



UMA GEOGRAFIA EM MOVIMENTO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA ENSINAR A CIDADE EM UMA PERSPECTIVA DO COTIDIANO

A GEOGRAPHY IN MOTION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES FOR TEACHING THE CITY FROM AN EVERYDAY PERSPECTIVE

UNA GEOGRAFÍA EN MOVIMIENTO: RETOS Y POSIBILIDADES PARA ENSEÑAR LA CIUDAD DESDE UNA PERSPECTIVA COTIDIANA

Mauricelia Candida de Brito

Secretaria de Estado de Educação de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil, mauriceliamcb@gmail.com

Resumo: o artigo em questão tem por finalidade apresentar os resultados provenientes de uma dissertação desenvolvida a partir do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás. A inquietação que perpassou todo o percurso investigativo esteve diretamente relacionada com a função mediadora que exerce o professor, especificamente no contexto da Geografia escolar. Essa mediação, fundamentada sob a égide da Teoria Histórico-Cultural (THC), pode contribuir para que a aprendizagem em relação aos conteúdos trabalhados em sala de aula seja mais significativa, porque possibilita ao professor construir – e não transmitir – o conhecimento geográfico, principalmente quando se busca relacionar tais conteúdos com o cotidiano dos alunos. Assim, partiu-se da premissa de que a cidade, enquanto conteúdo geográfico e realidade vivida cotidianamente pelos alunos, tem grande potencialidade para que este conhecimento seja construído de uma forma que possibilite a compreensão acerca do espaço urbano e, conseqüentemente, sobre a realidade em que os alunos se inserem. Com o intuito de analisar como o professor constrói situações de aprendizagem nessa perspectiva, foi desenvolvida uma proposta didática em conjunto com duas professoras de duas escolas estaduais de Goiânia/GO. Considerando a “Região da 44” como recorte espacial, visto que as duas escolas se localizam em sua intermediação, a proposta em questão foi fundamentada pelo lugar, enquanto categoria de análise geográfica, especificamente por sua capacidade de relacionar as escalas global e local, e por elementos próprios da THC. Os resultados provenientes da investigação apontaram que, para ensinar uma Geografia mais significativa, é necessário ter o professor um domínio conceitual sólido, o que pode, por sua vez, representar um grande desafio.

Palavras-chave: ensino de Geografia; mediação didática; cotidiano; cidade.



Abstract: the purpose of this article is to present the results of a dissertation developed in the Graduate Program in Geography at the Federal University of Goiás. The concern that permeated the entire research process was directly related to the mediating role played by teachers, specifically in the context of school geography. This mediation, based on the aegis of the Historical-Cultural Theory (HCT), can help make learning about the content worked on in the classroom more meaningful because it enables the teacher to construct - and not transmit - geographical knowledge, especially when they try to relate this content to the students' daily lives. Thus, we started from the premise that the city, as geographic content and a reality experienced daily by students, has great potential for this knowledge to be constructed in a way that enables understanding of the urban space and, consequently, of the reality in which students find themselves. In order to analyze how teachers construct learning situations from this perspective, a didactic proposal was developed together with two teachers from two state schools in Goiania/GO. Considering the Region of 44 as a spatial cut-off point, since the two schools are located in the middle of it, the proposal in question was based on place as a category of geographical analysis, specifically because of its ability to relate the global and local scales, and on elements specific to THC. The results of the research showed that, in order to teach a more meaningful geography, teachers need to have a solid conceptual grasp, which in turn can be a major challenge.

Keywords: Geography teaching; didactic mediation; everyday life; city.

Resumen: el objetivo de este artículo es presentar los resultados de una disertación desarrollada en el ámbito del Programa de Posgrado en Geografía de la Universidad Federal de Goiás. La preocupación que permeó todo el proceso de investigación estuvo directamente relacionada con el papel mediador desempeñado por los profesores, específicamente en el contexto de la geografía escolar. Esta mediación, basada en la égida de la Teoría Histórico-Cultural (THC), puede contribuir a que el aprendizaje de los contenidos trabajados en el aula sea más significativo, pues permite al profesor construir -más que transmitir- el conocimiento geográfico, especialmente cuando intenta relacionar estos contenidos con la vida cotidiana de los alumnos. Así, partimos de la premisa de que la ciudad, como contenido geográfico y realidad vivida cotidianamente por los alumnos, tiene un gran potencial para que este conocimiento sea construido de forma que permita la comprensión del espacio urbano y, consecuentemente, de la realidad en la que se encuentran los alumnos. Para analizar cómo los profesores construyen situaciones de aprendizaje desde esta perspectiva, se desarrolló una propuesta didáctica junto con dos profesores de dos escuelas públicas de Goiânia/GO. Considerando la Región de 44 como punto de corte espacial, ya que las dos escuelas se encuentran en el centro de la misma, la propuesta en cuestión se basó en el lugar como categoría de análisis geográfico, específicamente por su capacidad de relacionar las escalas global y local, y en elementos propios del THC. Los resultados de la investigación muestran que, para enseñar una geografía más significativa, los profesores necesitan tener una sólida comprensión conceptual, lo que, a su vez, puede constituir un gran desafío.

Palabras-clave: enseñanza de la Geografía; mediación didáctica; cotidiano; ciudad.

Introdução

O espaço urbano tem passado por inúmeras transformações, especificamente no último século. Na verdade, desde a primeira Revolução Industrial, ocorrida ainda no século XVIII, as cidades, por intermédio da consolidação do modo de produção capitalista, têm se constituído como espaços nos quais a lógica de mercado e de consumo ditam, inclusive, as relações sociais (Carlos, 2004). Este domínio da lógica capitalista sobre o espaço urbano se intensificou durante o século XX, principalmente com o avanço do processo de Globalização e tem propiciado às cidades, especificamente aquelas localizadas em países periféricos, problemas próprios de uma urbanização que, apesar de ser mundializada, também se constrói a partir das particularidades dos lugares (Carlos, 2007).

Essa questão tem se tornado alvo de inúmeros debates no seio da Geografia nas últimas décadas e, conseqüentemente, tem se reverberado nas discussões relacionadas ao seu ensino. O objetivo de proporcionar à Geografia escolar uma função que ultrapassasse os “muros da escola”, isto é, a esfera curricular, e que se comprometesse em desenvolver com/nos alunos conhecimentos acerca das dinâmicas e das transformações do espaço urbano, tem sido a principal pauta de muitos professores e pesquisadores, como, por exemplo, Cavalcanti (2002; 2012; 2019), Callai e Moraes (2017), Souza e Castellar (2016), Straforini (2018), Paula (2013), Bento (2013), Melo (2017), dentre outros.

De acordo com os trabalhos desenvolvidos por estes autores, o ensino de cidade pela Geografia não encerra a compreensão do espaço urbano em si mesmo, ou seja, não se trata apenas de entregar aos alunos definições próprias do que é o urbano na contemporaneidade, tampouco de apresentar questionamentos prontos, mas de auxiliar os jovens escolares a perceberem o espaço no qual vivem e a questionar o porquê de as coisas estarem onde estão e serem como são (Cavalcanti, 2019).

Essa perspectiva abre possibilidade para que os alunos, ao conseguirem desvendar as máscaras sociais (Moreira, 2007) que encobrem a cidade, se tornem cidadãos comprometidos com a “participação da vida coletiva incluindo reivindicações de inclusão social, de respeito à diversidade e de direitos mais amplos para melhores condições de vida e sobrevivência” (Cavalcanti; Souza, 2014, p. 5).

Por outro lado, este ensino não se concretiza de forma automática em sala de aula. É necessário esforço, principalmente do professor. Esse esforço se dá na capacidade de relacionar o que vivem os alunos, ou seja, suas práticas espaciais, com os conteúdos propostos pela grade curricular (Straforini, 2018). Para isso, a Teoria Histórico-Cultural (THC) tem sido

considerada por diversos autores – dos quais muitos foram citados anteriormente – como um importante aporte teórico e metodológico que pode auxiliar o professor nessa empreitada.

