



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS (IESA)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA (PPGeo)

VICTOR ALVES SANTOS

**Ensinar e aprender pela geografia o conceito de lugar na cidade:
contribuições da teoria desenvolvimental**

GOIÂNIA
2024



UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, Indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Victor Alves Santos

3. Título do trabalho

Ensinar e aprender pela Geografia o conceito de lugar na cidade: contribuições da Teoria Desenvolvimental

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Victor Alves Santos, Discente**, em 29/11/2023, às 09:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lana De Souza Cavalcanti, Professor do Magistério Superior**, em 22/01/2024, às 15:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4226631** e o código CRC **76792D9B**.

Referência: Processo nº 23070.060455/2023-51

SEI nº 4226631

VICTOR ALVES SANTOS

**Ensinar e aprender pela geografia o conceito de lugar na cidade:
contribuições da teoria desenvolvimental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGeo), do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA), da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de concentração: Natureza e Produção do Espaço.

Linha de Pesquisa: Ensino-Aprendizagem em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Lana de Souza Cavalcanti.

GOIÂNIA
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Santos, Victor Alves

Ensinar e aprender pela geografia o conceito de lugar na cidade [manuscrito] : contribuições da teoria desenvolvimental / Victor Alves Santos. - 2024.

196 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Lana de Souza Cavalcanti.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2024.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, mapas, fotografias, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Conceito de lugar. 2. Ensino de cidade. 3. Teoria desenvolvimental. 4. Organização de ensino. 5. Formação do pensamento. I. Cavalcanti, Lana de Souza, orient. II. Título.

CDU 911



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 71/2023 da sessão de Defesa de Dissertação de **Victor Alves Santos**, que confere o título de Mestre em **Geografia**, na área de concentração em **Natureza e Produção do Espaço**.

Aos **dez dias do mês de novembro do ano de dois mil e vinte e três**, a partir das **14 horas**, no **Auditório Maria Geralda de Almeida** no **Instituto de Estudos Socioambientais**, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada **“Ensinar e aprender o conceito de lugar na cidade: contribuições da teoria desenvolvimental”**. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora **Lana de Souza Cavalcanti (IESA/UFG)**, com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora **Loçandra Borges de Moraes (UEG/Anápolis)**, membro titular externo; Professora Doutora **Eliana Marta Barbosa de Moraes (IESA/UFG)**, membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora **Lana de Souza Cavalcanti**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata, que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora aos **dez dias do mês de novembro do ano de dois mil e vinte e três**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

**Ensinar e aprender pela Geografia o conceito de lugar na cidade:
contribuições da Teoria Desenvolvimental**



Documento assinado eletronicamente por **Loçandra Borges de Moraes, Usuário Externo**, em 14/11/2023, às 08:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eliana Marta Barbosa De Moraes, Professor do Magistério Superior**, em 14/11/2023, às 09:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lana De Souza Cavalcanti, Professor do Magistério Superior**, em 14/11/2023, às 09:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4191611** e o código CRC **127FBD18**.

Dedico este estudo a todos que acreditam e legitimam a importância da ciência, da pesquisa científica e da educação como ferramentas potencializadoras de transformações pessoais e coletivas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, a todas as políticas públicas estudantis que perpassaram a minha trajetória acadêmico-profissional até aqui, especialmente criadas e desenvolvidas em governos progressistas. Reconheço que alguns privilégios como ser homem (apesar de homossexual), branco, cisgênero e possuir uma família social e economicamente estruturada contribuíram nessa jornada, mas sem o apoio desses subsídios, nada seria possível.

A todos os familiares que me apoiaram, principalmente minha mãe Nara e minha tia Disterro.

Aos velhos amigos da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário do Araguaia (UFMT/CUA), Nagila Gouveia, Bruno Zucherato, Bruna Albuquerque e Leonardo Fagner que, ainda que distantes presencialmente, em alguns momentos, me acompanharam durante esse caminho percorrido.

Às novas amizades construídas ao longo do curso de mestrado, João Carlos, Josiane Oliveira, Kamila Rabelo, Larissa Drumond, Leildo Silva, Marcos Freitas, Maria José, Marielly Miranda, Matheus Reis, Mauricélia Cândida, Mayra Nayara, Pedro Mendes, Vanilton Camilo e Ykaro Silva, cada um de sua maneira, foram essenciais ao longo dessa jornada, por todo suporte e apoio.

À Universidade Federal de Goiás (UFG), ao Instituto de Estudos Socioambientais (IESA) e ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGeo): ao seu corpo docente e aos técnicos administrativos efetivos e terceirizados que me possibilitaram experienciar um ambiente de ensino, pesquisa e extensão, com a primazia de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (LEPEG), que me proporcionou acesso a inúmeras oportunidades formativas, construção de amizades e momentos de sorrisos, principalmente durante o famoso cafezinho do Lepeg.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG), pelo financiamento do estudo e a possibilidade de dedicação e vivência no decorrer do mestrado.

À Profa. Dra. Marilene Marzari, pela amizade, incentivo, ensinamentos, contribuições e parcerias ao longo de minha trajetória e, particularmente, por me deixar o legado do poder transformador da Educação.

À Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade de Britânia/GO, pelo suporte estrutural e disponibilização de materiais de consumo utilizados no decorrer da pesquisa.

À unidade escolar, pela acolhida na realização da organização de ensino; à professora regente da turma, que me recebeu com abertura e entusiasmo; bem como aos estudantes do 6º ano que, com dedicação e espírito colaborativo, foram sujeitos indispensáveis na concretização desta pesquisa.

À banca avaliadora, Profa. Dra. Eliana Marta Barbosa de Moraes e Profa. Dra. Loçandra Borges de Moraes, pela disposição e contribuições valiosas, tanto no momento da qualificação como na defesa.

E à orientação da Profa. Dra. Lana de Souza Cavalcanti, pelo seu trabalho dedicado, comprometido, atencioso, sereno e pelas oportunidades de aprendizagem e reflexão.

"Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros."

(VIGOTSKI, 1999)

