterações nele produzidas pela ação humana. Conforme Cavalcanti (2008, p. 101), “a retirada do verde e dos demais elementos da natureza da convivência na cidade tem levado a população a buscar áreas especialmente criadas para isso”. A constante movimentação no PEAC, sobretudo aos finais de semana, reforça que esse espaço possui lugar de destaque na cidade,

uma vez que a vegetação em centros urbanos ameniza não só os impactos causados pela ação antrópica, mas também a radiação solar, ao fornecer sombra, agir como barreira acústica e reduzir a poluição atmosférica (FEIBER, 2004), o que acaba por atrair a população para ocupá-lo. Outro destaque relacionado à ausência de vegetação é indicado por Ab'Sáber (2003), ao afirmar que o solo tem sido ocupado em faixas de matas de galeria, provocando ravinamentos e trazendo consequências graves para o abastecimento de água. Uma importante lembrança, visto que o DF enfrentou uma crise hídrica com racionamento de água entre os anos de 2017 e 2018.

O quarto e último ponto de exploração da UTA é desenvolvido na área de convivência do PEAC, junto a uma série de quadras de esportes, equipamentos de ginástica e áreas para piqueniques. Esse ponto enseja possibilitar aos alunos a compreensão acerca do uso dos espaços públicos, das relações entre morar e habitar, bem como do direito à cidade. É necessário destacar que a cidade não se resume aos locais de moradia e trabalho, mas é também composta por um sistema de objetos e um sistema de ações, sendo considerada como um lugar de aprendizagem (CAVALCANTI, 2008). Ademais, o parque se vincula ao cotidiano das pessoas, por ser uma área onde são desenvolvidas as atividades de lazer, revelando parte da dinâmica das vidas das pessoas e da própria cidade.

A perspectiva de habitar a cidade se faz presente nesse ponto de exploração da UTA. Conforme Cavalcanti (2008),

[...] o direito de habitar é mais do que de morar – é morar bem, frequentar a cidade, viver com dignidade, ter acesso aos bens da cidade, poder exercer seu modo de vida, ter o direito de produzir cultura, construir identidades (CAVALCANTI, 2008, p. 90).

A cidade é o lugar em que as pessoas produzem sua vida cotidiana mais elementar. Cavalcanti (2008) defende que o aspecto afetivo da morada é fortemente vivido por crianças e jovens, de maneira que esse aspecto se torna prioritário na formação do cidadão para a vida urbana. Assim, Lefebvre (1991) nos lembra que o habitar é essencial, pois a cidade é a forma, o envelope desse local

de vida privada, realizada nos espaços íntimos da moradia, embora manifesta nos espaços públicos, como as ruas e os parques. Então, a cidade pode ser definida como uma “projeção da sociedade sobre o local” (LEFEBVRE, 1991, p. 62). O que se projeta é um tempo, ou vários tempos em diferentes ritmos, possibilitando a leitura da cidade como um livro, ou sua interpretação como música. Essa característica está relacionada ao modo como os estudantes (em caráter formativo) a concebem e a vivenciam.

O local para o encerramento da UTA é considerado relevante, pois o tema aponta para “o direito do cidadão de viver na cidade, de circular por ela e por seus lugares, de consumir lugares e de consumir nos lugares, de usufruir desses lugares” (CAVALCANTI, 2008, p. 93).

Buscamos esse espaço, visto ser difícil identificar em uma cidade com o perfil de Águas Claras (vertical e adensada) os espaços de identidade para além daqueles onde se realiza o consumo, pois é um lugar onde os moradores circulam e constroem uma relação cotidiana e interativa. Cabe destacar que o direito à cidade não é doado. Trata-se de um processo de luta, que pode ser potencializado para a construção cidadã. A cidade que embasou a UTA ainda manifesta aspectos reacionários em parte de sua população, de modo que não foi possível identificar se os moradores encaram o acesso ao PEAC como resultado de demandas populares, ou se reconhecem ter sido uma compensação ambiental por parte das empreiteiras. Dadas as limitações desta pesquisa, há tal lacuna, que pode ser resolvida em trabalhos posteriores.

A proposta dos quatro pontos na delimitação da UTA busca possibilitar um ensino de Geografia que vá além das informações geográficas, animando a construção de um conhecimento que permita a leitura da cidade pelos estudantes, uma vez que os conteúdos devem ser tomados não em si, mas como objetos do pensamento. Nessa perspectiva, a cidade que se ensina na escola nem sempre é a mesma que o aluno vive, uma vez que ela é uma leitura específica nutrida pela ciência geográfica. Assim, busca-se superar o ensino de cidade pautado pelos conteúdos, para um

ensino que permita alinhar a cidade que se vive com a cidade que se ensina (CAVALCANTI, 2014). Buscou-se trabalhar a cidade que se vive à luz da ciência geográfica, de modo a possibilitar ao aluno a formação do conceito, levando-o a interpretar as espacialidades dos processos e fenômenos urbanos.

Considerações Finais

A Geografia Escolar, enquanto criação própria das práticas realizadas por professores e reflexões dos estudantes, tem condições de transformar a forma como os sujeitos se reconhecem no espaço, para que se identifiquem como protagonistas da produção espacial e das lutas por conquistas de direitos.

A cidade é o espaço da convivência, tolerância, discórdia e negociação. Compreender a dinâmica das informações espaciais desse lugar é relevante para a formação dos sujeitos escolares, que serão os futuros adultos, trabalhadores e eleitores. Entender, por exemplo, a relação do capital com os espaços de moradia a importância dos parques urbanos e suas implicações no valor dos imóveis, que automaticamente segregam os menos favorecidos e impõem a periferização como alternativa a milhares de pessoas, que dependem da migração pendular como forma de obter o sustento de forma honesta, como fruto do trabalho diário. Para alguns sujeitos escolares, essa pode ser uma realidade distante, descrita por fotos de livros didáticos, com exemplos destacados pela lógica das metrópoles presentes na região concentrada.

Conhecer a própria cidade a partir do trabalho de campo é uma oportunidade para construir conhecimentos geográficos. A estratégia metodológica clássica das aulas de Geografia pode ser encarada como momento de lazer banal, ou como atividade comprometida com o rigor metodológico. Essa última característica provoca o estudante a se inserir no mundo da ciência geográfica, a ler o mundo de forma menos inocente e a enxergar o não-óbvio nas paisagens óbvias e cotidianas que, por vezes, passam despercebidas.

Transitar pela cidade sob a mediação didática do professor conduz o estudante a um momento oportuno de perceber situações que não eram identificáveis, refletindo sobre a Geografia que se manifesta ao seu redor. Desse modo, não há necessidade de realizar trabalhos de campo em lugares exóticos e vendidos como produtos turísticos, *disneyficados* e pasteurizados. Os arredores das escolas podem ser ressignificados sob o olhar geográfico, e professores atentos podem contribuir para que os estudantes reconheçam tais características. Assim, o que é descrito nesse texto como UTA parte de uma reflexão do professor-pesquisador, interessado em dissecar as informações geográficas da espacialidade escolar e aproveitá-las para apontar caminhos voltados à construção de conhecimentos.

A cidade tem um mundo de potencialidades e movimentos que compõem a vida cotidiana. Esse aspecto é rico em possibilidades para compreender que o banal não está em algum lugar por acaso. Entender as intencionalidades e contradições pode contribuir para a existência de cidades mais inteligentes, humanas e acolhedoras. A partir do momento em que as pessoas perceberem que o capital não pode transformar os espaços como mera reprodução de suas riquezas, passando a identificar a potência do direito à cidade, será possível transformar as realidades que os sujeitos estão inseridos. Esse trabalho teve como pretensão apresentar um possível caminho pela educação escolar geográfica. A aprendizagem do que era esperado pelo professor-pesquisador foi alcançada pelos estudantes. Legamos a ponta de esperança para que ela provoque transformação ao longo da vida desses jovens.

Referências

- AB'SÁBER, Aziz Nacib. **Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas**. Ateliê Editorial, 2003.
- ALBUQUERQUE, Mariana Zerbone Alves de. **A lógica da produção do espaço de Águas Claras na reprodução do capital no**

Distrito Federal. 2009. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação. 10. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

BARRETO, Rogério. O centro e a centralidade urbana—aproximações teóricas a um espaço em mutação. **Cadernos curso de doutoramento em geografia.** FLUP, 2010.

BRASIL. UNIÃO. Lei nº 12.587, de 3 de janeiro de 2012, que institui as diretrizes da Política nacional de mobilidade Urbana. **Diário oficial da União**, v. 4, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia Escolar E a Cidade.** Papirus Editora, 2008.

_____. **O ensino de geografia na escola.** Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. **A metrópole em foco no ensino de Geografia: o que/para que/para quem ensinar?** In: PAULA, Flavia Maria de Assis Paula; CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo de. O ensino de Geografia e Metrópole, v. 1, p. 30-55, 2014.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. In: **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia.** Goiânia: NEPEG, 2010.

CHOAY, Françoise et al. **Le sens de la ville.** 1969.

CLAVAL, Paul. Réflexions sur la centralité. **Cahiers de géographie du Québec**, v. 44, n. 123, p. 285-301, 2000.

CORRÊA, Roberto Lobato. O estudo da rede urbana: uma proposição metodológica. **Revista Brasileira de Geografia**, v. 50, n. 2, p. 107-124, 1988.

DISTRITO FEDERAL. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – Águas Claras – PDAD**, 2016. Disponível em: <<http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/PDAD-%C3%81guas-Claras-1.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2019.

_____. **PARQUE ECOLÓGICO DE ÁGUAS CLARAS.** Disponível em: <<http://www.aguasclaras.df.gov.br/2016/06/30/parque-ecologico-de-aguas-claras/>> Acesso em: 15 jul. 2019.

FARIAS, Ricardo Chaves de. **Trabalho de campo em unidade territorial de aprendizagem: possibilidade para o ensino de cidade na geografia escolar**. 2019. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Distrito Federal.

FEIBER, Silmara Dias. Áreas verdes urbanas. Imagem e uso - o caso do passeio público de Curitiba-PR. **Raega-O Espaço Geográfico em Análise**, v. 8, 2004.

GIMENEZ, Humberto Marshal Mendes. **Interpretação do espaço urbano de Maringá: a lógica da verticalização - período de 1990 a 2005**. 183 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

KLIASS, Rosa Grena. **Parques urbanos de São Paulo e sua evolução na cidade**. São Paulo: Pini, 1993.

LACOSTE, Yves. **De la géopolitique aux paysages: dictionnaire de la géographie**. Armand Colin, 2003.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

LEITE, Cristina Maria Costa. Geografia no Ensino Fundamental. **Revista Espaço e Geografia**, v. 5, n. 2, 2002.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. **O ensino das temáticas físico-naturais na Geografia escolar**. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

NUCCI, João Carlos. **Qualidade ambiental e adensamento urbano: um estudo de ecologia e planejamento da paisagem aplicado ao distrito de Santa Cecília (MSP)**. Edição do autor, 2008.

RAFFESTIN, Claude. A produção das estruturas territoriais e sua representação. In SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (Orgs). **Territórios e territorialidades**. Teorias, processos e conflitos. Rio de Janeiro. 2ª Edição. Editora Consequência, 2015. p. 13-32.

SALGUEIRO, Teresa Barata. **A cidade em Portugal: uma geografia urbana**. Lisboa: Edições Afrontamento, 1992.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. Edusp, 2007.

SILVA, Alcinéia de Souza; FARIAS, Ricardo Chaves de; LEITE, Cristina Maria Costa. O trabalho de campo para além de uma

atividade prática nas aulas de geografia: uma metodologia de viabilização da construção do conhecimento geográfico. **Revista Tamoios**, v. 15, n. 1, 2019.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. O centro e as formas de expressão da centralidade urbana. **Revista de Geografia**, v. 10, p. 1-18, 1991.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. Segregação socioespacial e centralidade urbana. in: VASCONCELOS, Pedro de Almeida; CORRÊA, Roberto; PINTAUDI, Silva Maria (ORGS). **A cidade contemporânea: segregação socioespacial**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 61-93.

TONETTI, Emerson Luis. **Potencialidades de adensamento populacional por verticalização das edificações e qualidade ambiental urbana no município de Paranaguá, Paraná, Brasil**. 2011. Tese (Doutorado em Geografia) – Setor de Ciências da Terra, Universidade Federal do Paraná, Paraná.