Dos aspectos que compõem a THC, destaca-se o conceito de **mediação**. Para que se entenda, mesmo que de forma breve, a importância deste conceito para o processo de ensino e aprendizagem, é importante, primeiro, esclarecer alguns aspectos a respeito da própria THC. Vigotski, ao formulá-la nas primeiras décadas do século XX, fundamentou-se no materialismo histórico e dialético, o que o levou a considerar o ser humano como um ser histórico-sócio-cultural, sendo assim sua consciência se desenvolve a partir do contexto social e cultural, que é constituído historicamente, em que está inserido (Cavalcanti, 2005).

Isso significa que, na perspectiva da THC, o ser humano não age diretamente na realidade em que vive (Bento, 2013), mas a compreende, primeiro, por meio de um sistema simbólico histórico, social e culturalmente construído. Este sistema, composto por signos, dos quais a palavra é a principal representante (Pino, 2005), medeia a relação sujeito-realidade, o que faz com que o sujeito internalize aspectos da realidade, desenvolva seu pensamento e, conseqüentemente, aja sobre ela (Vigotski, 2009).

No processo de ensino e aprendizagem sob égide da THC, o professor é quem assume a função de mediador, não no sentido de ser o único a possuir o conhecimento e transmiti-lo, mas de ser capaz de se colocar entre os alunos – estes com suas vivências – e o conteúdo escolar, fornecendo-lhes condições apropriadas para que construam o conhecimento. Entra em cena, então, o conceito de **mediação didática**.

Mas de que forma isso acontece exatamente? Sem dúvida, o ensino pautado nessa perspectiva traz ao professor alguns desafios. O principal deles é, justamente, entender como essa relação sujeito-realidade – neste caso, a cidade – pode ser tomada como referência para ensinar Geografia, sem que este ensino se torne vago e/ou superficial não apenas para o aluno, mas também para o professor. A questão a ser discutida perpassa pelo que é necessário ao professor de Geografia para que este possa construir um processo de ensino e aprendizagem que relacione os conhecimentos cotidianos dos alunos e os conhecimentos científicos presentes nos conteúdos escolares.

No contexto do ensino de cidade, a cidade *vivida* precisa estar relacionada, direta ou indiretamente, com a cidade *ensinada* (Cavalcanti, 2013). Para isso, além da intencionalidade pedagógica, o que também é fundamental, outros dois elementos se apresentam como primordiais para o professor mediar a construção do conhecimento: o domínio do conteúdo – o que ensinar – e a clareza metodológica – como ensinar (Souza; Juliasz, 2020).

Com o intuito de compreender melhor como o professor da educação básica entende essa questão e constrói seus próprios percursos, o artigo em questão apresenta as discussões estabelecidas em torno de uma pesquisa realizada com duas professoras¹ de Geografia, ambas vinculadas à Rede Estadual de Ensino de Goiás (REE). Durante o ano de 2022 foi desenvolvida, em conjunto com as professoras participantes da pesquisa, uma proposta didática para os anos finais do ensino fundamental (7º e 8º ano) tematizando as cidades latino-americanas.

Ao mesmo tempo, a escuta sobre as inquietações e os anseios das professoras ao ensinar uma Geografia em constante movimento que faça, sobretudo, sentido para aqueles que aprendem, realçou todo o percurso metodológico da investigação, uma vez que também sou professora na educação básica e entendo perfeitamente os desafios que diariamente nos são postos à mesa, principalmente se buscamos romper com os imediatismos que acometem a profissão docente.

Isto posto, busco, num primeiro momento, esclarecer todo o percurso trilhado antes e durante a investigação, a fim de evidenciar o quanto uma pesquisa pode trazer novos aprendizados e fortalecer ainda mais a prática docente. Posteriormente, apresento as etapas que possibilitaram a construção da proposta didática, correlacionando os aspectos que daí mereceram destaque com o que as professoras apresentaram sobre como entendem a função mediadora do professor e que papel deve exercer a Geografia na escola.

5

Dos caminhos que levaram ao desenvolvimento da pesquisa: pesquisa colaborativa e grupo de discussão

Empreender uma pesquisa acadêmica, especificamente na área da educação, não é uma tarefa fácil, não apenas pela sua complexidade metodológica, mas também por exigir do pesquisador a capacidade de aceitar possibilidades inesperadas, que talvez não condizem com o que fora planejado. Nos últimos dois anos, o escopo da investigação aqui apresentada se modificou algumas vezes, apesar da intenção permanecer sempre a mesma: pesquisar sobre o ensino de cidade em uma perspectiva geográfica dos fenômenos urbanos.

A inquietação inicial que estruturou o percurso investigativo se originou a partir de um projeto de pesquisa denominado *GeoEscola*² que, fundamentado na pesquisa colaborativa, me

¹ As duas professoras selecionadas para a realização da pesquisa foram denominadas, nesta pesquisa, de *Lana* e *Alice* como forma de homenagem duas professoras muito importantes para a minha trajetória enquanto professora.

² O projeto *GeoEscola* foi coordenado pela Prof.^a Lana de Souza Cavalcanti e foi desenvolvido durante os anos de 2020 a 2022.

possibilitou um contato maior com o ambiente acadêmico e, conseqüentemente, com as discussões a respeito do ensino de Geografia, dos desafios e das possibilidades que acompanham o professor ao ensinar a cidade.

Buscando correlacionar o cotidiano dos alunos com os conteúdos que tematizam o espaço urbano, a primeira atividade do projeto se pautou no desenvolvimento e na aplicação de uma proposta didática (Brito; Moura, 2021) para o 9º ano do ensino fundamental que, por sua vez, tematizou a Região da 44³ que, além de se ter se constituído como uma importante centralidade urbana de Goiânia por sua vasta atividade comercial (Garbelim, Marques; Souza Júnior, 2020), se localiza nas intermediações da escola.

Os resultados provenientes dessa atividade foram muito significativos, o que me instigou a ingressar no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGeo) da Universidade Federal de Goiás (UFG) para dar continuidade ao trabalho desenvolvido durante o *GeoEscola*. Compreender a função da mediação didática sob a perspectiva da THC já se inseria nos projetos de pesquisa desenvolvidos até então, mas avançou-se no sentido de entendê-la como um importante elemento para potencializar a aprendizagem dos alunos acerca da cidade.

Com o passar do tempo e com o aprofundamento nas discussões sobre o espaço urbano e sobre a mediação didática no processo de ensino e aprendizagem, a investigação começou a ter um outro panorama, agora direcionada a compreender a mediação didática como um fundamento para ensinar a cidade numa perspectiva geográfica dos fenômenos urbanos. Percebe-se que, se antes o foco da pesquisa estava orientado para o modo pelo qual os alunos aprendem, o objetivo se voltou, então, para como ensina o professor, ou seja, como este constrói situações de aprendizagem sobre a cidade.

Para que fosse possível desenvolver uma investigação nessa perspectiva, os procedimentos metodológicos também precisaram se alinhar ao novo direcionamento. A minha inserção no ambiente escolar – agora como pesquisadora – se tornou necessária para observar de perto como as professoras que aceitaram participar da pesquisa conduziam suas aulas. Como a Região da 44 se manteve como recorte espacial da investigação, as escolas nas quais as professoras lecionavam teriam que se localizar próximas ao centro comercial.

³ De acordo com Haddad; Cunha (2022, p.) há, na Região da 44, “uma cadeia produtiva que vai desde o fornecimento de tecidos, aviamentos, lavagem, estamparia e confecção das peças, divulgação com serviços de fotografia, modelos, alimentação, segurança, limpeza, ambulantes etc. [...] estima-se que o público mensal para compras é de 1 milhão de pessoas, atingindo o dobro em datas comemorativas. Os compradores vêm de todas as regiões do país e até de países do Mercosul”.

Ao mesmo tempo em que fazia minhas observações, procurei também dialogar com as professoras a respeito de temas de grande importância, como, por exemplo, o entendimento delas sobre a função mediadora do professor; como é a relação dos seus alunos – e delas também – com a Região da 44; se costumam referenciá-la quando trabalham conteúdos relacionados à cidade; como entendem o ensino de Geografia, dentre outros. Essas duas etapas, fundamentadas pela observação participante (Lüdke; André, 1986) e pela entrevista semiestruturada (Gil, 1999), respectivamente, se tornaram primordiais para o desenvolvimento da terceira etapa da pesquisa: a construção de uma proposta didática em conjunto com as professoras.