RESUMO

O tema desta dissertação é o ensino de Lugar na Cidade para crianças e jovens escolares, e sua demarcação na importância da organização didática desse conteúdo na aprendizagem dos sujeitos. Tal temática já vem sendo estudada por outros pesquisadores, por entenderem que se trata de uma discussão relevante e que sua efetivação, na prática, com a meta de formação conceitual, ainda encontra limites e se constitui um desafio para os docentes. Desse modo, definimos o seguinte problema de pesquisa: Como a organização do ensino de Lugar com ênfase na Cidade pode potencializar a formação do pensamento geográfico e, com isso, superar o pensamento empírico predominante no ensino de Geografia? Assim, este estudo teve como objetivo principal compreender a aprendizagem do conceito de Lugar na Cidade por meio da organização de ensino na perspectiva da teoria desenvolvimental para o desenvolvimento do pensamento geográfico dos estudantes do 6º ano de uma escola estadual de Britânia/GO. Os objetivos específicos visaram: identificar elementos da organização de ensino de Geografia presentes no plano de ensino e em aulas da professora regente e no Projeto Político Pedagógico para o 6º ano do Ensino Fundamental da escola estadual de Britânia/GO; analisar a realização do ensino dos conteúdos geográficos desenvolvidos no contexto escolar; desenvolver uma proposta de experimento didático-formativo, articulada à organização de ensino em curso, com ênfase no conceito de Lugar na Cidade com os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental da escola pesquisada; e pontuar as evidências de aprendizagem da formação do pensamento teórico-geográfico dos estudantes a partir da realização da organização de ensino. Para alcançar esses objetivos, recorreremos a uma metodologia de cunho qualitativo na modalidade participante, e como procedimentos: i) observações, realizadas no espaço escolar a fim de verificar as dinâmicas e comportamentos dos estudantes do 6ª ano; ii) análise documental, da BNCC, DC/GO, PPP e planos de ensino e de aula da professora regente, com o intuito de averiguar a filiação didática e a compreensão dos conteúdos de Lugar na Cidade expostos nesses documentos; iii) entrevistas semiestruturadas, com os estudantes do 6º ano e professora regente, para reconhecimento dos sujeitos pesquisados e possíveis indicativos da organização didática exercida nas aulas de Geografia; iv) experimento didático-formativo, para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem a respeito de Lugar na Cidade; e, v) questionário aplicado com a turma do 6º ano, tendo a finalidade de avaliar a organização de ensino proposta. Para respaldar teoricamente a investigação, fundamentamos em Carlos (2007) e Santos (1996a), que tratam da conceitualização do Lugar e Cidade; Callai (2000), Castellar (2009a) e Cavalcanti (2019), que discorrem acerca do ensino de Lugar e/na Cidade e; Davídov (1988), Leontiev (2004) e Vigotski (1991a), que abordam o prenúncio de um processo de ensino e aprendizagem científico, teórico e desenvolvente. Por fim, os resultados apontaram que a organização de ensino proposta proporcionou mudanças significativas no ensino e aprendizagem, na medida em que os estudantes participaram ativamente das ações, operações e tarefas realizadas. Dessa maneira, conseguiram ler e desvelar o Lugar na Cidade que residem por uma ótica geográfica e pertinente às suas realidades concretas de vida. Tal alcance foi possibilitado devido à efetivação de um ensino organizado de maneira articulada, produções de tarefas e discussões em grupo, mediação didática propulsora de novas interrogativas e no respeito aos momentos de socialização dos estudantes, entre outras. A partir dessas características instituídas em sala, os escolares desenvolveram a flexibilidade, oralidade, consciência, personalidade e foram oportunizados a formarem o pensamento por conceitos teórico-geográficos, em prol de um desenvolvimento humano e cidadão para intervir socialmente em seu cotidiano.

Palavras-chave: conceito de lugar; ensino de cidade; teoria desenvolvimental; organização de ensino; formação do pensamento.

ABSTRACT

The subject of this dissertation is the teaching of Place in the City to school children and young people, and its demarcation in the importance of the didactic organization of this content in the students' learning. This topic has already been studied by other researchers, who understand that it is a relevant discussion and that its realization in practice, with the goal of conceptual formation, still encounters limits and is a challenge for teachers. Therefore, we defined the following research problem: How can the organization of Place teaching with an emphasis on the City enhance the formation of geographical thinking and thus overcome the predominant empirical thinking in Geography teaching? Thus, the main objective of this study was to understand the learning of the concept of Place in the City through the organization of teaching from the perspective of developmental theory for the development of the geographical thinking of 6th-grade students at a state school in Britânia/GO. The specific objectives were to identify elements of the organization of Geography teaching present in the teaching plan and lessons of the teacher in charge and in the Political Pedagogical Project for the 6th year of Primary School at the state school in Britânia/GO; to analyze the teaching of geographical content developed in the school context; to develop a proposal for a didactic-formative experiment, linked to the teaching organization underway, with an emphasis on the concept of Place in the City with students in the 6th year of primary school at the school in question; and to assess the evidence of learning and the formation of students' theoretical-geographical thinking as a result of the teaching organization. In order to achieve these objectives, we used a qualitative methodology in the participant modality, and as procedures: I) observations, carried out in the school space in order to verify the dynamics and behavior of the 6th-grade students; II) documentary analysis, of the BNCC, DC/GO, PPP, and teaching and lesson plans of the teacher, in order to ascertain the didactic affiliation and understanding of the contents of Place in the City exposed in these documents; III) semi-structured interviews with the 6th-grade students and the teacher, in order to recognize the research subjects and possible indications of the didactic organization used in Geography classes; IV) a didactic-formative experiment to develop the teaching and learning process regarding Place in the City; and V) a questionnaire applied to the 6th-grade class, with the aim of evaluating the proposed teaching organization. To provide theoretical support for the research, we drew on Carlos (2007) and Santos (1996a), who deal with the conceptualization of Place and City; Callai (2000), Castellar (2009a), and Cavalcanti (2019), who discuss the teaching of Place and/or City and; Davidov (1988), Leontiev (2004), and Vigotski (1991a), who address the initiation of a scientific, theoretical, and developmental teaching and learning process. Finally, the results showed that the proposed teaching organization brought about significant changes in teaching and learning, insofar as the students actively participated in the actions, operations, and tasks carried out. In this manner, they were able to read and unveil the place in the city where they live from a geographical perspective that was pertinent to their concrete realities in life. This was made possible by an organized and articulated teaching approach, by producing tasks and group discussions, by didactic mediation that led to new questions, and by respecting the students' moments of socialization, among others. Based on these characteristics established in the classroom, the students developed reflexivity, orality, awareness, personality, and were given the opportunity to form their thinking through theoretical-geographical concepts, in favor of human and citizen development to intervene socially in their daily lives.

Keywords: concept of place; city teaching; developmental theory; teaching organization; thought formation.

LISTA DE SIGLAS

BM - Banco Mundial

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CUA - Campus Universitário do Araguaia

DC/GO - Documento Curricular para Goiás

EJA - Educação de Jovens e Adultos

GO - Goiás

GPS - Sistema de Posicionamento Global

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICHS - Instituto de Ciências Humanas e Sociais

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IESA - Instituto de Estudos Socioambientais

LEPEG - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica

MABRI - Museu de Arte de Britânia

MT - Mato Grosso

NEPEG - Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação Geográfica

NUPEC - Núcleo de Pesquisas e Estudos em Educação e Cidade

OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGeo - Programa de Pós-Graduação em Geografia