EM BUSCA DE UMA ATITUDE HUMANISTA NO PROCESSO DE ENSINAR/APRENDER GEOGRAFIA EM ESCOLAS DE FORMOSA-GO¹

Rodrigo Capelle Suess

Introdução

A Geografia é uma importante forma de conhecimento a respeito do espaço e, portanto, de nós, dos outros e do mundo em que vivemos. Como disciplina escolar, desempenha fundamental papel na formação de cidadãos conscientes, reflexivos, críticos e informados do seu mundo, de seus condicionantes e de suas possibilidades. Contudo, essa disciplina escolar nem sempre esteve voltada à emancipação de seus sujeitos, tendo sido também utilizada para inculcar ideologias das classes dirigentes e dos interesses hegemônicos. Embora não seja o único caso, é marcante no contexto brasileiro a ideologia imposta pela junta militar que controlou o país no período entre 1964 a 1985 (GÁUDIO; BRAGA, 2007).

Tal situação, que caracterizou a Geografia Escolar brasileira num passado recente, enquadra-se no contexto de transição de paradigmas científicos, que marcou a passagem do século XX para o XXI (MOREIRA, 2014), desencadeando um leque de opções relativas ao modo de ensinar, ao que ensinar e a como ensinar. Assim, o contexto contemporâneo caracteriza-se por uma multiplicidade de tendências filosóficas que atribuem ao homem, à sociedade e à natureza um novo olhar sobre o mundo, a ciência e o próprio ser humano. Em âmbito científico, aquilo que era visto com

¹ Este capítulo de livro foi constituído a partir do processo de síntese da dissertação de mestrado “Geografia humanista e ensino-aprendizagem: perspectivas em Formosa-GO”. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23078/1/2016_RodrigoCapelleSuess.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2022.

contornos claros, limitados e precisos abriu a possibilidade de incorporação de variáveis relativas aos aspectos do inconsciente, do imaginário e das emoções, em fluxos que quebraram a rigidez, permitiram a flexibilidade e a singularidade do ser.

Tais questões, antes inconcebíveis, na atualidade se enquadram ao lado de áreas de prestígio, como, por exemplo, a bioengenharia, o pensamento quântico e o ciberespaço (GOMES, 2012; MOREIRA, 2014). Sem pretender enveredar por essas questões, pretende-se destacar que as pesquisas que consideram outras possibilidades, além daquelas postas pelos pressupostos científicos dos séculos passados, na contemporaneidade não parecem ser antagônicas, na medida em que são reconhecidas por considerarem múltiplas e diversas facetas do imenso mar do conhecimento.

No que se refere à Geografia Escolar, pode-se afirmar que a fenomenologia, assim como o materialismo histórico-dialético, contribui para uma nova forma de pensar o ensino e a aprendizagem, não somente em nível acadêmico, mas também escolar. Trata-se de um tipo de humanismo que, como tal, influencia no modo de pensar, numa atitude ética e estética, objetivando valorizar o sujeito humano e toda sua amálgama de possibilidades. Em termos geográficos, o humanismo em Geografia é amplamente endossado pela Geografia Humanista, ao buscar desvelar a espacialidade que resguarda as intenções, os propósitos, os significados e os valores do ser humano.

Como se vê no *The Dictionary of Human Geography*, a Geografia Humanista é "an approach that seeks to put humans at the centre of geography"² (GREGORY, 2009, p. 356). Como discorrem Bailly e Scariati (2001, p. 216) "la valeur la plus profonde de la géographie humaniste provient de sa manière d'aborder la question fondamentale, 'qu'est-ce que l'homme?' En y incorporant une connotation géographique. Son approche, plus apparentée à celle

² "Uma abordagem que procura colocar os seres humanos no centro da geografia" (GREGORY, 2009, p. 356, tradução nossa).

de l'artiste que du scientifique³". Assim, a pessoa humana se constitui centro das atenções dessa perspectiva.

Em nível escolar, a Geografia Humanista pode ser empregada para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, pois anima a reflexão e a ação sobre o ensinar/aprender, o que ensinar/aprender, o como ensinar/aprender, pautada na subjetividade dos sujeitos envolvidos na relação de ensino/aprendizagem, num determinado lugar e momento de mundo. Por isso, possibilita um ensino de Geografia orientado à cidadania e à compreensão do mundo vivido.

Diante do exposto, esta investigação teve como recorte espacial o município de Formosa-GO, município de origem do autor, lugar de vivência e formação inicial. Espera-se que os resultados possam contribuir para a reflexão referente ao processo de ensino-aprendizagem na localidade e, conseqüentemente, para sua melhoria, bem como em outras localidades onde a problemática se faz presente.

O objetivo geral da pesquisa é interpretar o processo de ensinar/aprender em busca de uma atitude humanista, guiada pela Geografia Humanista, no município de Formosa-GO. Em decorrência, a problemática que orienta essa investigação diz respeito a se podemos ou não falar de uma atitude humanista no processo de ensinar/aprender investigado.

A implementação desta pesquisa imputou à opção pela metodologia qualitativa, a partir das orientações decorrentes do método fenomenológico, escolhido por estar mais próximo do conteúdo teórico em pauta e por se referir a um modo de pesquisa aberto e flexível. Em consequência, os procedimentos metodológicos estão em consonância com os preceitos das orientações teórico-metodológicas da fenomenologia, mediante a utilização da seguinte ferramenta para construção das informações

³ "O valor mais profundo da geografia humanística vem de sua abordagem à questão fundamental: 'O que é o homem?' incorporando uma conotação geográfica. Sua abordagem, mais parecida com a do artista do que com o cientista" (BAILLY; SCARIATI, 2001, p. 216, tradução nossa).

empíricas: entrevista não estruturada guiada, com um Professor de Escola do Meio Urbano - PMU (2016) e uma Professora de Escola de Meio Rural - PMR (2016).

O ensino de Geografia, aos olhos da Geografia Humanista, com o foco em Formosa-GO, começa a ser explorado neste momento, no qual exploramos a formação e a experiência dos professores; a qualidade em ser professor de Geografia; as experiências com o local de trabalho; as relações interpessoais, os valores e a filosofia de ensino; o planejamento e a seleção de conteúdos; e os elementos e caminhos da prática pedagógica em Geografia. Sendo assim, convidamos a todas e todos a adentrar mais intimamente em nosso trabalho!

Formação e experiência dos professores

Qualquer profissão envolve um conjunto de saberes e práticas exclusivos a certo grupo profissional (NÓVOA, 1991). A formação de um profissional abarca condições subjetivas, como é o caso do mundo de ideias do profissional e das condições objetivas que refletem as reais condições de trabalho. A profissão docente detém o poder de ensinar os conhecimentos e valores acumulados pela sociedade às futuras gerações. Seu exercício é complexo e envolve uma construção de identidade sempre em formação. Nesse sentido, cabe-nos desvendar o sentido de ser professor, bem como a lida diária dos profissionais selecionados pela pesquisa.

O PMU (2016) e a PMR (2016) elencaram algumas informações preciosas para compreender seu processo de formação e trajetória acadêmica, que permearam o campo da experiência, dos gostos e desgostos, das convicções e das esperanças. Compreender esses aspectos pode nos levar a entender melhor o processo de ensino-aprendizagem defendido pelos respectivos professores, bem como a evidenciar falhas decorrentes de uma formação insuficiente.

A PMR (2016) fez Geografia por influência de amigos, que falavam muito bem do curso. A opção dessa professora considerou a oferta de cursos superiores no município de Formosa-GO. Nesse

sentido, afirma ter feito a escolha certa na educação, pois gosta muito de trabalhar com jovens e adultos, não se identificando com o magistério elementar. Cabe, assim, conhecermos os aspectos que marcaram essa trajetória.

Tanto o PMU (2016) quanto a PMR (2016) asseguraram que, na época de suas formações universitárias, existia uma supervalorização das disciplinas do núcleo teórico e técnico, em relação às do núcleo da licenciatura. A PMR (2016) afirma que, nas aulas da licenciatura, faltava embasamento teórico, sendo reduzidas à realização de seminários: "na minha época didática era assim, eles te davam um tema e falavam pra você apresentar um seminário. Era essa a realidade". Tal declaração é grave, pois evidencia certa negligência por parte da instituição formadora/professor, incidindo nos arcabouços teóricos que sustentam a prática.

Sabemos que o estágio supervisionado é um importante componente das licenciaturas, ao chegar mais próximo do contexto profissional do futuro docente. Portanto, é um momento de reflexão-ação-reflexão. O PMU (2016) não se identificava com a disciplina de Estágio, visto que ela não cumpriu o seu objetivo principal de formação docente e contato com a sala de aula. Essa disciplina é de extrema importância; por isso, cabe aos órgãos responsáveis realizar reformas para adequação ao disposto em lei, verificando se é ministrada em consonância com seus objetivos intrínsecos, capacitando melhor os professores que a lecionam. O PMU (2016) identificava-se com as disciplinas História do Pensamento Geográfico e Cartografia, devido à afinidade e admiração pelos professores que as ministravam.

Sendo assim, além de um contexto que reforçava a desvalorização das licenciaturas, os professores elencam outras falhas em sua formação: formação precarizada; carência de mestres e doutores; ensino superficial; leituras insuficientes e de pouca relevância; pouca abertura para novos temas. Ressaltam que se sentem desvalorizados, embora fossem dedicados; alegam intensa rotina de trabalho e justificam falta de tempo para buscar a

formação continuada, como a participação em eventos, compra de livros e realização de cursos.

A participação de eventos científicos ficou limitada àqueles que aconteciam no Campus, alega o PMU (2016). Esse professor critica a falta de bolsas de iniciação científica e de projetos de pesquisa por ocasião de sua graduação. Ele defende que a pesquisa e o espírito científico têm muito a contribuir para a formação dos professores, devendo ser essa questão trabalhada na formação continuada. Tanto o PMU (2016) quanto o PMR (2016) afirmam que aprenderam mais sobre sua profissão em sala de aula, do que na universidade, e que os estudantes são os principais responsáveis por isso, na medida em que fazem o professor sempre buscar novos conhecimentos.

A formação de professores nas instituições de ensino superior não deveria ser restrita ao espaço das aulas, devendo presentificar-se também em debates, reuniões estudantis, momentos de leituras, rodas de conversas, participação em eventos, projetos de pesquisa, ensino e extensão, dentre outras possibilidades. Contudo, para que os licenciandos trabalhadores possam participar dessas etapas formativas, precisam de tempo. Em consequência, esses momentos de formação foram negligenciados, e a universidade assume parcela de responsabilidade, uma vez que não oferece meios para inserir seus estudantes em projetos institucionais.

Todavia, após a sua experiência no curso de Direito em uma instituição privada, a PMR (2016) considera que a universidade pública ainda é melhor do que a privada, e que seus professores se mostram mais comprometidos. Por isso, concluiu que o êxito em qualquer formação depende, substancialmente, do esforço do aluno. Tal consideração, certamente, possui uma validade no contexto vivenciado pela professora; contudo, não pode ser considerada uma máxima e não exime o poder público da responsabilidade em investir em educação e formação de professores.

O PMU (2016) ressalta que a experiência que teve no Instituto Federal de Goiás - IFG foi muito significativa para sua formação e

vida profissional. Elogia o instituto por oferecer melhor infraestrutura e condições de trabalho, quando em comparação com as instituições do Município e Estado. Acredita que o público é diferenciado, por pertencer a uma classe social um “pouco melhor”, do que aquela que frequenta as outras escolas públicas. Destaca a tríade ensino, pesquisa e extensão como um dos pilares dos institutos federais, fazendo críticas à rede municipal e estadual, ao se restringirem ao ensino e à reprodução de conhecimentos.

Para esse professor, as redes municipal e estadual de ensino poderiam ser beneficiadas, caso incorporassem a tríade pesquisa-ensino-extensão. Porém, diante da atual conjuntura de cortes nos investimentos em educação e do retrocesso nas conquistas dessa área, isso se torna um desafio a ser superado. Há de se destacar, ainda, que reformas para melhorar a qualidade da educação devem ser pensadas pela sociedade, pelo Estado, pelos professores, pais e alunos para todas as instituições de ensino, e não apenas para as federais.