Construir uma proposta didática não é algo tão simples assim como às vezes pode parecer, principalmente se for em conjunto com uma ou mais pessoas. É necessário, além de um bom entendimento entre as partes, dominar o conteúdo e ter clareza sobre o caminho a ser percorrido, isto é, o percurso metodológico mais adequado para alcançar os objetivos desejados. Por este motivo, essa etapa foi fundamentada nas contribuições de Weller (2006) que, por sua vez, apresenta o Grupo de Discussão (GD).

Como o termo mesmo evidencia, um GD é um espaço no qual pesquisador e sujeito se relacionam de tal maneira que permite o primeiro se inserir nos contextos do segundo, buscando “documentar experiências coletivas e sociais” (Weller, 2006, p.246). No caso da investigação aqui apresentada, as experiências documentadas estiveram relacionadas ao modo pelo qual as professoras construíram a proposta didática sobre a Região da 44.

A função que exerci no GD não se deu apenas em acompanhar as professoras, tampouco em interferir diretamente neste processo, mas em discutir com elas aspectos pontuais, como, por exemplo, o direcionamento da atividade desenvolvida, isto é, os objetivos e as etapas de desenvolvimento da proposta didática, além de aprofundar as discussões sobre os temas abordados durante as entrevistas realizadas. Apesar de o GD se desenvolver conforme os encontros ocorrem, o que demanda uma certa flexibilidade por parte do pesquisador, um planejamento geral foi necessário, especificamente para delinear uma certa estrutura que pudesse direcionar o GD conforme os objetivos da investigação.

Ao todo, foram planejados cinco encontros, com o primeiro tendo sido programado para se realizar em abril de 2022 e o último programado para se realizar em agosto do mesmo ano. O percurso metodológico apresentado por Cavalcanti (2014) – amplamente empregado no ensino de Geografia na educação básica – fora adaptado para conduzir as professoras na construção da proposta didática. Assim, o GD possuiu três etapas: problematização, sistematização e sintetização.

Quadro 1 – Percurso metodológico adotado no Grupo de Discussão.

Problemática	Sistematização	Sintetização
1º Encontro Discussões a respeito da função do ensino de Geografia (cidade e lugar) na educação básica e sobre a Região da 44.	3º Encontro Discussão sobre o mapa de conteúdo e sobre os objetivos da proposta didática.	5º Encontro Revisão de todo o planejamento da proposta didática;
2º Encontro Definição das turmas e das habilidades e construção do mapa de conteúdo, bem como dos objetivos da proposta didática.	4º Encontro Planejamento da proposta didática, com destaque para os elementos que constituem a Região da 44 e a conexão com o conceito geográfico <i>lugar</i> .	Definição da atividade de síntese da proposta didática; Avaliação conjunta do percurso trilhado.

Fonte: Brito (2023).

Para iniciar o GD e, conseqüentemente, a construção da proposta didática, foi pertinente retomar o diálogo estabelecido com as professoras durante as entrevistas. Discutir a respeito do ensino de Geografia, especificamente a partir de autores como Callai (2012) e Cavalcanti (2019), bem como sobre a Região da 44, poderia se tornar o fundamento necessário para que a proposta didática a ser construída não se tornasse descontextualizada, ou seja, distante da Geografia e dos objetivos da investigação.

No segundo encontro, por sua vez, as professoras, após a definição acerca das turmas e das habilidades no Documento Curricular para Goiás (DC-GO), precisariam construir um mapa de conteúdo relacionando os aspectos geográficos que abordariam na proposta didática para, a partir daí, construir seus objetivos. Tudo o que fosse realizado neste encontro poderia ser discutido – e reelaborado, se necessário – em conjunto no terceiro encontro, a fim de que o planejamento da proposta didática, a ser realizado no quarto encontro, pudesse ser direcionado de forma adequada. O último encontro foi planejado para a avaliação e revisão de tudo o que fosse realizado durante o GD, além de definir a atividade da proposta didática.

A potencialidade do lugar para ensinar a cidade: produção colaborativa de uma proposta didática

Ao lembrar todo o caminho trilhado pelas professoras participantes da pesquisa – e também por mim, enquanto professora e pesquisadora – veio a ideia de iniciar este tópico mencionando os desafios de ensinar uma Geografia em constante movimento, especificamente em relação aos conteúdos que tematizam a cidade, ao invés de já ir apresentando as possibilidades para a concretização deste ensino, pois, como já mencionado anteriormente, o espaço urbano tem passado por muitas transformações nas últimas décadas.

Desde meados do século passado, este espaço tem estado sob o julgo do modo de produção capitalista com mais intensidade o que, por sua vez, caracterizou sua internacionalização (Santos, 2001). Isso significa que, por todo o globo, as cidades se desenvolvem a partir de uma mesma lógica de mercado e de consumo, apesar de não haver igualdade nesse desenvolvimento. Por outro lado, é sabido que as relações sociais são intrínsecas aos seres humanos e que essa urbanização – constituída por pessoas – as necessita para se concretizar e atender os anseios daqueles que detêm os meios de produção.

Essas relações, no entanto, possuem particularidades distintas que se diferem de um lugar a outro, o que molda, por sua vez, suas próprias características. Percebe-se, então, que o espaço urbano é produzido por duas forças que se complementam, mas que também podem se repulsar. De um lado há uma força global – o modo de produção capitalista – que direciona a produção do espaço urbano e de outro há uma força local – as relações sociais do local – que, uma vez direcionada por esta força global, condiciona com suas particularidades a produção deste espaço (Carlos, 2007).

Nas grandes cidades, ou metrópoles, essa relação dialética entre o global e o local pode ser identificada com mais facilidade, se assim posso me referir. No início do século XX o espaço urbano era estruturado por um centro único, geralmente aquele no qual a cidade foi fundada e que se destacava das outras áreas da cidade, denominadas periferias (Sposito, 1988). Atualmente, com uma maior influência da lógica de mercado e de consumo, as metrópoles se tornaram multi(poli)centralizadas (Lefebvre, 2000). Em outras palavras, não há mais um centro único fixo em um ponto específico do espaço, mas centralidades que se desenvolvem e se dissolvem de acordo com as atividades comerciais e de serviços (Sposito, 1988).

Apesar dessas novas centralidades representarem, a princípio, um desenvolvimento econômico aparente, as contradições são evidenciadas com mais intensidade, o que causa, por sua vez, desigualdades sociais cada vez mais acentuadas, como, por exemplo, a gentrificação que, conseqüentemente, impulsiona a segregação socioespacial. Até aqui já é possível perceber o quão complexo é o espaço urbano, e mais complexo ainda é ensinar – de modo que este ensino não seja descritivo – como este espaço é produzido e os problemas que se originam a partir daí, considerando tanto a força que direciona a sua produção (global) quanto aquela que a concretiza (local).

Dentre as categorias de análise⁴ que estruturam o conhecimento geográfico, o *lugar* se torna a mais adequada para que essa relação dialética entre o global e o local possa ser compreendida em uma perspectiva geográfica justamente porque permite ao geógrafo entender o cotidiano (Lefebvre, 2000) dos sujeitos, mas não só isso. Permite compreender, entre outras coisas, como esse cotidiano é afetado pelas relações sociais estabelecidas e, principalmente, pela lógica de mercado e de consumo. Isso não significa que o *lugar* seja a única categoria a ser empregada em uma análise sobre o espaço urbano nessa perspectiva, muito pelo contrário. Categorias como a *paisagem* e o *território*, por exemplo, também são muito importantes e até complementares.

Por exemplo, a *paisagem* está intrinsecamente relacionada às formas/conteúdos do espaço, possuindo em si uma “dimensão estética com cores, sabores e odores” (Cavalcanti, 2019). No espaço urbano, essa estética, portanto, é a externalização dessa relação global-local. Já o *território* permite avançar sobre as relações de poder estabelecidas entre os sujeitos no próprio espaço, não apenas no sentido de posse de algum objeto ou sobre uma delimitação espacial específica, mas a partir das próprias relações sociais (Cavalcanti, p.135) que podem se apropriar das contradições provenientes do modo de produção capitalista e concretizá-las.