PPP - Projeto Político Pedagógico

SIG - Sistema de Informação Geográfica

SME - Secretária Municipal de Educação

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Metodologia, modalidade e procedimentos da pesquisa, 2023.....	27
Figura 02 - Conteúdos articulados no ensino de Lugar na Cidade, 2023.....	46
Figura 03 - Mapa de localização da cidade de Britânia/GO, 2023.....	55
Figura 04 - Lago dos Tigres na cidade de Britânia/GO, 2023.....	56
Figura 05 - Movimento filosófico-teórico de criação da Teoria Desenvolvimental, 2023.....	88
Figura 06 - Conceitos estruturantes no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Geografia, 2023.....	97
Figura 07 - Modelagem 01 desenvolvida por estudante do 6º ano, 2022.....	123
Figura 08 - Modelagem 02 desenvolvida por estudante do 6º ano, 2022.....	124
Figura 09 - Ponte desativada sobre o Rio Tigrinho na cidade de Britânia/GO, 2022.....	126
Figura 10 - Museu de Arte de Britânia/GO, 2022.....	126
Figura 11 - Casas em área de risco no Rio de Janeiro/RJ, 2022.....	126
Figura 12 - Escola municipal na cidade de Britânia/GO, 2022.....	126
Figura 13 - Tráfego intenso de veículos em Goiânia/GO, 2022.....	126
Figura 14 - Rua não asfaltada no Setor Vera Cruz em Britânia/GO, 2022.....	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Desempenho dos estudantes na escola pesquisada - Turno matutino, 2022.....	62
Quadro 02 - Desempenho dos estudantes na escola pesquisada - Turno vespertino, 2022.....	62
Quadro 03 - Recorte de conteúdo da BNCC sobre Lugar e Cidade para o 6º ano, 2023.....	72
Quadro 04 - Recorte de conteúdo do DC/GO sobre Lugar e Cidade para o 6º ano, 2023.....	74
Quadro 05 - Planejamento do experimento didático-formativo a respeito do conceito de Lugar na Cidade, 2023.....	113

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Sistematização de pesquisas sobre o ensino de Cidade e Lugar nos periódicos brasileiros.....	158
Apêndice B - Roteiro de entrevista com a professora regente.....	167
Apêndice C - Roteiro de entrevista com os estudantes do 6º ano.....	169
Apêndice D - Proposta de experimento didático-formativo.....	171
Apêndice E - Texto utilizado da ação 01 do experimento didático-formativo.....	174
Apêndice F - Vídeo exibido na ação 01 do experimento didático-formativo.....	177
Apêndice G - Questionário avaliativo aplicado ao final do experimento didático-formativo com os estudantes.....	178

LISTA DE ANEXOS

Anexo A - Aprovação da pesquisa no Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás.....	180
Anexo B - Plano de ensino da professora regente.....	184
Anexo C - Plano de aula 01 da professora regente.....	187
Anexo D - Plano de aula 02 da professora regente.....	194

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO 01 - GEOGRAFIA NO BRASIL: APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO CONCEITO DE LUGAR COM ÊNFASE NA CIDADE	34
1.1 Estudos realizados a respeito do conceito de Cidade e Lugar na Geografia.....	34
1.2 A potencialidade do conceito de Lugar com ênfase na Cidade para a formação do pensamento geográfico.....	40
1.3 A relevância no estudo das Cidades Pequenas brasileiras em sala de aula.....	49
CAPÍTULO 02 - A CIDADE DE BRITÂNIA/GO E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA	54
2.1 A cidade de Britânia/GO como <i>lócus</i> de investigação.....	54
2.2 Caracterização e análises dos dados educacionais da cidade de Britânia/GO.....	58
2.3 Reconhecimento e análise dos sujeitos pesquisados.....	76
2.3.1 A professora regente.....	76
2.3.2 Os estudantes do 6º ano.....	82
CAPÍTULO 03 - CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DESENVOLVIMENTAL PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LUGAR NA CIDADE DE BRITÂNIA/GO	87
3.1 Teoria Desenvolvidora: caminhos filosófico-teóricos.....	87
3.1.1 A construção do processo de ensino e aprendizagem.....	96
3.2 Fundamentos teórico-práticos do experimento didático-formativo: uma proposta de pesquisa desenvolvvente.....	108
3.2.1 Desenvolvimento da organização de ensino a respeito de Lugar na Cidade: a didática desenvolvimental em sala de aula.....	113
3.3 Avaliação da organização de ensino pelos estudantes.....	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	142

APÊNDICES.....158

ANEXOS.....180

INTRODUÇÃO

A instituição da Geografia como disciplina escolar e, conseqüentemente, sua efetivação como curso superior no Brasil não ocorreram por acaso. Ao longo da história política do país, a educação sempre teve um papel ideológico na formação dos sujeitos, e com a ciência geográfica não foi diferente. Remetendo à contemporaneidade, observa-se que a Geografia escolar e acadêmica, particularmente no arcabouço teórico crítico, se assume como uma potencialidade para interpretar e desvelar o espaço geográfico, seu objeto principal de estudo.

A amplitude analítica possibilitada por essa ciência está demarcada na espacialidade dos fatos, fenômenos e acontecimentos geográficos em diversas escalas presentes, sendo consubstanciadas na operacionalização dos conceitos geográficos. Portanto, os estudantes do ensino básico e os profissionais com/em formação em Geografia dispõem de recursos, em níveis diferentes, que os auxiliam a refletir, indagar e responder alguns questionamentos ao se remeterem ao espaço: Onde? Por que aí? Qual é a sua origem? E suas causas?

Essas inquições propostas emergem da necessidade de uma Geografia na vida dos sujeitos, pois, como apontam Santos (1996a) e Cavalcanti (2019), tal ciência é um modo de ser por exercer um caráter questionador de mundo. Assim, retornando à colocação inicial, a Geografia brasileira ocupa centralidade vigente, especialmente, por desmascarar as inúmeras lógicas impostas pelo modo capitalista de produção e a descentralização do poder de Estado, que convergem para o neoliberalismo. Tais facetas estão presentes nas diversas esferas da sociedade, como política, economia, educação, saúde, entre outras, e requerem uma leitura aguçada e geográfica na desmistificação de como essas instâncias são/estão incorporadas para o atendimento do setor produtivo.

Em vista disso, o constructo edificado por essa ciência se revelou como um dos motivadores para que eu ingressasse em um curso de licenciatura em Geografia, particularmente pela qualidade decodificadora e denunciadora dos problemas sociais existentes, propostos por essa visão de mundo.

Assim, perante esse quadro discutido, defendido e analisado, a referida pesquisa de mestrado tem como motivação inicial a minha inserção no Curso de Licenciatura em Geografia, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso, do Campus Universitário do Araguaia (ICHS/UFMT/CUA), período 2014-2018, fato que me levou a participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e de disciplinas de Estágio Supervisionado em Geografia, prioritariamente desenvolvidas nas

escolas estaduais da cidade de Barra do Garças/MT que ofertam os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio da Educação Básica.

Somo a isso a participação em dois projetos de pesquisa: “Organização do ensino na perspectiva da Didática Desenvolvimental” (2016-2019) e “Teoria Desenvolvimental: contribuições à atividade de ensino-aprendizagem” (2019-2022), que discutiram as contribuições da teoria marxista, da teoria histórico-cultural, da teoria psicológica da atividade e da teoria desenvolvimental para a educação escolar. Ao lado disso, integrei projetos extensionistas envolvendo docentes e acadêmicos dos cursos de licenciatura e da comunidade externa que estudaram diferentes temas no âmbito educacional. Destaque para o Fórum das Licenciaturas Araguaia e a formação continuada dos coordenadores pedagógicos das escolas da Rede Municipal de Educação de Barra do Garças/MT e Aragarças/GO, nos quais discorreram sobre a necessidade da unicidade entre teoria e prática.