No âmbito do município, o PMU (2016) ressalta a carência de formação continuada para os professores, em geral, e de forma específica: "o professor precisa se reciclar, não precisa dar uma mesma aula da mesma forma que dava há 70 anos atrás. [...] Então, se o professor não se recicla eu acho que fica muito prejudicado, fica muito atrasado em relação ao conhecimento que o aluno tem" (PMU, 2016). Assim, argumenta que disso resultaria pouco diálogo com outras áreas e, ainda, ausência de unidade e princípios dentro da própria classe: "Então cada um segue o livro, cada um tem uma forma de dar a aula, cada um, não tem uma organização" (PMU, 2016). Em sua fala, fica clara a sua indignação: "A gente busca, mas infelizmente eles não oferecem, é uma coisa que a gente tem que ir sozinho e se aprimorando, assim que funciona" (PMU, 2016).

Nesse aspecto, o município não cumpre com uma etapa fundamental para a qualidade do ensino e do aperfeiçoamento de seu pessoal, ferindo o artigo 196 e 197 da Lei Orgânica do Município de Formosa-GO (FORMOSA, 2001), que estabelece que "o município manterá o professorado municipal em nível

econômico, social e moral à altura de suas funções" (s. p.); e "o poder Público proporcionará aos professores da rede municipal de ensino condições plenas de reciclagem e atualização". A esse respeito, o Estatuto do Magistério Público do Município de Formosa-GO (FORMOSA, 2009) garante no artigo 6º, inciso IV o "aperfeiçoamento profissional continuado", exatamente o que não acontece, como evidencia o professor.

O docente ainda se lembra da falta de estrutura das escolas e dos poucos recursos tecnológicos, defendendo uma renovação, pois "existe muito tradicionalismo nas escolas" (PMU, 2016). A PMR (2016) afirma que a falta de estrutura e a desvalorização do profissional da educação justificam o fato de a maioria dos licenciados de sua turma não seguir carreira na docência, optando por outras profissões.

Uma das maiores dificuldades para o PMU (2016) foi o início da carreira docente, pois se sentiu desafiado perante a sala de aula. Tratava-se de uma turma de Ensino Médio de escola particular. Para ele, a dinâmica e o domínio da sala eram complexos e desafiadores para uma pessoa que não tinha experiência. Outros percalços relatados foram em relação aos alunos que não possuíam o gosto pelo estudo, à imprevisibilidade da turma, ao excesso de brincadeiras e à desordem disciplinar em sala. Contudo, acredita que não foi prejudicado por essas questões, tendo conseguido se adaptar ao contexto escolar: "adaptar isso foi um pouco difícil, né? mas depois que a gente começa a entender como são as coisas e se preparar, a gente tira de letra" (PMU, 2016).

A PMR (2016) ressalta dois desafios da profissão: "primeiro, a superação da timidez, e, segundo, a estrutura da escola". Sobre o déficit na infraestrutura, menciona a falta de materiais didáticos, de livros e recursos tecnológicos. O PMU (2016) também endossa essa questão, ao considerar como um dos principais gargalos da educação: "olha a estrutura falta muito. Falta investimento em sala de aula, maquinário, multimídia, coisas que as escolas municipais não têm" (PMU, 2016). Ambos entendem ter havido melhora no

sistema de ensino do município desde que entraram, todavia, não a consideram suficiente.

Nessa linha de pensamento, a PMR (2016) protesta a respeito da intensa jornada de trabalho do professor. Exemplifica com a sua experiência pessoal, pois estudou por muito tempo à noite, lecionando durante o dia. Quando foi pesquisada, lecionava em três turnos: matutino, vespertino e noturno, expondo as duras condições de trabalho a que os professores se submetem para viverem dignamente. Tal fato expõe a falta de professores na rede: "no início da carreira faltava muito professor, então eu tinha que subir aula". De modo geral, faz denúncia ao tratamento do governo do município para com a educação. Afirma que as várias greves não vêm surtindo o efeito necessário, e que o município resiste em pagar o piso nacional, o reajuste anual e as gratificações.

De acordo com essa professora (PMR, 2016), a profissão não se reduz à preocupação, apenas, com a formação intelectual, mas, igualmente, com a formação pessoal e os desdobramentos que acontecem na vida dos alunos. "Então existem muitos professores que hoje, se a gente pensar, até a educação familiar ele tá assumindo. E hoje, assim, a gente tem múltiplas funções, e essas funções até que não são pertinentes na nossa profissão". O professor não ministra, apenas, conteúdos; ele não é um transmissor mecânico do conhecimento sistematizado. O professor é um ser humano, que se especializou em ensinar um determinado saber para outro ser humano, que está em processo de formação. Desse modo, para que consiga atingir seus objetivos, deve utilizar sua autoridade moral e sua sensibilidade, para levar o aluno a compreender melhor o que se quer ensinar.

Essas múltiplas atividades permeiam o trabalho docente, que não pode ser definido, apenas, como uma tarefa em sala de aula:

[...] ele, agora, compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Há de se destacar, ainda, que o Estado reproduz um conjunto de precariedades em todos os processos que envolvem a profissão docente, da formação inicial à prática da sala de aula. Assim, todas as esferas de poder estão envolvidas nessa responsabilidade, desde a formação na universidade à Rede Pública de Ensino de Educação. Da mesma forma, falta estímulo para que o professor invista em sua formação continuada através de pós-graduações, cursos de extensão, participação de seminários e congressos, inclusive na modalidade a distância, ofertada por diversas instituições de ensino superior públicas e privadas.

O percurso percorrido por esses professores revela lacunas em sua formação acadêmica e atuação profissional, implicando a falta de condições adequadas ao exercício do magistério. Nesse sentido, nota-se um processo de precarização, que se inicia com a desvalorização das disciplinas voltadas à licenciatura e continua após a formação básica, na atividade de magistério, que não conta com estrutura, valorização e aperfeiçoamento necessários.

Por serem, majoritariamente, trabalhadores, os licenciandos são obrigados a se desdobrar para concluir seus cursos superiores. Nessa trajetória, realmente, deixam de participar de projetos de pesquisa e extensão, de realizar estudos aprofundados e diversos processos de aperfeiçoamento. Sabemos que a carga excessiva de trabalho, alguns com 60 horas semanais, como é o caso da PMR (2016), exemplifica uma das razões da falta de tempo e espaço para formações. Nesse aspecto, o Estado não implementou políticas públicas para a formação do professor, muito menos condições para que seu aperfeiçoamento aconteça em horário de trabalho.

Mesmo diante de uma formação inicial problemática, o PMR (2016) e a PMU (2016) optaram pela sala de aula. Entretanto, é interessante observar que o início da profissão, de um modo geral, é sempre desafiador aos professores, uma vez que têm que aprender a lidar com a jornada de sala de aula, sem a bagagem teórica necessária a tal exercício. Em consequência, suas concepções pedagógicas (re)constroem, efetivamente, pela prática. Nessa

trajetória árdua, esses docentes parecem se sensibilizar com a formação pessoal e com a história de vida dos alunos: na sala de aula, percebem que seu exercício não pode ser puramente mecânico; ao contrário, deve constituir-se num fazer dinâmico, cheio de vida, ao envolver múltiplas atividades e sentimentos. Nesse processo, o professor se humaniza, ao perceber a dimensão de sua responsabilidade e ao constatar que o outro não é objeto.

Experiências com o local de trabalho e relações interpessoais

O professor não atua sozinho, assim como não é o único responsável pelo processo de ensino-aprendizagem que ocorre no âmbito escolar. Essa atividade envolve um espaço que possui objetos, ações e significados próprios, a saber: a escola e seu espaço circunvizinho. Nesse contexto, existem vários movimentos para que o processo de construção de conhecimentos seja realizado. Esses são desenvolvidos por diversas pessoas, com as quais o professor precisa se relacionar, a fim de obter melhores resultados. Assim, investigar a experiência dos professores com seu espaço de trabalho, bem como as relações interpessoais que aí acontecem, implica pesquisar a respeito das condições e dos imaginários que cercam o processo de ensino-aprendizagem, como poderá ser verificado a seguir.

Escola

O PMU (2016) deu aulas em outras escolas; no momento da pesquisa, atuava na escola pesquisada desde 2013. Em sua concepção, a considera como uma boa instituição, exaltando o número significativo de alunos e acreditando no satisfatório atendimento às necessidades da comunidade local. Todavia, reconheça que a escola “precisa de várias mudanças, que até mesmo a própria secretaria não oferece”.

A PMR (2016) trabalhava anteriormente em uma escola da cidade, afirmando ter ficado feliz pela transferência para o ambiente

de trabalho rural. Nota-se que essas escolas são disputadas no município de Formosa-GO, por oferecerem gratificação de 70% a mais no salário. Além de ser relativamente perto de sua casa (cerca de 20 km), a docente gosta da escola por ser especializada em práticas agropecuárias. Ressalta a quantidade de alunos da escola (400 alunos) e a quantidade de ônibus utilizados no transporte desses (11 ônibus). Nesse caso, observa-se que a escolha do local de trabalho se deu, principalmente, em razão de vantagens financeiras e locacionais. Os aspectos sociais, econômicos e culturais daquela comunidade não foram considerados.

Ambos os professores, pela sua experiência na escola, construíram um elo afetivo muito forte com esse lugar e seu público. "Bom, a escola é meu local de trabalho, é de lá que eu tiro o meu sustento, então a escola pra mim representa parte da minha vida, os alunos são meus instrumentos de trabalho e eu preciso formar eles da melhor forma possível" (PMU, 2016). A PMR (2016) faz elogios a sua escola, aos alunos, aos professores, à gestão e ao modo de seu funcionamento. Lembra que foi muito bem recebida, não tendo encontrado dificuldades para se adaptar.

O PMU (2016) menciona que gostaria de dar a formação intelectual que ele queria enquanto estava em idade escolar, por isso, dá o melhor de si. "A ideia de que você possa educar realmente, para que o aluno possa ter uma vida melhor, de que o aluno possa vislumbrar coisas melhores. Então, é isso que eu busco nos alunos, em mim em qualquer outra situação" (PMU, 2016). Trata-se de uma postura de respeito e humildade do professor perante seus alunos, revelando não só um compromisso profissional e social, mas também uma postura que coloca o professor e o aluno em destaque – portanto, uma atitude humanista.

Embora fique claro que a escolha do local de trabalho se dá muito mais por uma questão de comodidade do que por outro motivo, observa-se que, ao longo do tempo, o professor desenvolve um vínculo com esse local, que passa a ser um lugar dotado, especialmente, de significados positivos, à medida que são construídos os sentimentos de respeito, admiração e compromisso

com o local e o seu público. Esse aspecto é positivo, pois permite ao professor ter tranquilidade, autonomia e felicidade para executar melhor o seu trabalho em sala de aula.

Aluno e família

O aluno e a família são os principais interessados na escola e no bom desempenho do professor, uma vez que são os beneficiados por essa instituição e por seu bom trabalho. O professor, para cumprir o seu ofício, sua missão e responsabilidade social, tem como principal meta conduzir o aluno a um processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores que o permita desenvolver a cidadania e a convivência em sociedade. Dessa maneira, família e professor são os principais responsáveis para que esse objetivo seja cumprido. Desse modo, coube investigar a relação professor estudante.

Ambos os professores consideram que seus alunos apresentavam rendimento mediano. Uma das coisas que mais impactaram o PMU (2016), em sua experiência com a profissão, foi a frustração de ver muitos deles quererem avançar nos estudos e esbarrarem nas condições socioeconômicas. Contudo, ressalta que muitos discentes tiveram êxito em instituições federais, o que é motivo de orgulho. O professor desenvolve uma atitude humanista, pois liga o seu êxito ao sucesso do aluno, considerando o estudante enquanto sujeito humano, não se limitando a simples executor de atividades pré-programadas.

O PMU (2016) afirma que a questão disciplinar depende do professor; reconhece a diversidade de comportamento em sala de aula; considera boa parte dos seus alunos indisciplinados, embora, as suas diversas qualidades; afirma possuir domínio de turma, não por meio do autoritarismo, mas por conquistá-los afetivamente, defendendo ser esta a melhor forma de conquista: "tem que realmente conquistar o aluno para que ele possa ter uma visão melhor dos conteúdos que estão sendo aplicados" (PMU, 2016). Nesse aspecto, assegura que muitos discentes chegam à escola sem

noções básicas de Geografia e, através do vínculo afetivo, conseguem tornar a disciplina mais atrativa, mesmo aqueles que costumam apresentar dificuldades também em outras matérias. Pelo exposto, demonstra a importância do desenvolvimento de uma postura e atitude humanista no ensino, pois o processo de construção de conhecimento não é apenas um processo técnico, mas também afetivo. Assim, atribui o seu sucesso profissional ao processo de ensino-aprendizagem voltado ao sujeito humano:

Eu sou muito humano ao dar aula, eu não costumo, por exemplo, falar: 'a se você não ficar calado você vai tirar uma nota zero na prova tal'. Eu acho que esse tipo de punição não funciona. É melhor você fazer o aluno entender outras relações que não essas, sendo assim sempre costumo falar que o aluno precisa muito mais do aconselhamento do que do apoderamento do professor, né? Isso acaba de certa forma trazendo o aluno mais para o professor, quando você traz o aluno pra si você vê que é muito mais fácil disciplinar as relações que acontecem em sala de aula. Eu acho que é assim que tem que ser, que falar que você é professor, mas que você tem um nível mais alto, deixa o aluno perceber isso naturalmente (PMU, 2016).