Foi para estabelecer discussões com essa perspectiva que o GD se iniciou com uma **problematização** sobre a função do ensino de Geografia na escola, especificamente sobre a importância do *lugar* como ponto de partida para ensinar a cidade. Assim, o **primeiro encontro** se realizou, via *Google Meet*, em um sábado, dia 30 de abril de 2022, considerando a disponibilidade das professoras. Ainda assim, participou deste primeiro encontro apenas a professora *Alice*, visto que a professora *Lana* teve um imprevisto e não pôde participar. Nesse sentido, apresentei três questionamentos: *Ensinar Geografia para quê? Com qual objetivo? O que é e para que serve a Geografia no ensino?* A professora *Alice* assim respondeu:

A Geografia, como eu falo para os meninos, é um leque de diversidade, né? Têm muitas opções, tem muito conteúdo para ensinar, então a Geografia é a relação do homem com o homem e do homem com a natureza e só por aí já dá para perceber que é um conteúdo bastante extenso, né? Então são várias formas de se estar explicando a Geografia [...] e o **maior desafio do professor é puxar os alunos para esses conteúdos, porque eles não gostam, né?** Porque é um conteúdo, assim, que tem que fazer bastante leitura para conseguir entender, eles não gostam. **Mas a partir do momento em que a gente utiliza uma dinâmica diferente, mostrando o objetivo dela, eles interagem mais** (Professora Alice. Grupo de Discussão, grifos meus).

⁴ É importante destacar que as categorias de análise da Geografia podem variar de acordo com as concepções filosóficas, como, por exemplo, o Materialismo Histórico e Dialético, a Fenomenologia, o Positivismo, dentre outros.

Percebe-se que a professora em questão já conhece os desafios que permeiam o ensino de Geografia: proporcionar uma aprendizagem significativa que ultrapasse a descrição e a memorização, a fim de que os alunos se interessem pelos conteúdos que são trabalhados, o que Souza e Castellar (2018) também afirmam. A solução apresentada por ela passa por deixar os alunos conscientes do que estão estudando e, conseqüentemente, mais interessados. Ficou claro que a professora *Alice* se incomoda com essa questão e busca solucioná-la. A solução apresentada passa por instigar interesse nos alunos, o que pode ser considerada, por sua vez, como o primeiro passo para uma aprendizagem significativa em Geografia.

Dentre as possibilidades para instigar esse interesse em aprender Geografia e, de igual modo, dar significado a esta aprendizagem, está o cotidiano dos alunos. É aí que o *lugar* pode se tornar um fundamento para ensinar Geografia, especificamente os conteúdos que tematizam a cidade. Nesse sentido, busquei conduzir a professora *Alice* para refletir sobre essa questão. Foi então que ela relacionou a Região da 44:

Esses dias atrás, como você tinha abordado a questão ali da Região da 44, eu até estava comentando com eles (alunos), né, a respeito da 44, que ela é um polo industrial e que o PIB dela é do tamanho da cidade de Rio Verde, né, pela questão do giro econômico. E aí eu perguntei para eles assim: seus pais trabalham onde? **E a maior parte deles ergueram a mão e responderam que os pais têm loja, outros trabalham como funcionários, outros têm carrinho para vender café da manhã [...] então, eu parei para pensar na importância da 44 e eu vi que a maior parte daqueles alunos estão ligados ali com a 44. Eu não tinha parado para pensar nisso até aquele dia (na entrevista) você ter perguntado** (Professora Alice, Grupo de Discussão, grifos meus).

Assim como observei durante a etapa de observação nas duas escolas, bem como durante a minha prática profissional, os alunos estão diretamente vinculados à Região da 44 e vivenciam suas dinâmicas no dia a dia, seja como trabalhadores – auxiliando os pais ou até mesmo trabalhando como ambulantes – ou como consumidores. Isso significa que os alunos estabelecem relações, contribuem para a produção deste espaço e, conseqüentemente, são influenciados pela lógica de mercado e de consumo. A partir daí, apresentei algumas das contribuições de Cavalcanti (2019) para o que o ensino de Geografia assumira uma perspectiva mais crítica, se vincule ao cotidiano dos alunos e ultrapasse as barreiras da descrição, como a professora *Alice* apontou.

De acordo com a autora mencionada, três questionamentos podem auxiliar o professor ao ensinar uma Geografia nessa perspectiva: Onde? Como? Por quê? Enquanto o *Onde?* está vinculado à noção de localização de um fenômeno no espaço, como, por exemplo, a centralidade urbana, o *Como?* está relacionado aos desdobramentos deste fenômeno, desde

como se originou até as suas implicações. Já o *Por quê?* está vinculado à problematização deste fenômeno que, para ser elaborada, necessita, dos dois primeiros questionamentos. Por que aí e não em outro lugar? Por que desse modo e não de outro? (Cavalcanti, p.130). Sobre isso, a professora *Alice* expressou sua visão a respeito:

A ideia é que realmente esse aluno se torne um aluno crítico, né? Que desperte a curiosidade dele, porque o conteúdo de Geografia tem que despertar a curiosidade do aluno para que ele tenha interesse de estar perguntando como que surgiu, como que foi, e **hoje essa Geografia te dá possibilidades, né, de você fazer com que esse aluno tenha, cada vez mais, curiosidade em relação a esse espaço** (Professora Alice. Grupo de Discussão, grifos meus).

Em sequência, já com a participação da professora *Lana*, apresentei o objetivo do GD que é construir uma proposta didática em conjunto a partir de duas habilidades do DC-GO – vinculadas ao 7º e ao 8º ano do Ensino Fundamental – que poderiam ser trabalhadas no terceiro bimestre (agosto e setembro) para, a partir daí, construir uma habilidade única para as duas turmas. Assim, o primeiro encontro foi encerrado e as professoras precisavam entregar no próximo encontro as duas habilidades selecionadas.

Entretanto, antes de iniciar o **segundo encontro**, pude auxiliar as professoras neste processo de escolha, reunindo-me com elas, de forma presencial, em horários vagos em suas respectivas escolas. Busquei não interferir neste processo, mas apenas orientá-las em possíveis dúvidas. Assim, elas escolheram as seguintes habilidades:

12

Quadro 2 – Habilidades da BNCC selecionadas pelas professoras de Geografia participantes da pesquisa.

Habilidade do 7º Ano Prof. ^a Alice	Habilidade do 8º Ano Prof. ^a Lana
EF07GE06-A: Problematizar como a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos socioambientais e contribuem para desigual distribuição de riquezas, em diferentes lugares.	EF08GE17-A: Analisar os principais problemas socioeconômicos e espaciais urbanos nas cidades latino-americanas, enfatizando a segregação socioespacial.

Fonte: Brito (2023).

A habilidade EF07GE06-A, escolhida pela professora *Alice*, traz consigo elementos próprios da produção do espaço urbano sob o modo de produção capitalista: produção, circulação e consumo o que, por sua vez, pode ser facilmente identificado na Região da 44. A habilidade EF08GE17-A, escolhida pela professora *Lana*, está mais restrita aos problemas urbanos, como a segregação socioespacial, próprios das cidades latino-americanas. Percebe-se

que as habilidades se complementam, o que facilita a junção das mesmas e, consequentemente, a formulação de uma única habilidade.

Antes dessa formulação, no entanto, solicitei às professoras que elaborassem cada qual com sua habilidade escolhida, mapas de conteúdo, isto é, que organizassem conceitos e elementos que, porventura, trabalhariam em sala de aula. Nesse sentido, a professora *Alice* esboçou o seguinte mapa de conteúdo, referente à habilidade EF07GE06-A:

Figura 1 – Mapa de conteúdo construído pela professora *Alice*.