Além disso, exerci a atividade de professor no Curso de Licenciatura em Geografia – CUA/UFMT, entre os anos de 2019 e 2020. E mais recentemente, a partir de 2021, já no curso de mestrado desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais, da Universidade Federal de Goiás (PPGeo/IESA/UFG), a minha integração ao Núcleo de Pesquisas e Estudos em Educação e Cidade (NUPEC) e o Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação Geográfica (NEPEG), associados ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (LEPEG), em que ambos estudam, debatem e refletem os diferentes temas que envolvem o ensino e aprendizagem em Geografia.

Essas participações nos projetos, debates, aprendizagens e reflexões desencadearam e constituíram a temática da organização de ensino dos conceitos geográficos como caminho central de preocupação e pesquisa, proeminente por entender que o planejamento e/ou didatização do ensino estabelece-se como uma atividade do trabalho docente significativa e imprescindível no contexto da sala de aula, uma vez que está estreitamente ligada à aprendizagem dos estudantes. Por esse motivo, os professores, ao organizarem suas aulas, devem ter a consciência que estão exercendo um ato político, primeiro, é claro, por pertencerem a uma instituição que se torna um aparelho ideológico de Estado e, segundo, porque o planejamento está envolto de um arcabouço filosófico, psicológico, teórico, pedagógico e didático.

É necessário que os professores tenham clareza desses elementos ao realizarem o seu trabalho pedagógico, em razão de que estão lidando, especialmente, com sujeitos em formação, que necessitam da escola para aprenderem e construir constituintes cognitivos, discursivos, científicos e reflexivos que os ajudem a viverem e a atuarem socioculturalmente.

Tais elementos evidenciam, de maneira sumária, as responsabilidades existentes dos professores frente à produção de suas atividades de ensino.

Diante desse ideário exposto, é fundamental que o professor, ao organizar suas aulas, possua uma unicidade teórico-prática ao ensinar, conforme apontamentos de Marzari (2016). Isso quer dizer que não basta somente proferir um desejo de ter estudantes crítico-reflexivos, é preciso materializar um espaço formativo para atingir esse propósito. Com isso posto, verifico que alguns dos caminhos para concretização desse anseio estão concatenados com um planejamento de ensino que respeite as realidades concretas dos estudantes, os seus momentos de falas e discussões, as aprendizagens que emergem do coletivo para o individual, dentre outras características que suscitam a apropriação e a internalização dos conceitos geográficos.

Tendo como defesa essas concepções de desenvolvimento humano, a promoção da organização de ensino, quando realizada de maneira profissional e compromissada, pode diligenciar aprendizagens com sentidos e significados aos estudantes, em particular quando desempenhada no contexto do conceito de Lugar na Cidade. Essas discussões no âmbito da Geografia escolar frutificam potencialidades para que os estudantes enxerguem, interpretem e leiam o seu cotidiano, uma vez que reconhecer os lugares na Cidade que vivem os ajudam a criar laços de identidades e afetividades, bem como a perceber a presença de uma lógica global-local existente, produzindo ferramentas intelectuais que os oportunizem a atuarem e lutarem pelo direito à sua Cidade, frente aos inúmeros problemas urbanos existentes, em prol de um espaço coletivo e justo para todos/as/es.

Essas significações se tornam ainda mais efetivas quando os lugares se materializam em uma Cidade Pequena, que possui particularidades e desafios próprios que impactam expressivamente na vida dos estudantes-moradores, como oportunidades de empregos, prestação de serviços, espaços de consumo individuais e coletivos, prosseguimento nos estudos, acesso a alguns tratamentos de saúde, sem precisarem se deslocar para as médias e grandes cidades, opções de lazer, entre outros exemplos.

Conquanto, reafirmo que esses diversos entendimentos e leituras dos lugares na Cidade estão entrelaçados, especialmente, com a organização de ensino do professor, que deve favorecer em sua sala de aula um ambiente que priorize aprendizagens e desenvolvimentos com sentidos pessoais e significações sociais e a formação do pensamento por conceitos teórico-geográficos que permitam os estudantes a utilizarem os conhecimentos em sua vida prática.

A defesa pelo estudo das cidades pequenas nas aulas de Geografia está interligada com o recorte espacial da pesquisa – a cidade de Britânia, no estado de Goiás – visto que é uma

pequena cidade. A definição desse recorte espacial está conectada em motivações pessoais e na permanência de laços afetivos na constituição dessa Cidade como meu Lugar, particularmente evidenciada por crescer e viver nela até os 18 anos de idade, sendo a cidade onde realizei toda a minha Educação Básica. Tais vínculos suscitaram um compromisso geográfico como professor e pesquisador na área, sendo materializados na realização da pesquisa de mestrado, na intencionalidade de contribuir com os professores e estudantes dessa cidade, bem como com todos os interessados no tema relativo à organização de ensino nas aulas de Geografia, sobre o qual venho me debruçando desde 2016.

Com isso, a instituição de ensino foi escolhida e os estudantes do 6º ano foram selecionados devido ao ano escolar e sua relação com os conteúdos de Lugar na Cidade, que são prioritariamente desenvolvidos nessa etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, seguindo o currículo pré-estabelecido. Em relação à escolha da professora regente, a justificativa deve-se ao fato de conhecê-la em outras oportunidades profissionais e à compatibilidade de horários para a concretização do experimento didático-formativo.

Além dessas justificativas pessoais e do delineamento da pesquisa anteriormente apresentada, entendo que a realização deste estudo contribui em diferentes instâncias sociais, especialmente para a comunidade científica/acadêmica para os processos formativos.

No que tange ao escopo social, a contribuição teve o sentido de que os estudantes e a professora regente da turma do 6º ano da escola estadual de Britânia/GO, *lócus* da pesquisa, estiveram envolvidos no planejamento didático e experienciaram novas perspectivas de ensino e aprendizagem. Nessa experiência, foi oportunizada a formação do pensamento por conceitos teórico-geográficos, em uma organização de ensino que favoreceu a realização da atividade de estudo, do coletivo para o individual, na produção de tarefas que fugiram do mecanicismo, da centralidade da professora e passividade dos educandos; a ascensão da oralidade na turma com as oportunidades que tiveram de falarem/expressarem seus entendimentos, dúvidas e comentários no transcorrer da efetivação do experimento didático-formativo.

A contribuição científica, acadêmica e formativa teve o intuito de colaborar, após conclusão do curso de mestrado, com uma sistematização do estudo em formato de artigos, capítulos de livros e a dissertação para que professores da Educação Básica e Superior, discentes de graduação, pós-graduação e pesquisadores em geral possam ter acesso às discussões que trazem uma análise de periódicos científicos brasileiros a respeito dos estudos de Lugar e Cidade exteriorizados em diversas práticas educativas e como se articulam quando discutidos/desempenhados no espaço escolar. A partir da análise desses dados produzidos, percebi diversas problemáticas que tangem o ensino de Lugar e Cidade, especialmente

envolvendo os métodos, as metodologias, as teorias de aprendizagem e os recursos didáticos expressos pelos autores das produções. Essas e outras problemáticas apresentadas podem ser objeto de estudo e reflexão de professores e pesquisadores preocupados com a temática.