Tanto o PMU (2016) como a PMR (2016) consideram-se mais que um professor para seus alunos, ganhando status de orientador: "muitos não têm coragem de conversar em casa, aí conversa com você" (PMR, 2016). "Conheço várias histórias de alunos meus, inclusive de família, eles me tem como um orientador na verdade, eu oriento muito meus alunos diante das situações que eles me procuram" (PMU, 2016). Expressa, ainda, que a relação entre professor e aluno é fundamental, uma vez que "condiciona o processo de ensino-aprendizagem. [...] Ela deve ser amigável, deve ser humana, deve ser compreensiva" (PMU, 2016). Pode-se dizer, em termos gerais, que ambos os professores desenvolvem uma atitude humanista quanto à forma de relação estabelecida com os seus estudantes.

A PMR (2016) é sensível às condições socioeconômicas dos discentes e suas histórias de vidas. Conta-nos um caso de um estudante que reside no campo, que demora cerca de uma hora e meia para chegar à escola e mais uma hora e meia para voltar.

Relata que os alunos estão cada vez mais desinteressados, explicando que a vida particular do aluno interfere muito no processo de ensino-aprendizagem. Esse pensamento, certamente, a aproxima de um valor humanista essencial para efetivação de uma Geografia Humanista, bem como de qualquer outro conteúdo: o elo afetivo e o respeito ao ser humano.

A PMR (2016) demonstra esse tipo de sentimento por seus alunos, reafirmando que quem faz o professor buscar conhecimentos novos são eles, e que se sente motivada quando são críticos e problematizadores: "se você tem um aluno crítico, você sabe que não pode entrar numa sala mal preparado sem planejamento, jamais né se você tem uma sala que é muito interessada, aí é uma motivação" (PMR, 2016). Informa que o contato com as práticas agrícolas constituem um contexto pedagógico positivo: "lá eles trabalham na horta, lá eles cuidam dos animais, tem as aulas práticas que ajudam muito" (PMR, 2016). Em termos gerais, essa professora demanda que seus estudantes sejam participativos e críticos. Assim, salientamos que o desenvolvimento do senso crítico do estudante é fundamental para o desenvolvimento de uma atitude humanista, pois o permite compreender melhor a si mesmo e o mundo.

De acordo com a PMR (2016), uma das principais mudanças no ensino, nos últimos anos, foi a inserção de novas tecnologias no espaço escolar. Reconhece o poder dessas ferramentas, mas lembra que falta inclusão digital qualificada, a qual vai além do domínio de redes sociais. Nessa situação, negocia com os estudantes o uso de celular em sala. Procura inserir as tecnologias em suas práticas e nas atividades propostas. A esse respeito, surge um questionamento: não seria a escola, também, responsável por uma formação voltada à incorporação dessas novas tecnologias no processo de ensino/aprendizagem? Embora reconheçamos o seu inegável valor, esses recursos não podem se tornar mais importantes do que o próprio professor e o aluno, pois quem deve ser o condutor desse processo são as pessoas, e não as máquinas. Assim, evidenciamos que o uso de novas tecnologias, desde que comprometida com a

cientificidade e não com o cientificismo (FREIRE, 2017), pode colaborar com o desenvolvimento de uma atitude humanista em sala de aula, ao facilitar o desenvolvimento de pensamentos e sensibilidades.

A PMR (2016) reconhece que muitos de seus alunos possuem contextos familiares complexos, renda baixa e problemas disciplinares. Acredita que o comportamento das famílias também mudou, sendo o aluno reflexo de seu contexto familiar: "Os meus alunos mais problemáticos, acredito, são os alunos que mais têm problema familiar, não tem estrutura familiar". Ainda sobre o assunto, desabafa:

É, às vezes, a gente olha os nossos cliente, né, e aí o que que acontece, às vezes, você fala assim: eu vou chamar os pais, quando os pais vem, você fala: 'não muito obrigada pode ir embora', o menino é muito bom que você vê que não tem estrutura, a família não serve de base pro menino, então eu acredito que o maior problema que a gente enfrenta é o comportamento desses alunos hoje num é nem tanto a tecnologia, que claro, contribui porque, né tudo mudou muito, mas é a estrutura familiar (PMR, 2016).

Apesar disso, a PMR (2016) considera que a relação da escola com a família é mais proveitosa e tem mais participação, quando comparada aos alunos da cidade. O PMU (2016) confirma essa questão: "os pais não se envolvem concretamente na vida escolar do filho. Quando eu falo a vida escolar do filho é realmente acompanhar o que precisa, o que necessita mudar" (PMU, 2016). Ambos lamentam que boa parte dos pais os procurem apenas no final do ano para saber da aprovação ou reprovação de seus filhos. A PMR defende que deveria existir algum mecanismo para que os pais pudessem participar mais, como é o caso de uma normatização legal.

Atualmente, uma das questões que mais interferem no rendimento escolar dos alunos da Rede Pública do país diz respeito à estrutura familiar. Nota-se que muitos são oriundos de famílias desestruturadas, com problemas econômicos e sociais, em que ausência da figura paterna não é rara, além de não contarem com a assistência social do poder público. Isso acarreta uma massa de

estudantes que vai à escola e pouco aprende, tendo em vista que suas mentes estão ocupadas com outras preocupações, como a sobrevivência. Assim, consideramos necessário para a efetivação de uma Geografia Humanista na escola levar em conta tais aspectos, pois considerar o aluno como um ser humano, um ser que possui vida fora dos muros escolares, assim, saber o que acontece no lugar em que vive, interfere diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Nessa situação, tanto o PMU (2016) como a PMR (2016) são professores que procuram conhecer seus discentes, sendo sensíveis ao seu contexto familiar, pois o consideram nos processos de ensino-aprendizagem e avaliação. Tal comportamento desvela uma atitude humanista por parte desses professores.

Pelo exposto, podemos perceber que existe uma relação afetiva do professor com seu estudante, na medida em que se preocupa com os seus sentimentos, procura compreender o contexto familiar em que se insere, deseja seu bem e torce pelo seu sucesso. Essa situação demonstra que amigo e professor não são papéis contraditórios, mas necessários para efetivação da educação escolar. Os próprios professores reconhecem que esse elo permite um bom rendimento na aprendizagem e na disciplina escolar.

A família é atenta ao que acontece na escola, embora não costume frequentá-la. Esse acompanhamento é necessário, pois permite ao professor e à escola avaliar a sua práxis. Contudo, ainda falta participação dos pais e responsáveis no acompanhamento da aprendizagem de seus filhos, como alegam PMU (2016) e PMR (2016). Assim, o desenvolvimento de elos humanistas entre a família, a escola e o professor são fundamentais. Essa relação, porém, ainda é problemática, reconhecendo que esse vínculo na escola do campo pesquisada precisa ser mais bem desenvolvido.

Outras relações

As relações interpessoais no contexto de exercício do magistério são importantes e variadas, extrapolando os limites da sala de aula. Desse modo, o quadro 1 explicita a perspectiva de cada

um dos professores entrevistados nesta pesquisa em relação às relações interpessoais:

Quadro 1 - Relações interpessoais que envolvem a profissão docente.

RELAÇÃO	PMU	PMR
Professor-professor	<ul style="list-style-type: none"> - Aposta em uma parceria em prol do aluno; - Reconhece falhas e dificuldades na integração. 	<ul style="list-style-type: none"> - Considera que os professores são integrados e estabelecem relações proveitosas; - Cita projetos interdisciplinares.
Professor-Gestão	<ul style="list-style-type: none"> - Defende uma gestão compreensiva e sem autoritarismo; - Deve facilitar e promover ambiente para que o professor realize seu trabalho; - Defende que a gestão deve se lembrar que são professores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Considera uma boa gestão em sua escola; - Defende que a gestão deve procurar novas parcerias, para que seja possível a execução de diversos projetos no ambiente escolar;
Professor-Estado	- "Conflituosa e problemática".	- "Desrespeitosa e abusiva".
Escola-comunidade	<ul style="list-style-type: none"> - "Fraca e incipiente"; - Defende uma mudança de mentalidade. 	- A escola exerce parcerias de sucesso com a comunidade local.

Fonte: informações empíricas da pesquisa, 2016.

Elaboração: Rodrigo Capelle Suess, 2016.

As relações explicitadas no quadro acima são importantes no âmbito escolar e deveriam ser fortalecidas, no intuito de melhorar o contexto e o processo de ensino-aprendizagem. Como pode ser observado, a relação entre os professores na escola rural, segundo o PMU (2016), deixa a desejar. Por outro lado, na escola do meio rural aparenta existir uma integração mais efetiva entre os professores e escola-comunidade. Na escola do meio urbano, a comunidade acaba tendo uma participação incipiente.

Sobre a relação professor-gestão, PMU (2016) elenca algumas características importantes para um gestor, mas não toma partido como a PMR (2016), que faz elogios à atual gestão de sua unidade

escolar. A relação dos professores com o Estado é de total descontentamento, conforme já observado neste trabalho.

Como defende Freire (2013), estar no mundo e estar com os outros implica respeito e valorização do outro. Não é diferente na escola. Encontrar-se ali e permanecer com outras pessoas implica respeito e valorização do sujeito e da atividade que o professor desempenha, para atingir os objetivos educativos da escola. Boas relações são fundamentais para a educação escolar e para o desenvolvimento de uma atitude humanista em todos os processos escolares. Constata-se, porém, haver desafios ao desenvolvimento de boas relações no âmbito escolar entre todos os entes da comunidade escolar. Uma atitude humanista seria, então, professor e gestores intervirem para melhorar essas relações.

Ser professor de Geografia e a Geografia escolar

O significado de ser professor diferencia-se para cada perfil profissional, pois se relaciona a diversos fatores subjetivos, como princípios, formação, experiência e construção identitária. O PMU (2016) afirma que "ser professor é realmente ter a capacidade de ensinar e de entender como que ocorre esse processo de ensino-aprendizagem" (PMU, 2016). Para ele, o crescimento profissional se relaciona diretamente ao crescimento do estudante e vice-versa. Vê que a missão social docente é a transformação da vida do aluno por meio dos conhecimentos. Assim, podemos dizer que o desenvolvimento de uma atitude humanista em educação perpassa, necessariamente, uma compreensão humanista, clara e objetiva dos objetivos e do compromisso social da profissão docente com a transformação social. Esse professor demonstra pensar dessa maneira.

A PMR (2016) atribui um significado especial à profissão: "eu gosto demais dessa profissão, eu gosto mesmo, se não, eu não estaria nela até hoje" (PMR, 2016). Para ela, a satisfação maior vem quando "você está lá ensinando, e os meninos atentos a aula, eu acho bacana quando você faz um planejamento e você vê que os meninos

compreenderam" (PMR, 2016). Nesse sentido, sua satisfação é o sucesso do discente: "apesar do governo e a maioria da população não valorizar, meus alunos me valorizam" (PMR, 2016). Aspecto que evidencia, mais uma vez, uma atitude humanista por parte dessa professora e da relação que estabelece com seus alunos.

Ser professor de Geografia para o PMU (2016) envolve o desenvolvimento do pensamento espacial em suas múltiplas escalas – local, regional, nacional, mundial e global – com o aluno. Desse modo, o papel da Geografia seria desenvolver a habilidade de perceber/analisar o espaço, possibilitando que o estudante leia o mundo. Esse profissional considera que, enquanto as outras disciplinas são mais técnicas, a Geografia se destaca por ser mais prática, formativa e mais concreta em face à realidade das pessoas. Essa missão, certamente, se revela como uma das mais caras à Geografia: compreender a espacialidade humana e a qualidade geográfica da sociedade e natureza.