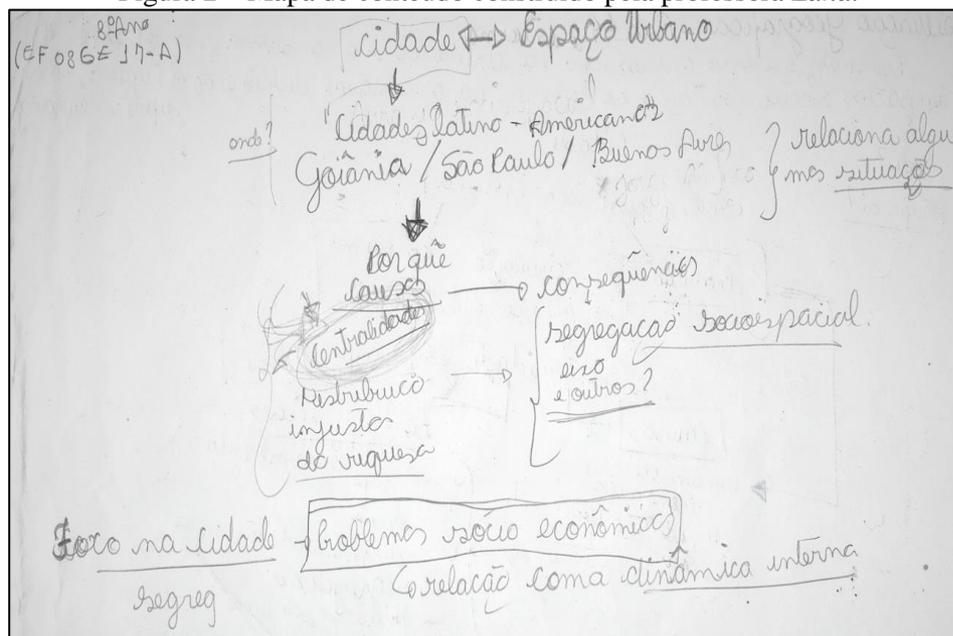


Fonte: Brito (2023).

É perceptível que a professora *Alice* buscou colocar no papel os conceitos que a habilidade apresenta, principalmente os que regem a produção do espaço urbano sob a lógica capitalista: produção, circulação e consumo. No entanto, o seu foco está nos impactos socioambientais daí provenientes, dos quais ela faz questão de destacar. Em uma cidade estruturada a partir desta lógica, podem haver problemas relacionados ao trânsito (mobilidade urbana), à violência (segurança pública), ao trabalho informal (desemprego), à segregação (divisão entre pessoas, classes e/ou grupos) e a poluição (problemas ambientais). Um outro aspecto que também merece destaque são os termos *mudanças* e *processo*, que a professora utiliza para caracterizar o espaço urbano, o que remonta ao movimento constante que permeia a produção deste espaço (Carlos, 2004).

Já professora *Lana*, ao esboçar seu mapa de conteúdo acerca da habilidade EF08GE17-A, não relacionou individualmente os elementos que constituem a produção do espaço urbano como fez a professora *Alice*, mas elencou algumas cidades latino-americanas para, a partir daí, relacionar outros conceitos, conforme a Figura 2 apresenta.

Figura 2 – Mapa de conteúdo construído pela professora Lana.

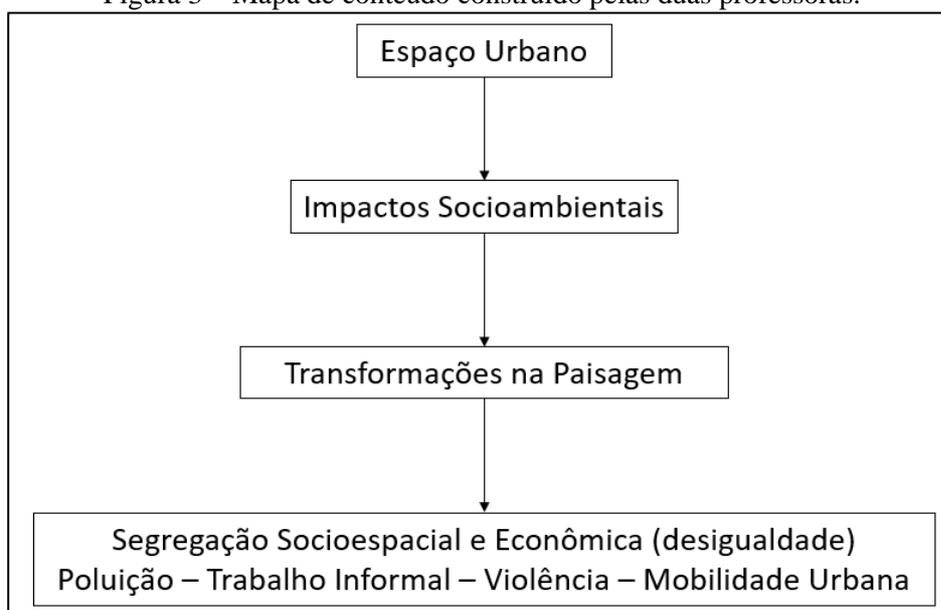


Fonte: Brito (2023).

Percebe-se que a professora emprega, ainda, o conceito *centralidade* o que, por sua vez, é um aspecto muito importante porque evidencia a intenção de problematizar a produção do espaço urbano sob a lógica de mercado e de consumo, o que pode ser comprovado pela presença da pergunta geográfica *Por quê?* e, logo em seguida, pela presença do termo *segregação socioespacial* – originada pela distribuição injusta da riqueza – enquanto uma consequência da produção deste espaço. Além disso, é possível identificar a intenção de relacionar todos estes aspectos com a dinâmica interna da cidade, assim como a professora Alice, o que pode abrir possibilidade para trabalhar o *lugar* e, conseqüentemente, inserir o cotidiano dos sujeitos que vivenciam estas dinâmicas.

A partir da produção da escolha das habilidades da produção dos mapas de conteúdo, o **segundo encontro** foi realizado também em um sábado, especificamente no dia 28 de maio de 2022. Durante o encontro, apresentaram e discutiram entre si o que fizeram. Após as apresentações, a habilidade única começou a ser construída e ficou da seguinte forma: *Problematizar as questões socioeconômicas do espaço urbano, considerando dimensões da produção, da circulação e do consumo, bem como os impactos decorrente dessa dinâmica, principalmente o processo de segregação socioespacial em cidades da América Latina.* O novo de mapa de conteúdo, por sua vez, assumiu outra configuração, conforme a Figura 3.

Figura 3 – Mapa de conteúdo construído pelas duas professoras.



Fonte: Brito (2023).

A diferença entre os mapas de conteúdo construídos individualmente e este, que foi construído em conjunto, é notável. Percebe-se que, diferentemente dos anteriores, houve uma simplificação e omissão de alguns elementos, principalmente em relação à produção do espaço urbano (produção, circulação e consumo). O foco está, agora, nas *transformações da paisagem*, originadas pelos *impactos socioambientais* que resultam em problemas urbanos, como, por exemplo, a segregação socioespacial, bem como problemas de mobilidade urbana, segurança pública, trabalho informal (desemprego) e problemas ambientais.

Após a elaboração do mapa de conteúdo, chegou o momento de as professoras elaborarem os objetivos da proposta didática. Devido à complexidade desta etapa, o segundo encontro, que ocorreu em um sábado, precisou ser continuado no domingo, dia 29 de maio. Assim, os objetivos foram construídos e assumiram este formato, conforme o Quadro 3.

Quadro 3 – Objetivos da Proposta Didática desenvolvida pelas professoras.

Objetivos da Proposta Didática
Objetivo Geral Entender os impactos causados pelo homem no espaço urbano da América Latina.
Objetivos Específicos
1) Entender o processo histórico das formações das grandes cidades da América Latina;
2) Conhecer e refletir sobre a regionalização das cidades da América Latina;
3) Reconhecer a importância dos centros urbanos para o desenvolvimento das cidades;
4) Comparar o PIB destes centros urbanos para os países;

- 5) Conhecer e analisar o índice de desenvolvimento econômico para os municípios;
- 6) Perceber e respeitar a diversidade de produção das principais cidades da América Latina;
- 7) Realizar um trabalho que alunos e professores ressaltando o interesse em conhecer a importância dos polos atacadistas e varejo no setor Norte Ferroviário;
- 8) Analisar os impactos ambientais que as grandes cidades causam no meio ambiente;
- 9) Relacionar o lugar do aluno com as mudanças do espaço urbano e a dinâmica da população e as condições de vida e trabalho;
- 10) Analisar os problemas urbanos que impactam as condições de vida das pessoas no contexto;
- 11) Diferenciar a divisão econômica dos grandes e pequenos comerciantes.

Fonte: Brito (2023).