Além disso, os leitores das publicizações desta pesquisa têm acesso a um referencial de uma teoria didática ainda em ascendência no Brasil¹, tendo suas bases postuladas na antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), e dispondo dos autores Vasily Vasilovich Davíдов, Daniil Borisovich Elkonin e Vladimir Vladmirovski Repkin, que criaram e desenvolveram a Teoria Desenvolvimental na segunda metade da década de 1950. Esse sistema teórico utilizou, especialmente, a Teoria do Materialismo Histórico-dialético de Karl Marx, a Teoria Histórico-cultural de Lev Semionovitch Vigotski e a Teoria da Atividade de Alexis Nikolaevich Leontiev.

Este caminho teórico proposto está associado à minha trajetória acadêmico-profissional, como apontei anteriormente, que tencionou e propiciou participar de espaços formativos que discutiam/discutem estudiosos do campo pedagógico-didático geral e específico da ciência geográfica que contribuem para refletir sobre um processo de ensino e aprendizagem que promova o desenvolvimento humano integral e transformador dos sujeitos.

Assumo que materializar esse arcabouço teórico não tem sido uma tarefa fácil, visto que somos progressivamente persuadidos a executar ações alienadas frente ao trabalho pedagógico. Isso se deve, especialmente, por vivermos em uma sociedade capitalista e neoliberal, em que impera uma lógica da norma e concorrência, sendo consubstanciada pelo individualismo nas relações sociais, na propagação do empreendedorismo que tangencia a perda de direitos trabalhistas, na tentativa de uma educação formal meritocrática e atrelada à força de trabalho alheia e consumidora, na unidade escolar tratada como uma empresa privada, dentre outras características. Nesse sentido, frente às finalidades educativas que se manifestam na educação atualmente, a defesa deste arcabouço teórico busca legitimar um ato de resistência e compromisso social e geográfico.

Ainda em relação à contribuição formativa, é importante ressaltar que vivenciei diversas fases de uma pesquisa científica, em processo de tese-antítese-síntese. Esse movimento contribuiu com a minha jornada acadêmica-científica-profissional, por propiciar momentos de discussões, análises e reflexões ao longo do ingresso no mestrado e que podem ser efetivados

¹ Esta afirmação está fundamentada no seguinte referencial: PUENTES, Roberto Váldez. Sistema Elkonin-Davidov-Repkin: gênese e desenvolvimento da Teoria da Atividade de Estudo - TAE (1959-2018). In: PUENTES, Roberto Váldez; LONGAREZI, Andréa Maturano (org.). **Ensino desenvolvimental**: sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

nos espaços educativos alçados, posteriormente, no decurso da carreira como professor-pesquisador.

Diante disso, os estudos das teorias críticas para a educação, e as observações e análises das práticas de professores de Geografia têm suscitado inquirições a respeito da organização de ensino e da sua íntima conexão com a formação de conceitos geográficos, particularmente do conceito de Lugar. Eles têm me motivado a melhor entendê-lo e aprofundá-lo, mais especificamente, relacionando-o com o ensino de Cidade.

Face ao exposto, alguns questionamentos em relação ao processo de ensino e aprendizagem foram elaborados: As concepções filosóficas expressas no plano de ensino e de aula dos professores e no Projeto Político Pedagógico estão materializadas na organização de ensino em sala de aula? A forma como o ensino está sendo organizado contribui para a aprendizagem dos conceitos na Geografia? Por que os estudantes têm pouco interesse nas aulas de Geografia? Como organizar o ensino de Geografia tendo como referência o conceito de Lugar e o ensino de Cidade? Como ensinar os conteúdos para que os educandos formem o pensamento teórico e desenvolvam o pensamento geográfico? Como os escolares podem significar os conteúdos de Geografia em suas práticas espaciais nos lugares da Cidade?

Esses questionamentos ajudaram na delimitação do seguinte problema de pesquisa: Como a organização do ensino de Lugar com ênfase na Cidade pode potencializar a formação do pensamento geográfico e, com isso, superar o pensamento empírico predominante no ensino de Geografia?

Destaco que esse problema de pesquisa está relacionado às experiências vivenciadas durante a graduação e, posteriormente, nos diferentes espaços educativos que têm me feito refletir acerca do processo de ensino e aprendizagem, especialmente, no que diz respeito à organização do ensino do conceito de Lugar na Cidade. No tocante ao tema, entendo que determinados fundamentos teóricos são fundamentais na formação inicial e continuada de professores de Geografia, e que podem contribuir com a aprendizagem na medida em que estudantes desenvolvem e formam o pensamento por conceitos teórico-geográficos.

Dentre os autores que fundamentaram o estudo, podem ser citados estudiosos da ciência geográfica, a exemplo dos que tratam teoricamente dos conceitos de Lugar e Cidade, sendo Carlos (1994; 2007) e Santos (1996a; 1996b; 2005; 2014), dentre outros; de discussões relacionadas ao ensino de Lugar e na Cidade, como Callai (2000; 2004), Castellar (2009a; 2010) e Cavalcanti (2006; 2010; 2011a; 2011b; 2017; 2019) dentre outros e; de pesquisadores que abordam a defesa do ensino, na Geografia escolar, das cidades pequenas, Fresca (2001) e Moreira Junior (2016), entre outros.

Tais escritores coadunam com uma prática desenvolvente de ensinar e aprender e estão representados nesta investigação por teóricos que criaram e desenvolveram a Teoria Histórico-cultural, Teoria Psicológica da Atividade e Teoria Desenvolvimental, entre estes: Vigotski (1991a; 1991b; 2001; 2005; 2010), Leontiev (2004; 2005), Luria (1992; 2005), Davídov (1982; 1988; 1999b), Elkonin (1974) e Repkin (2014).