Em uma linha de raciocínio semelhante, a PMR (2016) afirma que a Geografia faz diferença, por envolver um conhecimento amplo, atual e de interesse dos alunos: "os meninos têm curiosidade, ela é uma disciplina curiosa". Despertar a curiosidade é sempre uma atitude humanista, pois, de acordo com Freire (1989), trata-se de um estado de reação a algo desconhecido, ou a algo que desperta interesse especial. Ela desperta hipóteses, envolve fantasia, torna-se um centro provocador do saber. Nesse sentido, a professora parece desenvolver uma atitude humanista, ao despertar a curiosidade de seus alunos para a disciplina. PMR (2016) afirma:

O papel da Geografia é tamanho, porque primeiro que a Geografia para mim ela desperta a consciência crítica das pessoas acima de tudo. As pessoas têm que entender o que está acontecendo, elas têm que entender a evolução das coisas, e elas têm que ter uma perspectiva de mundo, de tudo. Para mim, tem tudo a ver, a Geografia exerce um papel fundamental na formação de qualquer cidadão (PMR, 2016).

A fala da docente é significativa, pois destaca o lado formativo da Geografia, do desenvolvimento do pensamento crítico do aluno,

do entendimento sobre outras perspectivas do mundo em que se vive, além de destacar a importância dessa ciência para a formação da cidadania. Tais funções qualificam a Geografia contemporânea e a configuram como uma disciplina explicativa, analítica e formativa, e não somente descritiva. Todavia, deve-se destacar que, ao invés de o professor se preocupar apenas em desenvolver a consciência crítica, deve, também, se empenhar para que tal consciência se traduza em atitudes. Assim, sensibilizar o aluno para o exercício de uma atitude mais consciente em relação ao outro e ao mundo é uma atitude humanista.

O PMU (2016) defende que as noções de espaço são fundamentais para a compreensão da ciência geográfica. Contudo, ressalta que os discentes possuem dificuldades em compreender a "noção crítico-espacial". Nota-se que esse discurso foi internalizado pelo professor e citado em outros trechos da entrevista, em que, inclusive, se percebe a falta de clareza a respeito dos conceitos geográficos como espaço, paisagem, lugar, região e território. Esse professor, embora cite, não deixa claro o que seria uma noção crítico-espacial: possivelmente poderia estar relacionada com a Geografia Crítica, ou até mesmo com uma análise crítica-reflexiva do espaço.

A dificuldade da Geografia em definir o seu objeto de estudo e, após definir, dar contornos claros a ele (espaço) implicou um domínio e uma compreensão tardia por parte de seus filiados. A formação ainda é falha nesse sentido, o que se percebe por meio de participação de eventos, conversas informais com diversos estudantes pelo país e por meio de entrevistas realizadas com os professores dessa pesquisa. Muitos geógrafos bacharéis e licenciados não possuem um domínio claro sobre a questão. O que observamos são professores que não possuem esse domínio, o que acarreta em alunos que possuem dificuldades no desenvolvimento sistemático do pensamento espacial/geográfico.

Nos discursos, é comum a internalização de alguns jargões e/ou conceitos emblemáticos, como, por exemplo, espacialidade e criticidade. O problema é que muitos reproduzem discursos e repetem palavras-chave, sem dispor do devido conhecimento

teórico sobre eles. Em consequência, essas palavras se incorporam no discurso dos professores, sem, necessariamente, promover resultados em sua prática de ensino em Geografia.

Ser professor de Geografia envolve ter domínio teórico e conceitual relativo à ciência geográfica, mas também dispor dos conhecimentos didático-pedagógicos para mediar o processo de construção de conhecimentos e ressignificação da prática do estudante. Um professor humanista, nesse sentido, além de cumprir com tal requisito, deve utilizar do arcabouço da Geografia para levar o aluno a reconhecer, no espaço geográfico, uma porção que lhe pertença, visto que espaços podem ser apropriados, construídos e imaginados. Assim, uma atitude humanista em Geografia é aquela que visa a valorizar o ser humano e sua geograficidade, em todas as dimensões e escalas. Até o momento, evidenciamos existir várias práticas e concepções dos professores pesquisados, as quais correspondem às atitudes humanistas porém não temos evidências que nos permitam afirmar que essas atitudes são reflexos de conhecimentos teóricos da ciência geográfica, como o horizonte humanista. Portanto, essas atitudes são mais uma sensibilização do professor, do que uma ferramenta que permita a construção de conhecimentos teóricos em Geografia.

Valores e filosofia de ensino

A atuação profissional do professor de Geografia resguarda valores e uma filosofia de ensino. Desse modo, nos coube conhecer quais valores e filosofia são característicos de cada docente. Para isso, organizamos no quadro 2 um resumo a respeito da questão:

Quadro 2 - Valores e filosofia de ensino característicos de cada docente.

PMU	PMR
<ul style="list-style-type: none"> - Docente deve inserir um fator extra no ensino, que permita sair do modo tradicional; - Desenvolver o senso crítico do aluno; 	<ul style="list-style-type: none"> - Considera que o elemento mais marcante de sua prática é a paciência; o segundo, o planejamento; - Defende o planejamento com um dos passos para o sucesso no processo

<ul style="list-style-type: none"> - Entender o local, para depois expandir para outras escalas; - Conteúdos são fáceis, o que é difícil é "desenvolver um senso crítico em relação a eles"; - Principais objetivos é que os alunos aprendam o que está sendo ensinado e saibam reconhecer o contexto; - Atrair o aluno, falar sua linguagem e ensinar o que é útil para a vida dele; - "O aluno deve desenvolver a noção espacial-temporal e identificar as relações visíveis e invisíveis"; - Principais valores a serem desenvolvidos entre professor e alunos são a confiança, a humildade e o respeito; o sucesso de aprendizagem em Geografia perpassa tal relação; - Relação com a história, biologia, matemática e a ciência, em geral, para explicar os fatos geográficos. 	<p>de ensino-aprendizagem, embora reafirme haver várias situações em sala de aula que extravasam o planejado;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os objetivos devem ficar claros tanto para o professor, quanto para os alunos; - Contextos dos alunos interferem no modo de ensinar Geografia; - Processo de ensino-aprendizagem vem do esforço do professor e do aluno se constituindo em uma troca recíproca; - Valor essencial no ensino da Geografia é a ética; - Busca relacionar com outros campos do saber.
--	--

Fonte: Informações empíricas da pesquisa, 2016. Elaboração: Rodrigo Capelle Suess, 2016.

A análise do quadro acima nos revela que o PMU (2016) defende um ensino de Geografia que desenvolva no aluno um senso crítico e apurado do mundo e, portanto, permita-lhe reconhecer o contexto das coisas. Afirma a necessidade de se partir do local para construção de conhecimentos, a partir de uma linguagem que seja mais próxima do contexto cultural do estudante. Em termos específicos, ressalta a necessidade do desenvolvimento de uma noção espaço-temporal por parte do aluno, sabendo identificar os elementos visíveis e invisíveis do espaço.

O planejamento é uma questão ressaltada pela PMR (2016), como um dos elementos mais importantes de sua prática. Nesse sentido, destacamos a importância de considerar o contexto vivenciado pelos educandos, a partir do qual o professor e o estudante podem se encontrar, para que juntos possam alcançar sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Confiança, humildade, respeito e ética são valores levantados por esses professores como qualidades importantes. Referem-se, portanto, a valores humanistas, que podem subsidiar uma atitude humanista em sala de aula. Dessa maneira, embora sejam valores fundamentais para a efetivação de uma Geografia Humanista, a prática sem a teoria não garante a efetivação dessa Geografia enquanto horizonte no contexto escolar, já que, para essa finalidade, outros fatores devem ser relacionados, como conhecimentos, habilidades e atitudes.

Os dois professores expõem, indiretamente, elementos importantes ao desenvolvimento de uma Geografia Humanista no âmbito escolar. Contudo, em termos práticos, parece existir uma dificuldade, por exemplo, em considerar o contexto e a escala local, para então fazer aproximações com os conteúdos, tornando-os significativos. Embora expressem esse desejo, faltou, em suas falas, evidências que demonstrassem a efetivação dessa práxis.

Certamente, a interdisciplinaridade é um aspecto importante nas ciências e no ensino. Nota-se que os professores fazem menção à questão. De acordo com a PMR (2016), essa relação é essencial, pois afirma não trabalhar somente sua disciplina em suas aulas. Nesse sentido, menciona o fato de as provas de vestibulares e concursos serem, cada vez mais, interdisciplinares, e que a escola não pode fugir dessa realidade. O PMU (2016) explica que:

Dentro da Geografia eu não preciso simplesmente me atrelar a fatos geográficos, mas eu preciso buscar elementos da história, buscar elementos da ciência, da biologia, até mesmo da matemática. Então, esses elementos eles se interligam então quando a gente faz esse processo de interdisciplinaridade, eu consigo falar que a prática de ensino ela torna-se mais fácil para o aluno compreender (PMU, 2016).

Esse professor atesta que a interdisciplinaridade nem sempre ocorre nas escolas, devido à falta de espaço e de momentos para o planejamento coletivo. O pensamento da PMR (2016) vai ao encontro do pensamento do PMU (2016). Para ela, existe falha quando não ocorre planejamento coletivo: "[...] isso é mais difícil de

acontecer, não tem como eu falar acontece direto, não, isso acontece muitas vezes por meio de projetos" (PMU, 2016). Desse modo, reconhece que esse problema é agravado pela falta de um horário de coordenação coletiva: "qual é o horário que você tem para poder entrosar com os colegas? Às vezes, se for planejar alguma coisa, só se for por e-mail, ou só se for por mensagem, porque isso não é nos ofertado" (PMU, 2016).

A interdisciplinaridade pode se constituir numa atividade humanista importante, pois permite comunicação e unidade na diversidade de conhecimentos. Em âmbito coletivo, esbarra na dificuldade de diálogo entre os docentes e em um sistema que não favorece esse contato. Embora reconheçam a importância da interdisciplinaridade, os professores não conseguem praticá-la, pois, se alguns deles chegam a trabalhar 60 horas por semana e alegam não ter tempo para, sequer, encontrar seus pares, como viabilizar tal intenção? Lamentavelmente, esse é mais um dos termos que se consagram no repertório acadêmico, embora se mantenha distante da vida escolar.

De modo geral, deve-se salientar que muitas ideias progressistas permeiam o imaginário e vocabulário desses professores, mas nem sempre se efetivam em práxis pedagógica. Assim, uma visão humanista nem sempre se efetiva em uma atitude humanista em sala de aula, muito menos no desenvolvimento do horizonte da Geografia Humanista no ensino de Geografia.

Planejamento e seleção de conteúdos

Sabe-se que o planejamento e a seleção de conteúdos são importantes etapas para concretização do processo de ensino-aprendizagem, sendo parte das atividades fundamentais do fazer docente. Nesse sentido, é fundamental a concretização dos objetivos de qualquer abordagem em Geografia. A PMU (2016) tem o planejamento como um dos pilares de sua prática, sentindo-se realizada quando consegue atingir os objetivos previamente

elaborados. Para o PMU (2016), no planejamento do professor, devem constar habilidades, competências, metodologia de trabalho e estratégias de ensino. Tal professor afirma se importar muito com o planejamento do processo de ensino-aprendizagem:

Quando você planeja, você dá um sinal para o aluno ou para a própria organização do sistema de que você está com o compromisso em dia, tem uma obrigação ali a cumprir. Então, quando a gente não faz o planejamento, quando a gente não segue esse planejamento que muitas das vezes não dá, acho que a gente peca um pouco com o aluno, peca um pouco com o próprio sistema e a gente peca um pouco com a família que espera muito da gente a respeito disso (PMU, 2016).

Nesse aspecto, desvela potencialidades e desafios que envolvem o ato de planejar. Critica a burocracia do município, que exige a entrega do planejamento a cada 15 dias e que, muitas vezes, esse planejamento não se concretiza em sua totalidade, em virtude dos imprevistos que acontecem em sala de aula, bem como do nível das turmas. A PMR (2016) ressalta a flexibilidade que envolve essa atividade: "às vezes, não dá, porque dependendo da turma o conteúdo atrasa ou adianta, ou acontece alguma novidade, tem essas coisas, a gente sabe que as coisas mudam" (PMR, 2016).

Ambos alegam realizar o planejamento de 15 em 15 dias. Para se organizar, o PMU (2016) possui um caderno de planejamento, e a PMR (2016) costuma consultar o planejamento geral, realizado todo início de ano. Sendo assim, percebe-se que os dois professores valorizam essa atividade. Dessa forma, essa questão não seria empecilho para desenvolver um ensino pautado pela Geografia Humanista.