Durante a formulação dos objetivos, não restringi as professoras, deixando-as à vontade para pensar sobre como seria possível trabalhar a habilidade e o mapa de conteúdo que foram construídos. Assim, é possível observar que as professoras traçaram um caminho a ser percorrido em sala de aula, que se inicia em uma escala global – cidades latino-americanas – e que, a partir do sexto objetivo, se desloca para uma escala local, na qual se considera a Região da 44 e o *lugar do aluno*, relacionando, ao mesmo tempo, os problemas urbanos que daí provêm.

Por outro lado, é possível identificar também que há uma fragmentação entre o global e o local, o que, por sua vez, pode dificultar o trabalho do professor, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Além do mais, os objetivos específicos ficaram muito amplos, o que indica que há um excesso de informação que pode desconcentrar o professor durante o desenvolvimento da proposta didática em sala de aula.

Por este motivo, propus às professoras que repensassem estes objetivos, a fim de deixá-los mais enxutos. Nessa etapa, fui refletindo juntamente com elas um por um e, quando solicitada, também as auxiliei nesse processo. Após a reformulação, os objetivos da proposta didática ficaram da seguinte forma:

Quadro 4 – Objetivos da proposta didática após sua reformulação.

Objetivos da Proposta Didática
Objetivo Geral Entender o espaço urbano da América Latina.
Objetivos Específicos 1) Problematizar o espaço urbano das grandes cidades da América Latina; 2) Perceber a diversidade da produção das principais cidades da América Latina relacionando com o polo atacadista e varejista do setor Norte Ferroviário (Região da 44 e entorno); 3) Relacionar o lugar do aluno com as mudanças do espaço urbano com a dinâmica da população, as condições de vida e de trabalho; 4) Refletir políticas públicas para solucionar ou diminuir os problemas urbanos.

Organização: Brito (2023).

Dos onze objetivos específicos iniciais, sobraram apenas quatro. É verdade que alguns eram desnecessários, como, por exemplo, a comparação entre o Produto Interno Bruto (PIB) dos países latino-americanos e a análise sobre o índice de desenvolvimento econômico dos municípios. Já outros se repetiam e, por este motivo, foram fundidos. O objetivo geral também sofreu alterações e está mais direto, sem, no entanto, perder a sua essência. Mas o principal destaque acerca dessa reformulação está na inter-relação entre os objetivos e na associação entre o global e o local.

Enquanto se *problematiza* o espaço urbano das cidades latino-americanas (primeiro objetivo), podendo acrescentar, nesta problematização, seu processo histórico de formação – como sugeriram as professoras anteriormente – se relaciona, ao mesmo tempo, a Região da 44 e os elementos que a constituem como centralidade urbana (segundo objetivo). A partir daí, abre-se a possibilidade para considerar o lugar do aluno e as transformações do/no espaço urbano (terceiro objetivo) e, conseqüentemente, instigar este aluno a refletir sobre os problemas que daí provêm e a pensar possíveis soluções (quarto objetivo).

Após a reformulação dos objetivos da proposta didática, o segundo encontro foi encerrado e, de igual modo, a etapa de problematização. O terceiro encontro – e o início da etapa de sistematização – foi agendado para o mês de julho com a seguinte pauta: discutir e elaborar, a partir da habilidade, do mapa de conteúdo e dos objetivos construídos, as aulas e as atividades que serão realizadas através da proposta didática.

O terceiro encontro, realizado no dia 20 de julho de 2022, especificamente em um quarta-feira, mobilizou as professoras para a discutir a respeito do que fora elaborado até então e, posteriormente, para definir como a proposta didática poderia ser desenvolvida (número de aulas, percurso metodológico, atividades, etc.). Após um breve diálogo, ficou decidido que a proposta didática teria quatro aulas e um material impresso com imagens e questionamentos para auxiliar os alunos. No que diz respeito ao percurso metodológico, elas

decidiram adotar as contribuições de Cavalcanti (2014) e as etapas *Problematizar*, *Sistematizar* e *Sintetizar*.

Dos aspectos que foram discutidos durante o terceiro encontro, destaco a discussão entre as professoras a respeito de como as aulas se estruturariam. Para a primeira aula, que seria destinada à *Problematização*, por exemplo, a professora *Alice* sugeriu contextualizar o espaço urbano, isto é:

Fazer um contexto geral sobre o que que é o espaço urbano, por mais que eles já tenham visto, né, no ano anterior basicamente a gente fala sobre espaço urbano, mas para dar mais uma ênfase, né, para eles conseguirem adentrar mais no assunto. **Então, por exemplo, o que é o espaço urbano? O que vocês entendem sobre o espaço urbano? Para eles já irem pensando e darem a resposta.** Porque quando a gente fala assim: o que é o espaço urbano? Para um aluno do 7º Ano podemos esperar que ele vá falar que o espaço urbano é a cidade. Então, assim, para eles já irem entendendo o que é o espaço urbano, a criação desse espaço (Professora Alice, 2022. Grupo de Discussão, grifos meus).

Nota-se que o discurso da professora em questão está mais direcionado para questões diretas aos alunos, a fim de que eles entendam o que é o espaço urbano. Para a etapa de *Problematização*, o ideal é fazer questionamentos para os alunos – assim como a professora *Alice* sugeriu. No entanto, quanto mais abertos estes questionamentos forem, melhor é. Por exemplo, antes de iniciar questionando os alunos o que é o espaço urbano e/ou a cidade, se pode questionar os lugares que eles frequentam e o que lhes chamam atenção, bem como os problemas que vivenciam (Cavalcanti, 2017).

Assim como a professora *Alice*, a professora *Lana* também sugeriu questioná-los diretamente sobre o espaço urbano, porém, acrescentando as particularidades deste espaço na América Latina:

Então, assim, dentro do que ela falou (professora *Alice*) **já pode colocar a pergunta: o que é urbanização?** Abordando de uma forma bem... só lembrando porque, na verdade, eles já estudaram o que é a urbanização. **O que é uma cidade? E o que foi o processo de urbanização aqui na América Latina?** Então é só para lembrar, porque, assim, **esse processo aqui foi diferente de outros locais, porque ele influencia muito como que são essas cidades hoje, né, essas grandes cidades, já que foram cidades que foram urbanizadas de forma acelerada e aí acabou gerando diversos problemas**, e é o que a gente vai abordar dentro dos nossos objetivos (Professora Lana, 2022. Grupo de Discussão, grifos meus).

É importante destacar que a perspectiva na qual as professoras apresentaram ao estruturar as primeiras aulas da proposta didática pode parecer distante daquele ensino de Geografia pautado na THC. Isso porque, ao questionar diretamente os alunos sobre *o que é o*

espaço urbano, por exemplo, corre-se o risco de entregar uma definição pronta do que seja este espaço, já que o professor pode responder à pergunta se ninguém souber responder. Além do mais, o trabalho com o cotidiano dos alunos pode também ficar comprometido.

Nesse sentido, fui questionando as professoras a respeito da real importância de ir direto ao ponto, principalmente nas primeiras aulas. Após um breve diálogo, ficou decidido que o ideal seria problematizar o conhecimento prévio dos alunos, fazendo-lhes questionamentos mais abertos sobre suas próprias experiências e, de igual modo, sobre outras cidades latino-americanas. Além disso, também ficaram decididas as cidades que teriam seus espaços problematizados: Goiânia, São Paulo, Buenos Aires (Argentina), Quito (Equador) e Lima (Peru).

O quarto encontro, por sua vez, foi realizado no dia 26 de julho de 2022, especificamente em uma terça-feira, uma semana após o término do terceiro encontro. Nele, foram planejadas as últimas três aulas. Para a segunda aula, as duas professoras sugeriram que seria importante evidenciar alguns elementos da segregação socioespacial que estão presentes em Goiânia e como a Região da 44 está inserida nesse processo. Observando que as professoras estavam se atentando mais à explicação destes elementos, sugeri a elas que essa problematização pudesse ser realizada por meio de charges e reportagens, o que, por sua vez, foi acatado pelas professoras.