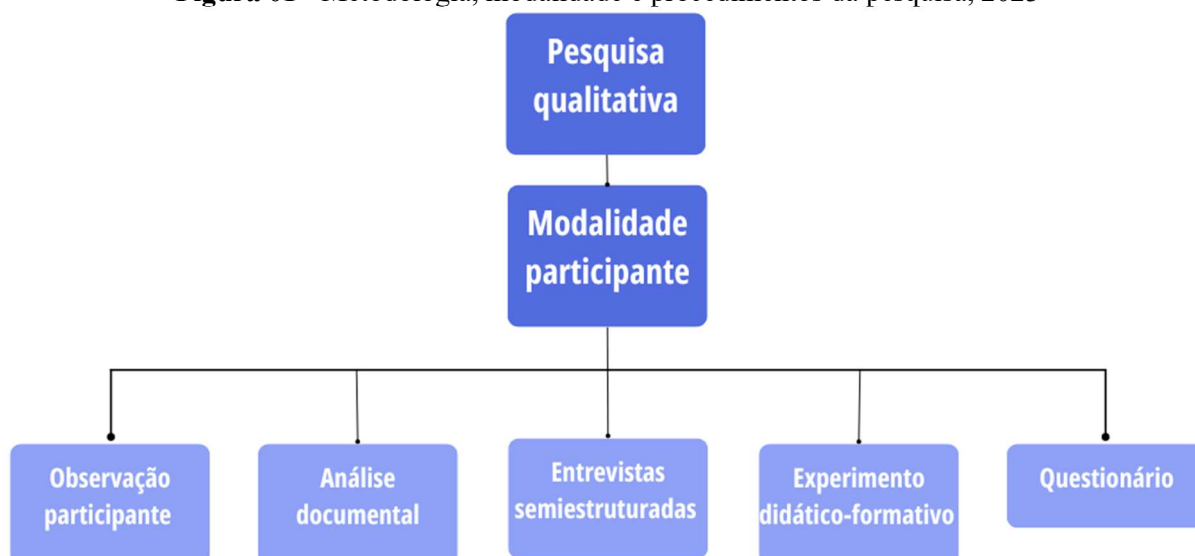
Além desses, alguns pesquisadores contemporâneos têm utilizado desse arcabouço teórico promulgado pelos autores mencionados anteriormente, na busca por materializar tais discussões em diversos contextos escolares, mas com um denominador comum, a defesa de um ensino e aprendizagem científico, teórico e capaz penetrar de forma atuante na vida dos educandos, os quais são evidenciados na aludida pesquisa com Freitas (2011), Hedegaard (2002), Libâneo (2004; 2009), Longarezi (2020), Marzari (2016), Puentes (2019) e outros.

A partir das inquietações promulgadas na investigação apresentada, este estudo teve como objetivo geral compreender a aprendizagem do conceito de Lugar na Cidade por meio da organização de ensino na perspectiva da teoria desenvolvimental para o desenvolvimento do pensamento geográfico dos estudantes do 6º ano de uma escola estadual de Britânia/GO.

Os objetivos específicos visaram:

- Identificar elementos da organização de ensino de Geografia presentes no plano de ensino e de aula da professora regente e no Projeto Político Pedagógico para o 6º ano do Ensino Fundamental da escola estadual de Britânia/GO;
- Analisar a realização do ensino dos conteúdos geográficos desenvolvidos no contexto escolar;
- Desenvolver uma proposta de experimento didático-formativo, articulada à organização de ensino em curso, com ênfase no conceito de Lugar na Cidade com os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental da escola pesquisada e;
- Pontuar as evidências de aprendizagem da formação do pensamento teórico-geográfico dos estudantes a partir da realização da organização de ensino.

Para a concretização da pesquisa, o referido estudo utilizou uma metodologia de cunho qualitativo, do tipo participante, e com os seguintes procedimentos: observação participante, análise documental, entrevistas semiestruturadas, realização de um experimento didático-formativo e questionário avaliativo, conforme delimitado na figura posterior.

Figura 01 - Metodologia, modalidade e procedimentos da pesquisa, 2023

Organização: SANTOS, Victor Alves, 2023.

Conforme ilustrado na Figura 01, a pesquisa qualitativa possibilita uma série de características fundamentais para seu desenvolvimento, na qual um acontecimento pode ser melhor entendido de maneira integrada em seu contexto. Para isso, o pesquisador compreende o fenômeno em estudo a partir da interação dos sujeitos envolvidos, considerando todos os fatos relevantes. Assim,

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador com seu principal instrumento. [...] 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. [...] 3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. [...] 4. O ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. [...] 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11-13).

Esse tipo de pesquisa permite uma proximidade direta e duradoura com o objeto e sujeitos investigados, por isso, têm como resultados produzidos, majoritariamente, natureza descritiva, propiciando uma riqueza de situações, exposições e ocorrências, tendo como preocupação principal os indivíduos envolvidos no estudo.

Como aponta Flick (2009), diferentemente da pesquisa quantitativa, a qualitativa considera a “[...] comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como variável a interferir no processo” (FLICK, 2009, p. 25). Assim, a subjetividade do pesquisador e dos indivíduos envolvidos no estudo se tornam protagonistas do/no processo de investigação que permite uma variedade de procedimentos que, neste estudo, centram-se na observação, análise documental, entrevista

semiestruturada, desenvolvimento de um experimento didático-formativo e questionário avaliativo.

Em relação à modalidade de pesquisa participante, entende-se que ela também está associada a uma perspectiva de abordagem que se identifica com o envolvimento do pesquisador e os sujeitos estudados, em virtude que tais indivíduos possuem papel ativo em todo o processo da pesquisa, por esse motivo o seu emprego conjunto com a metodologia qualitativa. Portanto, esse tipo de pesquisa procura estabelecer uma ligação entre pesquisador-pesquisado diante de suas características e particularidades do contexto analisado, promovendo a oportunidade e o reconhecimento na interpretação de problemáticas vigentes. Ao dirigir esse enfoque e olhar para o ambiente escolar, essa modalidade investigativa propõe:

[...] pesquisar as formas mais adequadas e desejáveis de alcançar essa finalidade, através de uma ação junto aos professores ou demais adultos que lidam com as crianças, ação que acompanha todo o processo de pesquisa e faz parte integrante dele. [...] A dimensão educativa da pesquisa participante expressa-se, no caso da escola, na forma de apropriação, por parte dos professores, de instrumentos de análise e observação que são de domínio dos pesquisadores educacionais, como exemplo técnicas de observação e registro do trabalho em sala de aula (CAMPOS, 1984, p. 64).

Assim sendo, esse tipo de pesquisa, quando remetido à educação, contribui para que as interações percebidas no âmbito escolar sejam objeto de análise na formação de um espaço de aprendizagens, uma vez que é possibilitado ponderar sobre as contrariedades presentes no dia a dia da escola, ao incitamento crítico e à concretização, internalização e diálogo de tais conhecimentos.

No que se refere ao procedimento de observação, nos dizeres de Lüdke e André (1986), este permite um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, visto que se trata de uma experiência direta, possibilitando a investigação de sua ocorrência. Há diferentes tipos de observação e, neste estudo, é proposto o “participante como observador”, que

[...] não oculta totalmente suas atividades, mas revela apenas parte do que pretende. Por exemplo, ao explicar os objetivos do seu trabalho para o pessoal de uma escola, o pesquisador pode enfatizar que centrará a observação nos comportamentos dos alunos, embora pretenda também focalizar o grupo de técnicos ou os próprios professores. A preocupação é não deixar totalmente claro o que pretende, para não provocar muitas alterações no comportamento do grupo observado. Esta posição também envolve questões éticas óbvias (LÜDKE; ANDRÉ *apud* JUNKER, 1986, p. 29).

Assim, as observações *in loco* ocorreram na turma do 6º ano de uma escola estadual de Britânia/GO, para o acompanhamento da dinâmica da sala de aula², ou seja, da participação e envolvimento dos estudantes, dos questionamentos, das interações entre professora X estudantes e estudantes X estudantes, entre outros e das contribuições na organização dos conteúdos de Geografia, tendo como preocupação o conceito de Lugar na Cidade.