A respeito da seleção de conteúdos, os professores fazem algumas considerações, conforme observado no quadro 3:

Quadro 3 – Considerações dos professores a respeito da seleção de conteúdos.

PMU	PMR
<ul style="list-style-type: none">- Conteúdo pré-selecionado pela Secretaria Municipal de Formosa;- Falta de interligação e sentido lógico nesses conteúdos propostos;- O professor tem que fazer um <i>link</i> entre o estudante e o conteúdo, para que este faça sentido;- Excesso de conteúdos;- Conteúdos necessários seriam aqueles que permitam a compreensão do objetivo da ciência geográfica e "a questão espaço-temporal".	<ul style="list-style-type: none">- Conteúdos programados pelo município, contudo, flexíveis para adaptação à realidade do campo e do PPP da escola;- Costuma adaptar o conteúdo seguindo a tendências das universidades locais;- Defende os conteúdos relacionados ao contexto ambiental do aluno e às transformações que acontecem no local onde moram;

Fonte: Informações empíricas da pesquisa, 2016. Elaboração: Rodrigo Capelle Suess, 2016.

Tanto o PMU (2016) quanto a PMR (2016) reconhecem que os conteúdos seguem a estrutura proposta pelo município. O PMU (2016) faz críticas a esse currículo, que exige um excesso de conteúdos que não apresentam conexão lógica entre si. Assim, defende um enxugamento do currículo, no intuito de levar os discentes a compreenderem o objetivo da Geografia e desenvolver a questão espaço-temporal.

A PMR (2016) é mais maleável ao avaliar o currículo, pois considera haver uma flexibilidade que permite adaptar o conteúdo à realidade do campo e ao PPP da escola. Todavia, não explica como seria essa adaptação, ou como esta se viabilizaria em suas aulas. A docente demonstra uma leve tendência na valorização de conteúdos relacionados ao contexto ambiental. Alega que costuma priorizar os conteúdos que refletem as transformações no local onde os discentes moram. Entretanto, isso se reduz à seleção de conteúdos propostos pelas instituições públicas de ensino superior local. Os dois professores sugerem que se estabeleça relação do conteúdo com o meio mais próximo do educando. Nesse intuito, coube verificar como esse conteúdo se relacionava com a realidade de Formosa.

Os professores parecem não ter dificuldades no planejamento e na seleção de conteúdos. Todavia, para efetivação de uma Geografia Humanista ou de qualquer outra perspectiva, esse sujeito deve aliar planejamento e seleção de conteúdos com domínio teórico e conceitual dos pressupostos dessas perspectivas, bem como do conteúdo a ser ministrado. Portanto, o planejamento e a seleção adequada de conteúdos são elementares para a realização do trabalho pedagógico do professor. Por isso, é condição elementar para o desenvolvimento de uma atitude humanista no ensino.

Formosa como conteúdo

A Geografia Humanista explora, sobretudo, o conhecimento originário do estudante ao explorar locais vividos por eles, como a casa, a rua, o bairro, a cidade, o município e a região, buscando a sua interconexão com o regional, o nacional, o mundial e o global. Nessa perspectiva, deve-se considerar o que os professores pensam sobre o município de Formosa – local onde moram e trabalham – e como o relacionam com sua prática de ensino.

O PMU (2016) explica que possui um bom conhecimento sobre o município, pois a graduação permitiu um novo olhar sobre ele. Afirma relacionar o conteúdo de Geografia com o contexto do município. Contudo, menciona apenas os aspectos físicos da paisagem. Relata a saída de campo como ponto para fazer essa relação e destaca os trabalhos para o Parque Municipal do Itiquira e o Parque ecológico Chapada Indaiá, pontos turísticos do município: "eu trabalho a parte em relação ambiental, né, a questão dos problemas socioambientais, que existe nessa relação de natureza e homem, coloco também a questão dos biomas que dá pra trabalhar bastante também em relação às saídas de campo, as formas de relevo".

Na mesma linha de raciocínio, a PMR (2016) afirma dispor de alguns conhecimentos sistematizados sobre a história e geografia de Formosa. Exemplifica que trabalha o conteúdo de Formosa

quando ensina a Geografia de Goiás. Porque é a cidade na qual nasceu e vive até os dias de hoje, contribui para ministrar e estabelecer relações com outros conteúdos geográficos. Sobre o assunto, informa sobre um projeto da escola que visa a levar os alunos a conhecerem melhor a cidade, em especial seus pontos turísticos, ao explorar aspectos históricos, físicos e sociais do município. Reafirma que muitos alunos são carentes, não conhecem os principais pontos turísticos e que esse trabalho é de extrema relevância.

Contudo, considera que a mediação do conteúdo através da situação geográfica de Formosa ainda seja muito tímida, uma vez que as saídas de campo são reduzidas, bem como os projetos pedagógicos que envolvem a localidade do estudante na produção de conhecimentos escolares. Isso demonstra a dificuldade para fazer relações entre conteúdo escolar e a realidade mais próxima do aluno, que é a rua, o bairro, o campo e o município.

Não é apenas por meio de saída de campo que o professor pode trabalhar o lugar do aluno, pois ambos podem trazer elementos experienciados para a sala de aula, sobre os quais os professores podem trabalhar para efetivar a construção de conceitos. Trabalhar a realidade do aluno apenas nas saídas de campo significa depender de condicionantes, tais como transporte e dinheiro, sempre em falta na Rede Pública de Ensino, limitando a perspectiva de trocas, interações e aprendizagens. Igualmente, reduzir o vivido apenas aos projetos significa esbarrar nas dificuldades de integração entre os docentes, já mencionadas nesta pesquisa. Por conseguinte, o professor não deve se limitar ao estudo, sem realizar as conexões necessárias com outras abordagens escalares, conhecendo o lugar concomitantemente com a existência e aprendizagem que vai se dando no/do mundo, ao reconhecer à heterogeneidade, singularidades, excepcionalidades e regularidades do espaço geográfico. Trata-se, dessa maneira, de um processo de ensino-aprendizagem do ser-no-mundo (HEIDEGGER, 2012), que é do lugar e do espaço indissociavelmente.

Elementos e caminhos da prática pedagógica em Geografia

Identificar elementos e caminhos da prática pedagógica do professor em Geografia torna-se uma etapa importante para sondar como se dá o processo de ensino-aprendizagem e que elementos se aproximam mais de uma atitude ou postura humanista. Nesse sentido, organizamos o quadro 4 para demonstrar sinteticamente os elementos e caminhos da prática pedagógica de cada professor pesquisado:

Quadro 4 –Elementos e caminhos da prática pedagógica dos professores de Geografia, sujeitos desta pesquisa.

TEMA	PMU	PMR
Metodologia e organização da sala	<ul style="list-style-type: none"> - Debate como importante ferramenta de ensino aprendizagem; - Uso de imagens, vídeos e jornais; - Conteúdos devem ser ressignificados com o dia a dia. Contudo, diversos professores encontram dificuldades em trabalhar dessa forma; - Bom domínio de turma - relação afetiva; - Sala organizada, principalmente em fila. Quando trabalha com debate, organiza em semicírculo; - Costuma produzir material próprio. Ex: Vídeos; - Utiliza a internet para buscar coisas novas e diversificar a aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exemplos para contextualizar o conteúdo; - Trabalha em tópicos os conteúdos; - Internet para pesquisar tudo a respeito do conteúdo e levar para a sala de aula; - Dispensa muito mais atenção afetiva, devido à exigência do público, com os alunos do Ensino Fundamental do que do Ensino Médio; - Organiza os alunos na sala em dupla. Quando a turma tem problemas disciplinares, faz mapeamento. Ao trabalhar com debate, organiza a sala em semicírculo; - Costuma juntar um aluno que possui mais dificuldades de aprendizagem com outro que possui facilidade, ou um aluno que dá mais trabalho com um que dá menos; - Quando utiliza filmes e documentários, tem de levar o

		<p>equipamento para sala, pois não possui sala multimídia;</p> <ul style="list-style-type: none"> - As saídas de campo para contextualizar o conteúdo são mais fáceis e viáveis de acontecerem no campo. Utilizam o ônibus da escola, ou vão a pé; - Costuma ter uma explicação teórica antes da saída, elaborando e apresentando um cronograma para os alunos relativamente às etapas que deverão ser seguidas; - Utiliza documentários, slides, texto da internet e questões do vestibular e Enem como "instrumentos de trabalho".
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - A avaliação segue o que o município recomenda, isto é, 50% de avaliações pontuais (provas e testes) e a outra metade com avaliação contínua livre; - Avaliação como etapa importante da vida; - Protesta reduzir a avaliação a apenas critérios numéricos; - Defende uma avaliação que "tem que formar o aluno ao longo do processo". 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação processual e pontual; - Prova valendo 40% da nota e os outros 60% destinados a trabalhos, pesquisas, atividades em sala, participação, produção de texto, paródia, vídeo e amostras de imagens; - Tempo integral permite uma avaliação mais adequada, por conhecer melhor o aluno.
Livro didático	<ul style="list-style-type: none"> - Extrapola a realidade que o livro didático mostra; - Não se reduz ao livro didático; - Material importante de apoio e informação para o aluno; - Material de estudo em casa para o aluno; 	<ul style="list-style-type: none"> - Defende que, mesmo com as tecnologias e a internet, o livro ainda continua sendo essencial; - Costuma usar o livro didático disponível na escola; - Tem de propor duplas devido à falta desse material na escola;

	<ul style="list-style-type: none"> - Faz adaptações aos conteúdos, não costumando seguir à risca a ordem dos conteúdos do livro didático; - Não consegue ver muito ordenamento lógico na disposição dos conteúdos desse material; - Usa outros livros e autores renomados da Geografia para construir o conteúdo final do aluno. Cita Milton Santos; - Faz crítica à escassez de imagens, ao excesso de conteúdo e aos conceitos errados; - Reclama que as atualizações dos livros só implicam a mudança de capa e da parte gráfica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gosta de trabalhar os exercícios do livro didático; - Acha proveitosas as recomendações de sites, filmes e documentários que muitos livros fazem; - Valoriza o banco de questões que as editoras dos livros disponibilizam para o professor.
--	---	--

Fonte: Informações empíricas da pesquisa, 2016.

Elaboração: Rodrigo Capelle Suess, 2016.

Nota-se que a base das aulas desses professores são a sala de aula e os poucos recursos ali disponíveis, como quadro negro e o livro didático. A aula expositiva é bastante explorada por eles. À medida do possível, tentam diversificar as aulas com debates, uso de imagens, vídeos, jornais, questões de vestibular e até mesmo saídas de campo. O PMU (2016) incrementa suas aulas com a produção de materiais didáticos, como é o caso da produção de vídeos. A internet é reconhecida como importante ferramenta. Entretanto, devido à falta de estrutura da escola, aparece concentrada no uso individual do professor, para pesquisar novos conteúdos, vídeos e imagens.

Uma atitude humanista em Geografia tem espaço em todos os tipos de aulas. Certamente, quanto mais diversificado for o uso de linguagens e tecnologias, mais chances o professor tem para desenvolver uma atitude humanista. Porém, o mais importante é

a postura que o professor adota em relação ao aluno e ao conteúdo. Uma relação de respeito, tolerância, solidariedade, investigação, curiosidade, amizade e amorosidade. O PMU (2016) ressalta a necessidade de ressignificar os conteúdos com o dia a dia. Contudo, destaca que não se trata de algo simples, visto que a maioria dos professores possui dificuldades para realizar tal intento. Conforme evidenciamos nesta pesquisa, também tratar-se de uma dificuldade dos professores pesquisados.

Para esse professor, o domínio de turma é atribuído não ao uso do autoritarismo, mas à relação afetiva com os alunos. Essa questão é bem explorada também pela PMR (2016). Ambos os docentes apostam em uma boa relação afetiva com seus alunos, para que atinjam os objetivos propostos. Nota-se que essa questão é um fato que se repete em boa parte das declarações dos professores. Fica claro que procuram estabelecer uma boa relação com seus alunos e, assim, desenvolvem uma atitude humanista.

O PMU (2016) prefere organizar a sala em filas regulares. A PMR (2016) é mais flexível, buscando agrupar os alunos em dupla. Para essa professora, é importante, pois as duplas, além de aproveitar o pequeno espaço da sala de aula, permite agrupar um aluno com maiores dificuldades com um aluno que o possa ajudar. Com esse agrupamento, tenta-se solucionar, igualmente, o problema de indisciplina. Desse modo, tal disposição também permite, quando necessário, realizar um mapeamento dos alunos. Essas posições permanecem em boa parte das aulas, salvo quando a atividade proposta exige outra organização, como é o caso do debate.