Na terceira aula, como o seu objetivo estava direcionado para relacionar o lugar do aluno com as mudanças do espaço urbano com a dinâmica da população, as condições de vida e de trabalho, ficou decidido que seria adicionado ao material de apoio dos alunos imagens da Região da 44, tanto das galerias/lojas e dos ambulantes, como também de problemas existentes na localidade e no seu entorno, como os elementos que evidenciam a segregação socioespacial, a falta de mobilidade urbana e a poluição

Tendo sido elaboradas as três primeiras aulas, chegou o momento de planejar a quarta aula que, por sua vez, é destinada para um momento de síntese, ou seja, de produção de narrativas dos próprios alunos. Para isso, estabeleci um momento de discussão a fim de que as professoras pudessem expor suas ideias. A professora *Alice* sugeriu que essa atividade final poderia ser um cartaz (ou um folder) no qual os alunos apresentariam propostas de conscientização e solução para os problemas existentes na Região da 44. A professora *Lana*, por sua vez, concordou com a sugestão. O Quadro 5 apresenta melhor como ficou a proposta didática.

Quadro 5 – Proposta didática sobre a Região da 44 desenvolvida pelas professoras.

O processo de urbanização na América Latina		
Objetivo Geral Entender o espaço urbano da América Latina.		
Objetivo Específicos 1) Problematizar o espaço urbano das grandes cidades da América Latina; 2) Perceber a diversidade da produção das principais cidades da América Latina relacionando com o polo atacadista e varejista do setor Norte Ferroviário (Região da 44 e entorno); 3) Relacionar o lugar do aluno com as mudanças do espaço urbano com a dinâmica da população, as condições de vida e de trabalho; 4) Refletir políticas públicas para solucionar ou diminuir os problemas urbanos.		
Habilidade Construída EF07GE06-A + EF08GE17-A: Problematizar as questões socioeconômicas do espaço urbano, considerando dimensões da produção, circulação e o consumo, bem como os impactos decorrentes dessa dinâmica, principalmente o processo de segregação socioespacial em cidades de América Latina.		
Turma: 7º e 8º Ano	Período: 15/09/22 a 29/09/22	Nº de Aulas: 4
Aula 01 – O processo de urbanização das cidades latino-americanas (Problematização) Na primeira aula, o foco principal está em problematizar o conhecimento prévio que os alunos possuem acerca das cidades latino-americanas e como ocorre o processo de urbanização. Para isso, foram elaborados questionamentos acompanhados com imagens de cidades da América latina que auxiliem os alunos a pensarem sobre essa urbanização, e os problemas daí provenientes, e relacionarem, ao mesmo tempo, com a cidade de Goiânia.		
Aula 02 – Os problemas relacionados à produção do espaço urbano das cidades latino-americanas e a Região da 44 (Sistematização) Na segunda aula, por sua vez, o foco está em problematizar a segregação socioespacial na produção do espaço urbano na América Latina. Para isso, foram selecionadas charges e reportagens acerca da Região da 44 e da cidade de Puerto Madero em Buenos Aires, a fim de que os alunos possam refletir sobre os interesses, tanto do poder público como dos setores privados, no próprio espaço urbano.		
Aula 03 – O lugar do aluno, as mudanças no/do espaço urbano e as condições de vida e trabalho (Sistematização) Já na terceira aula, o objetivo foi propiciar aos alunos um contato maior com a realidade na qual vivem, relacionando de forma mais direta a Região da 44. Para isso, foram inseridas no material de apoio diversas imagens que retratam tanto as lojas/galerias e os ambulantes, como os problemas que se fazem presentes em seus entornos, como, por exemplo, poluição (lixo), falta de mobilidade urbana, segregação socioespacial, dentre outros. Assim como nas últimas duas aulas também foram elaborados questionamentos.		
Aula 04 – Propostas para solucionar e/ou amenizar os problemas urbanos presentes na Região da 44 (Sintetização) Para a última aula, foi planejada a atividade final da proposta didática. Com base em tudo o que os alunos estudaram nas três aulas anteriores, o foco está direcionado em propiciar a estes a condição de desenvolver propostas através de uma campanha publicitária que possam solucionar e/ou amenizar os problemas existentes na Região da 44.		

Fonte: Brito (2023).

20

Ao analisar todo o caminho percorrido pelas professoras na construção da proposta didática, é possível perceber que houve algumas dificuldades, principalmente em relação ao entendimento de como o *lugar* possibilita a compreensão do modo de produção do espaço urbano e como relaciona as forças que o produz, ou seja, a força global (modo de produção capitalista) e a força local (relações sociais). Além disso, destaco também o quão desafiante pode ser para o professor ensinar a cidade em uma perspectiva do cotidiano, que não apenas insira este cotidiano nas aulas, mas que também dê significado a partir e para a realidade vivida pelos alunos.

Passada a etapa de *Sistematização*, o quinto encontro, já vinculado à etapa de *Sintetização*, ocorreu em setembro, diferentemente do que fora planejado. Reuni as professoras em uma segunda-feira, 12 de setembro de 2022, para que fizessem uma avaliação de todo o percurso trilhado, já que todas as atividades referentes à proposta didática foram finalizadas no encontro anterior. Assim, questionei-as sobre a importância de se trabalhar a cidade e se elas perceberam elementos que constituem a formação da cidadania a partir da proposta didática desenvolvida. A professora *Lana* assim respondeu:

A questão de trabalhar esse conteúdo (cidade), muitas da vezes, vai despertar no aluno essa consciência de que ele têm direitos que devem ser respeitados, da questão do lazer, da questão da equidade, ou seja, da igualdade, ou seja ninguém tem que ser melhor do que ninguém, alguns com uma vida cheia de luxo enquanto outros passam fome, sofre com a desigualdade social, que é considerada normal [...] Então, só o fato de levarem eles (alunos) a refletirem sobre isso, sobre a desigualdade, de questionarem a respeito disso já serve para essa formação (cidadã) né? Para eles lutarem pelos seus direitos, eu falo para eles que a consciência de classe é muito importante né? [...] para que eles possam exercer seus direitos, e também, ao mesmo tempo, ele respeitar o direito do próximo (Professora Lana. 2022. Grupo de Discussão, grifos meus).

21

Percebe-se que a professora *Lana* apresentou uma opinião bastante sólida a respeito do ensino de cidade e de como a cidadania pode ser formada por intermédio da Geografia na escola, ultrapassando aquela visão que relaciona a cidadania apenas ao direito ao voto (Cavalcanti, 2014), o que parece evidenciar, por sua vez, que as dificuldades que permearam a construção da proposta didática com essa perspectiva – e o *lugar* como referência principal – estão em uma dimensão conceitual, ou seja, relacionadas ao entendimento.

A professora *Alice*, por sua vez, relacionou a cidadania com o direito ao voto, mas não apenas isso. Apresentou também que a Geografia, ao ser ensinada em uma perspectiva mais crítica, pode aproximar os alunos da questão política, presente no dia-a-dia das pessoas, mas que nem sempre considerada em sua importância:

Quando a gente trabalha Geografia com os alunos, a primeira coisa que a gente tem que colocar eles para pensar é justamente isso: quem eu sou, qual é o meu papel na sociedade e a importância das instituições, porque assim, eles fazem questionamentos, como, por exemplo, esse momentos que nós estamos na política: professora, porque que eu tenho que votar? Então, esse processo já entra na cidadania: para escolher uma pessoa que esteja pronta, que tenha as ideias, para governar o país [...] então isso é cidadania. Eles (alunos) têm que entender que, como pessoas, eles fazem parte de uma sociedade, de uma nação. **Então esses papéis, do que eu devo fazer, eles têm que saber, já que praticamente nessa idade eles ficam muito aquém, não conseguindo entender bem isso. Então o papel da Geografia é esse: fazer com que eles (alunos) pensem sobre a importância deles como indivíduos e como cidadãos, para poder estar conduzindo, trabalhando, essas questões que vão fazer parte da vida deles** (Professora Alice, 2022. Grupo de Discussão).

Nesse sentido, ao longo dos cinco encontros do GD, além das observações e das entrevistas, pude constatar que a pesquisa aqui apresentada possibilitou que as duas professoras refletissem sobre suas próprias práticas e, sobretudo, acerca da função que a Geografia possui para além das obrigatoriedades curriculares e que o professor não precisa se apoiar apenas em conceitos “prontos”, mas que pode abrir espaço para problematizações mais amplas e, inclusive, discussões com os alunos a respeito de problemas reais enfrentados no dia-a-dia para, a partir daí, construir situações de aprendizagem sobre como estes se originaram e, conseqüentemente, acerca da produção do espaço urbano.