Em paralelo à observação, procedi à análise documental, que consiste em verificar documentos e informações de interesse do pesquisador. Como exemplos têm-se as “[...] leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de televisão e até livros, estatísticas e arquivos escolares” (LÜKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Diante disso, foram analisados a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Curricular para Goiás (DC/GO) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola estadual de Britânia/GO para uma melhor compreensão dos conteúdos e da inserção do conceito de Lugar e o ensino de Cidade expostos nesses documentos. Além disso, realizei a análise dos planos de ensino e de aula da professora regente para verificar elementos de sua filiação didática expressos nesses documentos.

Posteriormente, foram produzidas as entrevistas semiestruturadas que consistem na produção de dados, em que o pesquisador parte de questionamentos básicos, apoiados por teorias e pressupostos, que se fazem importantes para a pesquisa, e que, conseqüentemente, promovem um amplo campo de novas interrogativas, advindo de novas teorias e pressupostos que se revelam no transcorrer da entrevista. Com isso, “[...] o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

As entrevistas, nesta pesquisa, ocorreram antes da execução do experimento didático formativo, com a professora regente da sala de aula e os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Britânia/GO, com o intuito de reconhecer os sujeitos participantes da investigação e identificar possíveis evidências da filiação didática materializadas nas aulas de Geografia a partir das verbalizações dos interpelados.

O quarto procedimento consistiu no desenvolvimento de um experimento didático-formativo que se baseou em quatro passos distintos, seguindo as contribuições de Aquino

² Por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, o referido estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, de acordo com o parecer de número 5.694.017. A íntegra do parecer se encontra no Anexo A.

(2014): i) revisão da literatura e diagnóstico da realidade a ser estudada; ii) elaboração do sistema didático experimental; iii) desenvolvimento do experimento didático-formativo; e iv) análise dos dados e elaboração do relatório, nas quais ambos auxiliaram na produção dos dados da pesquisa.

De modo geral, nos dizeres de Freitas (2011), o experimento didático-formativo busca alcançar o desenvolvimento do pensamento em um entendimento materialista dialético. Essa característica o diferencia de um experimento de cunho quantitativo presente na corrente positivista, bem como na forma de demonstração para provar hipóteses, frequentes em pesquisas naturalísticas. A ênfase defendida de experimento aqui está na base histórico-cultural e o foco na atividade de ensino e estudo no âmbito escolar, em busca de promover ações mentais dos estudantes estruturadas em um processo de ensino e aprendizagem previamente organizada pelo professor.

Mais especificamente em relação ao sistema didático definido, balizei o planejamento didático levando em consideração os fundamentos do sistema Davídov-Elkonin-Repkin, nos quais, seguindo as ideias de Vigotski, Leontiev e Luria, desenvolveram uma organização de ensino denominada de Teoria Desenvolvimental, que consiste em um tipo especial de ensino que “[...] tem como essência o desencadear do pensamento teórico, isto é, que reproduza conscientemente as compreensões teóricas desenvolvidas em uma matéria de modo a explicar as importantes relações estruturais que caracterizam aquela matéria” (CHAIKLIN, 1999, p. 04).

Assim, os autores propõem um planejamento de ensino, problema enfrentado por muitos professores, para formar o pensamento teórico dos estudantes. Com isso, “[...] a atividade de aprendizagem deve contribuir necessariamente para que o aluno forme em sua mente os conceitos relacionados ao objeto científico que ele aprende” (FREITAS, 2011, p. 72).

É importante frisar que o arcabouço desenvolvido por esses teóricos foi adequado à realidade brasileira, levando em consideração as situações concretas, sociais e culturais dos estudantes do 6º ano da escola pesquisada, respeitando a programação curricular em curso e mediado por uma didática específica da Geografia escolar, de maneira que criasse um ambiente de estudo propulsor na formação de pensamento por conceitos teórico-geográficos.

Desse modo, a organização didática desempenhada em sala de aula instituiu seis ações com os respectivos objetivos, operações e tarefas, que os estudantes desenvolveram para interiorizarem o conceito em estudo – Lugar na Cidade. De acordo com Davídov (1988), as ações consistem em:

- A transformação das condições do problema, com vistas a descobrir as suas relações essenciais, dentre aquelas extraídas das características do objeto estudado, ou mudança, ou produção de um problema, de modo que as relações gerais fiquem claramente visíveis;
- A criação de um modelo das relações levantadas previamente, sob forma material, gráfica ou literal. Esses modelos podem ser maquetes, icnografias, equação algébrica, dentre outros;
- A transformação do modelo, com vistas a estudar as propriedades intrínsecas ao objeto;
- A criação de um sistema de problemas específicos, que poderão ser resolvidos mediante a aplicação do modo geral ou criação de novos problemas e tarefas a partir do modelo;
- O controle da realização das ações precedentes;
- A avaliação da aquisição da forma geral, como resultado da resolução de um problema de aprendizagem.

A realização dessas ações pode ser caracterizada como investigações que os escolares realizam de forma dirigida e mediada. Ao completar as ações, os estudantes internalizam os conceitos, o que ocorre quando são capazes de estabelecer relações entre sua própria atividade de aprendizagem e o conceito estudado.

Após a execução do experimento, necessitou-se do emprego novamente da análise documental que, consoante as contribuições discutidas anteriormente por Lüke e André (1986), por se tratar de um documento, o uso desse procedimento colaborou na análise das tarefas produzidas pelos educandos, sendo materializadas a partir das discussões promovidas nos grupos, no transcorrer do desenvolvimento da organização de ensino, no intuito de pontuar as evidências de aprendizagens adquiridas pela turma do 6^a ano.

Outro procedimento utilizado após a finalização do experimento didático-formativo foi a aplicação de questionários. Nos dizeres de Gil (2008), esse procedimento compete-se a uma técnica de “[...] investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GIL, 2008, p. 121). Nesse sentido, o questionário elaborado nesta investigação conteve questões abertas e fechadas para fins de avaliação do planejamento de ensino acerca de Lugar na Cidade.

Assim, os questionários foram aplicados com estudantes do 6^o ano, com a finalidade de que eles tecessem uma avaliação da metodologia de ensino e recursos didáticos, da promoção de tarefas em grupos, da atividade de ensino do pesquisador e das discussões e aprendizagens acerca do Lugar na Cidade, que perpassaram no decurso da organização de ensino.

Diante da metodologia e procedimentos selecionados que originaram a produção dos dados anteriormente mencionados, para fins de organização da pesquisa, tal investigação está estruturada em três capítulos, conforme explico a seguir.

O primeiro traz dados de uma pesquisa bibliográfica sobre o conceito de Lugar com ênfase no ensino de Cidade, no qual, para fins de concretização, foram selecionados artigos em periódicos brasileiros que discorreram sobre o tema em questão. Após a apresentação desses dados, argumentei acerca da importância do debate dos lugares na Cidade em sala de aula, e como esse entendimento possibilita a formação de pensamento por conceitos teórico-geográficos dos estudantes, com a meta que tais conhecimentos ultrapassem os limites da escola. Para isso, focalizei, nessas discussões, a relação com as pequenas cidades brasileiras.