A disposição espacial da maioria das salas de aulas está muito mais para um sistema de controle, do que voltada às particularidades dos estudantes. Dificilmente essa organização contempla uma perspectiva humanista. Na rede pública de ensino, enquadra-se mais na perspectiva de controle, de um ambiente superlotado, do que para atender às particularidades dos sujeitos envolvidos nesse processo. Além disso, quase sempre, e com respaldo do professor, a gestão estabelece o que é para ser seguido, geralmente, fila.

O uso de exemplos é algo que é muito valorizado pela PMR (2016):

Quando você trabalha a parte de minérios, aí eu vou lá na Constituição de 88 demonstro que todas as reservas passaram a ser do domínio da União. Quando você trabalha DIT [Divisão Internacional do Trabalho] que você fala sobre a jornada de trabalho aí eu falo da CLT [Consolidação das Leis do Trabalho] para eles, o que que a CLT garante para eles enquanto trabalhador. Nossa, é sério, tem dia que eu paro, e eles amam, porque quando você começa a fazer um link, é muito, aí você só vê pergunta, porque todos desejam ingressar logo no mercado de trabalho assim, relacionado aos direitos deles, né? Pois, muitas vezes desconhecem tal questão (PMR, 2016).

Nesse aspecto, a professora utiliza da lei e sua aplicação prática como exemplos. Deve-se lembrar de que o uso de legislação se dá pela formação que possui em Direito. Desse modo, utiliza seus conhecimentos para efetivar o ensino de Geografia, já que o fato mencionado envolve a História, a Sociologia, o Direito e a própria Geografia. Menciona dar exemplos práticos, por meio de visitas de campo em áreas circunvizinhas à escola do meio rural: "se você quer dar uma aula de relevo, bioma você pode utilizar os arredores da escola como exemplo. Sobre o processo de *Plantation*, aí você pode explicar pra eles o que é uma rotação de cultura por meio das práticas agrícolas que acontecem na escola e nas propriedades vizinhas". Embora o exemplo possa ser um importante elemento de uma educação fenomenológica/humanista, a forma como a professora o utiliza a distancia da perspectiva fenomenológica/humanista, pois, ao invés de partir do exemplo para a construção de conhecimentos, apresenta o exemplo após uma explanação teórica. O ideal seria iniciar pelo exemplo e aproximá-lo do corpo teórico, para construir, assim, um novo conhecimento.

Os professores seguem critérios de avaliação parecidos, com uma divisão quase igualitária entre uma avaliação pontual, com destaque para uma prova, e a outra metade para atividades e trabalhos. O PMU (2016) defende uma avaliação que possa servir para a formação da vida do aluno, um instrumento que não se

reduza apenas a critérios matemáticos e exatos, mas que considere processos e avanços dos discentes. Certamente, uma avaliação que transcenda os critérios matemáticos e considere as potencialidades dos alunos é uma avaliação que se aproxima de uma atitude humanista em Geografia.

O professor explora várias possibilidades de uso do livro didático, já que, em muitos casos, é o único material disponível para trabalho conjunto. A falta desse material, em algumas escolas, compromete o trabalho do professor, como é o caso da escola do campo. Os docentes reconhecem a sua importância, em especial, como material de consulta para os alunos. O PMU explica a necessidade de transcender o que está posto no livro didático, fazendo críticas a respeito do excesso de conteúdos e sua disposição, bem como à falta de contexto das imagens e às atualizações, que se mostram insuficientes. Esse professor busca complementar os conteúdos com ideias de outros autores da Geografia.

A PMR (2016) explora suas atividades, achando interessante a recomendação de filmes, sites e documentários que a nova geração de livros apresenta. Esse recurso pode ser considerado um avanço nas escolas públicas brasileiras, embora ainda necessite de aperfeiçoamento. Se ele é uma boa ou má ferramenta didática, depende do uso desse material pelo professor: "o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor. Pois o melhor livro repita-se mais uma vez, é apenas um livro, instrumento auxiliar da aprendizagem" (LAJOLO, 1996, p.8). Uma abordagem humanista em Geografia não exclui o uso desse ou qualquer outro material, desde que seja utilizado para explorar o que há de melhor em cada sujeito e, assim, construir uma aprendizagem significativa.

Ao avaliar esta etapa, chegamos a algumas evidências que aproximam e afastam esses professores de uma perspectiva humanista em Geografia. A afetividade, a seriedade, o esforço, a persistência, o protagonismo, a confiança, a autoridade, a flexibilidade, a sensibilidade e o respeito, quando presentes nas atividades práticas, podem conduzir a uma atitude humanista.

Porém, o que pesa é a utilização dessa atitude, para que haja interferência no processo de construção de conhecimentos em Geografia. O uso do vivido, quando efetivado, aparece depois do trabalho realizado com os conhecimentos sistematizados, não correspondendo necessariamente a um ponto de partida fenomenológico para a construção de conhecimentos.

Portanto, a participação é apenas para complementar um processo quase concluído: quando se começa pelo exemplo, pela realidade, pela experiência, ocorrem melhores condições para ressignificar o conhecimento, pois implica partir do senso comum, problematizar com o sistematizado e consolidar um novo saber. A organização do sistema escolar, muitas vezes, dificulta e inibe várias possibilidades de atitudes humanistas, cabendo ao professor e aos alunos lutarem contra essa tendência.

Para não concluir...

Deve-se reafirmar que este trabalho não possui intenções nomotéticas, isto é, não tem como finalidade classificar ou generalizar, até mesmo porque optamos por uma pesquisa em profundidade. Desse modo, o que temos são evidências que nos permitem realizar leituras de determinado contexto. Nota-se que a Geografia Humanista é dificilmente lembrada como um horizonte em Geografia; quando citada, os docentes não conseguem lhe conferir uma caracterização adequada. É verdade que esses profissionais também não conseguem explicar análises claras, consistentes e objetivas acerca dos horizontes geográficos, evidenciando lacunas epistemológicas em suas formações.

As contribuições do horizonte geográfico humanista não foram devidamente reconhecidas na práxis pedagógica dos professores pesquisados. Sobre a contribuição desse horizonte para a Geografia, não conseguem responder claramente a essa pergunta. Assim, se não possuem conhecimentos sistematizados a respeito da Geografia Humanista, é pouco provável que consigam desenvolver

esse horizonte no ensino de Geografia, mesmo que em suas práticas manifestem atitudes humanistas.

Considerando que as abordagens materialistas, humanistas e positivistas interferem não apenas nos conteúdos abordados em sala de aula, mas também na postura do professor diante da turma e na maneira como ele conduz o processo de ensino-aprendizagem, pode-se afirmar que uma formação adequada do professor deveria analisar todas as perspectivas filosóficas, no sentido de conhecer os limites, as potencialidades e as possibilidades de cada horizonte geográfico, para a decorrente (re)construção didática de conteúdos geográficos na prática docente.

Deve-se considerar, porém, que algumas dessas questões estão ancoradas na formação deficitária desses professores. Como visto, sua formação negligenciou aspectos importantes do núcleo da licenciatura e, em termos específicos, aspectos ligados à epistemologia, teoria e método em Geografia. Há de se considerar, igualmente, que o Estado não oferece condições para que essas inconsistências sejam corrigidas, por meio de processos de formação continuada. Apesar de se tratar de grave problema estrutural e motivacional, cabe também ao professor o reconhecimento de inconsistências em sua formação, demandando do Estado soluções viáveis.

Os professores parecem ter boas relações com os alunos; contudo outras relações precisam ser aperfeiçoadas, para melhorar o processo de ensinar-aprender. Esses profissionais dispõem de conhecimentos sobre esse público e sobre o seu local de trabalho, aspecto que pode ser trabalhado para aperfeiçoamento desse processo. Deve-se ressaltar, ainda, que muitas das questões aqui identificadas extrapolam o nível de responsabilidade da Geografia, uma vez que também se identificam problemas semelhantes em toda a educação escolar.

Considera-se que esses docentes possuem consciência da importância da Geografia em contexto escolar; demonstram possuir boas intenções relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem em Geografia; desempenham e cumprem as obrigações da profissão,

chegando a desenvolver uma atitude humanista no campo das relações e respeito do sujeito aluno. Entretanto, faltam evidências acerca dessas atitudes e desses pensamentos estarem diretamente relacionadas ao processo de construção de conhecimentos geográficos pautado pela perspectiva epistemológica do humanismo em Geografia. A atitude humanista do professor, então, aproxima-se mais de uma sensibilização e intuição particular, do que dos fundamentos teóricos a respeito do humanismo.

Um exemplo claro dessa questão é a dificuldade dos professores em trabalhar o vivido do aluno, para mediar a construção de conhecimentos, a despeito desse discurso se fazer presente em suas falas. Tal dificuldade é evidenciada em relação à consideração do lugar Formosa nos processos de mediação pedagógica. Os resultados demonstraram que os professores utilizam o lugar numa perspectiva reduzida, restrita às saídas de campo e aos projetos. Além disso, desconsideram que os discentes trazem elementos de seus contextos vividos, a partir dos quais poderiam ser edificados vários conhecimentos.

Deve-se mencionar, porém, que os professores pesquisados consideram a história de vida do aluno, em muitos casos. Entretanto, o fazem em função da gestão, e não em decorrência dos pressupostos humanistas, em especial nas escolas públicas. Nesse sentido, antes mesmo de uma possível intervenção/gestão, os professores já dispõem desse tipo de informação para justificar resultados negativos, e justificam se tratar de alunos em situação de vulnerabilidade social: "o aluno é coitadinho, por isso não posso cobrar muito dele", "o mesmo não precisa de conteúdo, pois se cansa muito no seu dia a dia", "ele é um caso quase perdido".

Essas afirmações revelam que a escola assume um papel de espaço do acolhimento, em detrimento de um espaço de conhecimento, de produção de saberes, de inventividade e habilitação para a vida (LIBÂNEO, 2012). Sendo assim, a escola sempre leva em conta o contexto do aluno, mas em função da gestão. Isso significa que o sujeito não aparece, e tanto os professores quanto a escola investem pouco nesse aluno, pois o consideram um caso perdido.

Diante dessas considerações, outras questões se apresentaram, por se tratar de uma temática pouco trabalhada na Geografia, especialmente a escolar. Assim, temos a humildade de afirmar que apenas esta pesquisa, com o tempo disponível para sua execução, não foi suficiente para abarcar toda complexidade do tema. Em consequência, emergem várias questões que poderão ser respondidas ou aprofundadas por outras pesquisas de minha autoria ou de terceiros.

Cabe, por fim, registrar alguns apontamentos: 1) a necessidade de a Geografia Humanista ser trabalhada e valorizada no processo de formação dos professores de Geografia; 2) a necessidade de o professor perceber suas deficiências teóricas e buscar o aperfeiçoamento; 3) a necessidade de a escola e a Geografia trilharem caminhos ao encontro de um saber que ajude o aluno em seu dia a dia, que possibilite equipá-lo de saberes, habilidades e valores, que permitam o exercício da cidadania; 4) a Geografia Humanista/ Humanismo pode ajudar na consolidação desse projeto.

Referências

BAILLY, Antoine; SCARIATI, Renato. L'humanisme en géographie. In: BAILLY, Antoine. **Les concepts de la géographie humaine**. Paris: Armand Colin, p. 213-222, 2001.

FORMOSA-GO, Município. **Lei Orgânica do Município**, Nº 1, de 05 de abril de 1990. Formosa-GO: Câmara Municipal de Formosa-GO, 1990. Disponível em: <<https://www.formosa.go.leg.br/leis/mais-acessadas/lei-organica-municipal-1>>. Acesso em: 25 out. 2021.

_____. Lei complementar N. 4, de 30 de dezembro de 2009. **Estatuto do Magistério Público do Município de Formosa**. Formosa-GO: Câmara Municipal de Formosa-GO, 2009. Disponível em: <<https://www.formosa.go.leg.br/leis/mais-acessadas/estatuto-do-magisterio-publico-1>>. Acesso em: 25 out. 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

- _____. **Pedagogia da Tolerância**. Organização, apresentação e notas Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- _____. Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- GÁUDIO, Rogata Soares del; BRAGA, Rosalina Batista. A Geografia, a educação e a construção da ideologia nacional. **Terra Livre**, Presidente Prudente, Ano 23, v. 1, n. 28, p. 177-196, jan./jun. 2007.
- GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- GREGORY, Derek (org.). **The Dictionary of Human Geography**. Oxford: Blackwell Publishers, 2009.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.69, p. 3-9, jan./mar. 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: a escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.
- MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o pensamento geográfico?** Por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto: 2014.
- NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez., 2004.