22

Considerações finais

Do que foi exposto neste escrito até então, quero reforçar, novamente, o quanto o desenvolvimento desta investigação foi significativo para mim, enquanto professora e pesquisadora. Acompanhar os anseios, as inquietações, as percepções e as dificuldades de colegas de profissão – que também são meus/minhas – em relação a uma Geografia que está em constante movimento e que exige de nós, educadores, uma abordagem que ultrapasse os “muros da escola”, trouxe novos aprendizados.

Assim, ensinar sobre a cidade a partir de suas próprias dinâmicas, muitas vezes contraditórias, é sempre um desafio. Apesar de o *lugar*, enquanto categoria de análise geográfica, se apresentar com grande potencialidade para tal finalidade, há algumas dificuldades que permeiam a construção deste ensino e que puderam ser observadas durante a construção da proposta didática.

A principal dificuldade, se assim posso denominar, está relacionada ao domínio do conteúdo, especificamente, o domínio conceitual, o que não significa que as professoras

participantes da pesquisa não sabem trabalhar conteúdos que tematizam a cidade, muito pelo contrário. Produziram bons mapas de conteúdo e relacionaram conceitos importantes, como: espaço urbano, centralidade, segregação socioespacial, dentre outros. A questão a ser discutida se relaciona com a dificuldade em trabalhar esses conceitos de uma forma que todos os seus elementos sejam explorados.

Dessa forma, para deixar mais clara essa afirmação, é importante destacar que durante a construção dos objetivos da proposta didática, as professoras reuniram informações que não estavam diretamente relacionadas com a produção do espaço urbano, ao invés de problematizar os elementos (produção, circulação e consumo) que o constituem. Isso pode abrir possibilidade para que uma Geografia mais descritiva se desenvolva em sala de aula, mesmo que elas não tenham concordado – como pode ser percebido em suas falas durante as etapas do GD – com um ensino nessa perspectiva.

Por outro lado, no que diz respeito à função mediadora do professor, especificamente sob a égide da THC, ambas as professoras apresentaram elementos importantes, o que evidencia uma busca por mediar, sempre que possível, a construção do conhecimento pelos alunos. Dos elementos apresentados durante a construção da proposta didática, destaco a percepção de ambas sobre a importância de se considerar a vivência dos alunos em meio aos conteúdos que são trabalhados e, de igual modo, a intencionalidade de relacionar essa vivência com os conteúdos que tematizam a cidade, especificamente na proposta didática construída em conjunto acerca da Região da 44.

Sendo assim, acredito que a investigação apresentada contribui para a discussão de alguns desafios que permeiam a atuação docente frente ao ensino significativo de Geografia para os alunos. Esses desafios, no entanto, não são impeditivos para a concretização deste ensino em sala de aula, muito pelo contrário. É justamente com esses que as possibilidades aparecem. Conforme visto no decorrer deste texto, inclusive nas etapas do GD, o *lugar*, enquanto categoria de análise geográfica, e a THC têm grande potencial para se tornarem fundamentos de um ensino de Geografia mais crítico que, a partir daquilo que os alunos vivenciam cotidianamente, possibilite a compreensão acerca de como o espaço urbano é produzido.

Para que isso ocorra, é necessário que o professor se aproprie conceitualmente do *lugar* e também dos elementos que constituem a THC, especificamente, a mediação didática. Uma das possibilidades é a formação continuada, por permitir, entre outras coisas, que o professor se debruce em questões que, apesar de estarem próximas, lhes exigem grande aprofundamento. Essa investigação apresentada é um exemplo para demonstrar o quanto essa

formação é importante para a construção de uma prática docente consistente e alinhada com os objetivos do ensino de Geografia significativo.

Referências

BENTO, Izabella Peracini. *A mediação didática na construção do conhecimento geográfico: uma análise do processo de ensino e aprendizagem de jovens escolares do ensino médio e da potencialidade do lugar*. 2013. Tese (Doutorado em Geografia). – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2013.

BRITO, Mauricélia Cândida de; MOURA, Wecio Augusto Zani. Por uma Geografia mais significativa na escola: ensinando a cidade com vistas à formação cidadã nos anos finais do ensino fundamental. *In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO (EDIPE)*, 9., 2021. Goiânia. *Anais [...]*. Goiânia: CEPED, 2021.

BRITO, Mauricélia Cândida de. *Mediação Didática como fundamento para o ensino de cidade: A Região da 44 como referência para ensinar Geografia*. 2023. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. *In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.). Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2012. Capítulo 2, p. 71-114.

CALLAI, Helena Copetti; MORAES, Maristela Maria de. Educação geográfica, cidadania e cidade. *ACTA Geográfica*. Boa Vista. Edição Especial, p.82-100, 2017.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. Uma leitura sobre a cidade. *Revista Cidades*. Chapecó, v.1, n.1, p.11-30., 2004.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O lugar no/do mundo*. São Paulo. Hucitec. 2007

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. *Caderno Cedes*, Campinas, v.ol.25, n.66, p.185-207, maio/ago. 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *O ensino de geografia na escola*. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A cidade ensinada e a cidade vivida: encontros e reflexões no ensino de Geografia. *In: CAVALCANTI, Lana de Souza (org.). Temas da Geografia na escola básica*. Papyrus Editora. 2013. p.224.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A metrópole em foco no ensino de geografia: o que/para que/para quem ensinar? *In: PAULA, Flávia Maria de Assis; CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo de. (orgs.). Ensino de geografia e metrópole*. Goiânia: Gráfica e editora América, 2014. p. 189.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O estudo de cidade e a formação do professor de Geografia:

contribuições para o desenvolvimento teórico-conceitual sobre cidade e vida urbana. *Ateliê Geográfico*. Goiânia, v.11, n.2. ago./2017.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Pensar pela geografia: ensino e relevância social*. Goiânia: C& A Comunicação, 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia. Editora Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo. A formação do Professor de Geografia para atuar na educação cidadã. In: XIII COLOQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA: El control del espacio e los espacios del control. *Anais*, Barcelona, 2014.

GARBELIM, Marcelo Soldan; MARQUES, Roberta Silva; SOUZA JUNIOR, Carlos Roberto Bernardes. Organização e práticas socioespaciais na Centralidade da “Rua 44” em Goiânia-GO. *Caminhos de Geografia*, v.10, n.73, p.458-476, mar./ 2020.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LEFEBVRE, Henri. *A produção do espaço*. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l'espace*). 4. ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo. EPU. 1986.

MELO, Juliana Gomes da Silva de. *A mediação didática no ensino de geografia: a construção do conceito território em sala de aula*. 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

MOREIRA, Ruy. *Pensar e ser em geografia*. São Paulo: Contexto, 2007.

PAULA, Flávia Maria de Assis. *Jovens migrantes na metrópole de Goiânia: práticas espaciais, (re)territorializações e redes de sociabilidade*. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro; e São Paulo: Record, 2001.

SOUZA, Vanilton Camilo de; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Erros didáticos e erros conceituais no ensino de Geografia: retificações e mediações à construção do conhecimento. *Boletim Goiano de Geografia*, v. 36, n. 2, p. 241-264, maio/ago. 2016.

SOUZA; José Gilberto de; JULIASZ, Paula Cristiane Strina. *Geografia: ensino e formação de professores*. Marília/SP. : Lutas Anticapital, 2020.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. *Capitalismo e urbanização*. São Paulo: Editora Contexto, 1988.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de geografia como prática espacial de significação. *Estudos Avançados*. v. 32, n.93, maio/ago. 2018.

VIGOTSKI, Lev Seminonovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2.ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aporte teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p.241-260, maio/ago. 2006.

Mauricélia Cândida de Brito

Mestra em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais, da Universidade Federal de Goiás (PPGeo/IESA/UFG). Professora da Rede Estadual de ensino de Goiás e Municipal de Goiânia.

Endereço profissional: 5ª Av., quadra 71 - número 212 - Leste Vila Nova, Goiânia - GO, 74643-030

Email: mauriceliamcb@gmail.com

26

Recebido para publicação em 29 de janeiro de 2024.

Aprovado para publicação em 18 de abril de 2024.

Publicado em 19 de abril de 2024.