Biografia acadêmica dos autores



Alcinéia de Souza Silva

Doutora e Mestra em Geografia pela Universidade de Brasília. Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás e em Pedagogia pela Faculdade Albert Einstein. Especialista em Orientação Educacional (Apogeu) e em Geografia Física e das Populações (Universidade Cândido Mendes). Docente efetiva na Rede Pública Municipal de Ensino em Formosa-GO, com experiências no Conselho Municipal de Educação (Inspeção Escolar e Secretaria Executiva) e na Secretaria Municipal de Educação (Coordenação da Educação de Jovens e Adultos e atuante no Departamento de Programa e Projetos). Possui experiência na docência do Ensino Superior (Universidade Estadual de Goiás, curso de Geografia). Desenvolve pesquisas na área do ensino de Geografia e da educação. Possui publicações científicas na área da Educação e da Geografia Escolar. Integrante dos seguintes Grupos de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em

Geografia (GEAF), vinculado à Universidade de Brasília; Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação Geográfica (NEPEG), vinculado à Universidade Federal de Goiás; e Investigadores Iberoamericanos en Educación Geográfica (IEEG), vinculado à Universidade Federal de Pernambuco.

Email: alcineias32@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1990932619144558>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-8975-5295>



Cristina Maria Costa Leite

Geógrafa, Doutora em Educação, com Mestrado em Gestão Ambiental e Especialização em Gestão do Território e Sensoriamento Remoto. Professora efetiva da Universidade de Brasília, com atuação na Graduação em Pedagogia e na Pós Graduação em Geografia, no processo de formação de professores na área de Geografia, bem como na análise das questões referentes ao ensino e aprendizagem desse campo disciplinar, nas

modalidades presencial e à distância. Desenvolve projetos de pesquisa relacionados à "Identidade, Território e Paisagem" no contexto da Região Centro - Oeste e do Distrito Federal e "Educação em Geografia" em nível do Ensino Fundamental, Médio e Superior. Coordena o Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (LEPEGEO) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e é líder do Grupo de Pesquisa em Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Geografia (GEAF). Possui significativa experiência em trabalhos referentes à Gestão Ambiental de Terras Indígenas e Educação Ambiental. Técnica Especializada Nível 5 no Ministério do Meio Ambiente, na modalidade de contrato temporário, com exercício no Programa de Zoneamento Ecológico - Econômico do Território Nacional/PZEE (2003-2007), Sistema Nacional de Informações sobre o Meio Ambiente/SINIMA (2007-2008) e Programa Nacional de Meio Ambiente/PNMA (2007-2010).

Email: criscostaleite@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5127536119098016>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9424-5935>



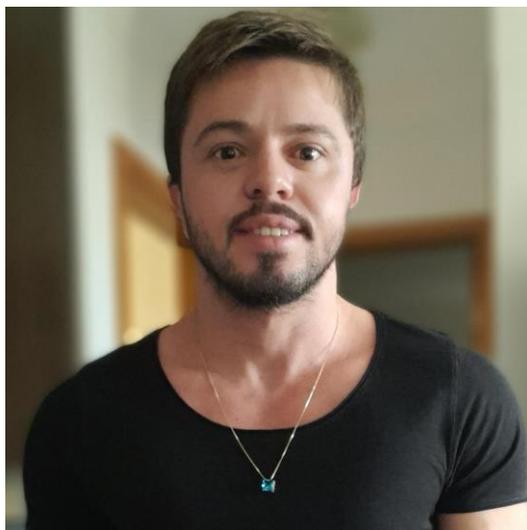
Daniel Rodrigues Silva Luz Neto

Doutor e mestre em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB), Graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Graduação em Pedagogia, Especialista em Gestão Educacional, tutor na Universidade Aberta do Brasil (UaB- UnB) desde 2020. É membro do Grupo de Pesquisa, Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Geografia (GEAF/UnB); do Grupo Fundamentos Teóricos e Ensino de Geografia (NEPEG) e do Grupo de Trabalho Temas e Conteúdos no Ensino de Geografia (NEPEG), ambos pertencentes à Universidade Federal de Goiás (UFG); e do Grupo Investigadores Iberoamericanos en Educación Geográfica (IIEG). Atualmente Pesquisa sobre ensino de Geografia, Geografia Humana e atua como professor substituto no Departamento de Geografia da Universidade de Brasília.

E-mail: danieltabuleiro1@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4209547032778929>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6326-4906>



Hugo de Carvalho Sobrinho

Doutor e Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB) na área de concentração em Gestão Ambiental e Territorial. Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e licenciado em Pedagogia. Professor da Carreira do Magistério Público da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). É integrante dos seguintes Grupos de Pesquisas: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Geografia (GEAF/UnB), Geografia e Análise Ambiental da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Investigadores Iberoamericanos em Educación Geográfica (IIEG) e Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica da Universidade Federal de Goiás (NEPEG/UFG). Premiado por meio do Edital n. 01/2021 - Ação de Incentivo à Pesquisa do NEPEG Jovem Pesquisador 2021 - na área da Geografia Escolar pelo NEPEG/UFG. Compõe a Rede Iberoamericana de Professores investigadores do Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica. Tem experiência na área de Geografia e do ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: processos pedagógicos, experiências e práxis na Educação Geográfica, temas e conteúdos

de Geografia, formação de professores, categoria lugar, projetos pedagógicos em Geografia e Educação para a sustentabilidade.

E-mail: hugo.carvalhosobrinho@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9844607875928973>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0995-9763>



Juanice Pereira Santos Silva

Doutoranda e Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB) na área de Análise de Sistemas Naturais. Licenciada em Biologia/Ciências Naturais pelo Centro de Ensino Unificado de Brasília (UniCEUB) e licencianda em Geografia. Professora da Carreira Magistério Público da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Integrante dos seguintes Grupos de Pesquisas: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Geografia (GEAF/UnB) e do Grupo de Pesquisa Inteligência Cooperativa em Redes Sociais Complexas. Tem experiência na área de Ciências Biológicas, Geografia e Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: conteúdos de ciências biológicas e Geografia, formação de professores, inclusão escolar e

Educação Ambiental. Atua no Projeto Territórios Escolares Inteligentes e Abertos em uma escola pública do Distrito Federal.

E-mail: juanice.ahss@yahoo.com.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8240178711097731>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6411-0669>



Leonardo Ferreira Farias da Cunha

Doutorando e Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB) na área de concentração em Gestão Ambiental e Territorial. Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Bacharel em Geografia pelo Centro Universitário de Brasília (UniCEUB). É, também, especialista em Planejamento GeoAmbiental e Geoprocessamento. Professor da Carreira do Magistério Público da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e pesquisador do Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Geografia (GEAF/UnB). Pesquisa o Ensino de Geografia na Educação Básica, especialmente o tratamento dispensado aos componentes físico-naturais do espaço, o conhecimento pedagógico do conteúdo e o

raciocínio geográfico. Atuou no Programa Nacional do Livro e do Material Didático na condição de avaliador. Além disso, compõe a rede Iberoamericana de professores investigadores do Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica, e na condição de associado do Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação Geográfica NEPEG/IESA-UFG.

Email: leoffarias@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0747861217117479>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7954-274X>



Maria Solange Melo de Sousa

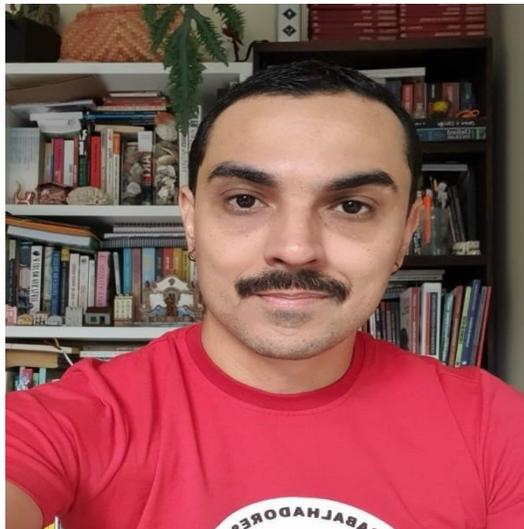
Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação de Geografia da Universidade de Brasília (UnB), tem mestrado em Produção do Espaço Urbano, Rural e Regional, também pela UnB, é especialista em EaD e graduada em Geografia. Durante 25 anos foi professora da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), onde exerceu ainda as funções de Vice-Diretora, Supervisora e Coordenadora Pedagógica. Lecionou também em escolas privadas atuando no ensino fundamental e

médio. Atualmente, além de participar do programa do Governo Federal Universidade Aberta do Brasil (UAB/UnB), no qual atua como professora colaboradora na formação de professores nas diversas regiões do país, também é pesquisadora e membro do Grupo de Pesquisa, Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Geografia (GEAF/UnB). É autora de livros, artigos científicos e concentra sua área de pesquisa na análise urbana em educação, ensino de Geografia e formação de jovens para o mercado de trabalho.

E-mail: solangemelosousa@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1996346183136521>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4362-7845>



Ricardo Chaves de Farias

Doutorando e Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB) na área de concentração em Gestão Territorial e Ambiental com ênfase em Geografia Escolar. Licenciado em Geografia como bolsista do PROUNI. Atualmente é professor de Geografia na rede privada de ensino do Distrito Federal e integra o Grupo de

Pesquisa - Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Geografia da Universidade de Brasília - GEAF/UnB. Tem experiência na área de Educação em Geografia.

E-mail: ricardochaves@outlook.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7485889267451239>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2044-9097>



Rodrigo Capelle Suess

Professor da Carreira Magistério Público da Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEEDF, componente curricular Geografia. Doutor e Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília - UnB. Graduado em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás - UEG. Professor formador do Currículo em Geografia da rede pública do DF. Atua na elaboração de projetos, organização de eventos e cursos e na criação de orientações e materiais didáticos na SEEDF. Atua na Gerência de Educação Ambiental, Patrimonial Língua Estrangeira e Arte-Educação - GEAPLA/SEEDF. Faz parte

do Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Geografia (GEAF-UnB). Foi bolsista do Pró-Licenciatura UEG-Campus Formosa, do Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC) no projeto intitulado: "Lugar e Paisagem: contribuições das categorias geográficas no município de Formosa-GO" e do ProExt UEG/MEC "Reflexão-ação-reflexão docente no resgate e valorização da identidade camponesa: qualificação de docentes que trabalham nas escolas localizadas no meio rural do município de Formosa-GO". Foi estagiário em Recursos Hídricos na Embrapa Cerrados (CPAC). Linhas de pesquisa de interesse: Educação e Currículo; Formação de Professores; Educação Patrimonial; Educação Ambiental; Educação Geográfica/Geografia Escolar; Geografia Humanista Cultural; Geografia do Brasil; Geografia Urbana.

E-mail: rodrigocapellesuess@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4727367551462113>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0995-9763>

Este livro é resultado de um esforço coletivo de professores da educação básica, que viram no Programa de Pós-graduação em Geografia, da Universidade de Brasília, a possibilidade de reflexão sobre as questões que afetam seu exercício profissional e, por conseguinte, ao enfrentamento dos dilemas postos ao seu cotidiano, por meio do aprimoramento profissional decorrente de uma pós-graduação na área. Nesse contexto, o Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Geografia/GEAF, foi criado em 25 de maio de 2016, no âmbito da linha de pesquisa Produção do Espaço Urbano, Rural e Regional, subárea Ensino de Geografia. Inicialmente constituída pelos primeiros estudantes de mestrado, na ocasião um incipiente movimento de valorização e fortalecimento do processo de formação de professores de Geografia. Posteriormente, o grupo foi paulatina e progressivamente, acolhendo novos pós-graduandos - professores da educação básica - dispostos a refletir sobre as temáticas relativas à educação geográfica e respectiva formação profissional. No curso desse processo, o GEAF se consolidou como um lócus de reflexão e, por conseguinte, de resistência ao enfrentamento de várias questões postas à educação como um todo e, em particular, à educação geográfica. Assim, essa obra, Volume 1 de uma coletânea que pretende ser periódica, reúne as primeiras produções do grupo, relativas ao período 2016 a 2019, referentes às sínteses das pesquisas realizadas na pós-graduação da Geografia.