No segundo capítulo é exposto o recorte espacial da pesquisa, caracterizando a cidade de Britânia/GO, a instituição de ensino, a professora regente e os estudantes selecionados. Tais especificações foram possíveis a partir de análises efetuadas pelas observações *in loco*, nos documentos instituídos na escola e de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos definidos para o estudo. Fundamentado nessas compreensões, foi possível articular a potencialidade do ensino de Lugar na Cidade e sua articulação com os sentidos e significados que os escolares atribuem ao aprenderem esses conhecimentos.

O último capítulo analisou os resultados alcançados mediante a realização do experimento didático-formativo com os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Britânia/GO, quanto ao ensino e aprendizagem do Lugar na Cidade. Nessa direção, empreendi uma breve discussão das teorias críticas e seus principais conceitos na educação, em especial da Teoria Desenvolvimental, remetendo a suas contribuições para uma organização didática que desenvolva o pensamento por conceitos teórico-geográficos nos educandos. Ao final da seção, apresentei a avaliação da turma referente à participação no experimento.

Por fim, nas considerações finais, sinalizei os principais resultados desta investigação. Sobre esses resultados, é notório elencar algumas mudanças substanciais proporcionadas pela organização de ensino do conceito de Lugar na Cidade com os escolares pesquisados, como: o planejamento didático de forma articulada, o desempenho de tarefas em grupo, a preocupação em ouvir as falas/questionamentos/comentários dos educandos, a mediação didática que considerou fazê-los refletir diante das dúvidas/colocações, entre outras. Tais modificações nas aulas de Geografia oportunizaram à turma formar conceitos teórico-geográficos, ainda que alguns estudantes tenham se limitado ao pensamento empírico, devido às suas situações concretas, sociais e educacionais vivenciadas. Todavia, apesar da ponderação

de que nem todos formaram conceitos teóricos, avalio o experimento como um avanço, particularmente, por considerar que entendiam o Lugar na Cidade com base no senso comum.

CAPÍTULO 01 - GEOGRAFIA NO BRASIL: APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO CONCEITO DE LUGAR COM ÊNFASE NA CIDADE

O referido capítulo aborda uma pesquisa bibliográfica a respeito do conceito de Lugar com ênfase na Cidade. Para isso, foram selecionados artigos de periódicos brasileiros com a finalidade de verificar como andam as investigações dessa temática em diferentes contextos educacionais. Após a discussão dos dados produzidos, a partir da análise do conteúdo dessas produções, foi realizado um debate sobre a importância do Lugar na Cidade como possibilidade de ensinar e aprender Geografia, tendo como meta o desenvolvimento e formação de pensamento por conceitos teórico-geográficos. Para esse propósito, enfocamos essas discussões relacionando-as com as cidades pequenas brasileiras.

A desmistificação dos lugares nas cidades é uma abordagem impreterível na disciplina de Geografia, uma vez que essa discussão permite a produção de ferramentas teóricas para o conhecimento das diversas organizações espaciais existentes na vida dos escolares. Quando um professor faz essas aproximações com os estudantes-moradores das pequenas cidades, é interessante que ele parta do princípio da existência de uma espacialidade distinta, sendo imperativo a instauração de um olhar geográfico diversificado ao organizar suas aulas acerca desse conteúdo.

Essas considerações são importantes tendo em conta as seguintes interrogativas: Como os estudos das características econômicas, sociais, culturais, ambientais interferem no entendimento dos lugares em sala de aula? De que maneira os professores podem contribuir para que os estudantes enxerguem essas diferentes particularidades em sua Cidade Pequena e atuem frente aos problemas encontrados? De que forma o reconhecimento dos lugares influencia na vida dos escolares? Essas e outras questões têm a intenção de serem debatidas neste capítulo.

1.1 Estudos realizados a respeito do conceito de Cidade e Lugar na Geografia

A importância e a necessidade da ciência geográfica para a sociedade estão relacionadas intrinsecamente ao papel que ela assume de conhecer, entender e interpretar o espaço geográfico. Tal espaço atribui diferentes funções, arranjos e lógicas próprias que necessitam de olhar crítico-reflexivo aguçado para enxergar e desvelar essas diferentes manifestações nos espaços presentes.

É a partir daí que a Geografia, escolar e acadêmica, ganha sentido e relevância, pois contribui para que os sujeitos, em posse de seus conhecimentos, possam usá-los na realização de leituras dos espaços que são produzidos constantemente pela ação humana, em suas diferentes características sociais, econômicas, políticas, culturais, ambientais, entre outras.

Assim, a escola ganha centralidade nesse processo, em especial nas aulas de Geografia, pois se acredita que é por meio da educação que os estudantes podem formar compreensões necessárias ao desvelamento do espaço que vivem, em suas mais diferentes escalas, a partir de sua casa, bairro, cidade, estado, país e em suas associações com o mundo.

Para que isso se efetive é necessário que os estudantes sejam levados a valorizar os conteúdos ministrados em seu cotidiano, solidificando e fortalecendo o papel da Geografia na escola, pois, de posse desses conteúdos interiorizados, podem intervir mais conscientemente em sua realidade.

Entende-se que o ensino de Cidade com ênfase no Lugar torna-se potencializador na vida dos escolares, que, ao formarem o pensamento geográfico, podem realizar uma prática cidadã e modificar o espaço em que vivem – a Cidade e seus lugares. Essa discussão está comentada a seguir:

O ensino de Geografia contribui para a formação da cidadania por meio da prática de construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades, valores que ampliam a capacidade de crianças e jovens compreenderem o mundo em que vivem e atuam, numa escola organizada como um espaço aberto e vivo de culturas. O exercício da cidadania na sociedade atual, por sua vez, requer uma concepção, uma experiência, uma prática – comportamentos, hábitos, ações concretas – de Cidade (CAVALCANTI, 2010, p. 81).

É considerável salientar que entender a Cidade como pertencente e de responsabilidade de todos é fundamental para a formação da cidadania, isto é, trata-se de desenvolver um conceito em que todos vejam a Cidade como sua. Para isso, o papel da escola e do ensino do conceito de Lugar são significativos. É compromisso de toda a unidade escolar e da disciplina de Geografia, como ciência responsável pela análise espacial, que o conceito de Cidade ganhe a devida importância. A Geografia, assumindo esse papel, oferece ao estudante o direito à defesa da sua Cidade, contribuindo para a formação e prática cidadãs.

Ao frisar o ensino de Cidade, com ênfase no Lugar, entende-se que a compreensão dos lugares está em consonância com as experiências vivenciadas pelos escolares, proporcionando maiores entendimentos de sua realidade social e de mundo, uma vez que são nos lugares que ocorrem demonstrações da cultura, da resistência, da reivindicação, e não

apenas de localização, passagem e circulação, cabendo à escola permitir aos educandos reconhecerem essas múltiplas associações.

Como experiências mais imediatas, tem-se a Cidade como a principal centralidade vivida pelos estudantes. Esse espaço vivido torna-se um Lugar na medida em que “[...] produz-se e revela-se no plano da vida e do indivíduo, [...] é a porção do espaço apropriável para a vida [...] que pode ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo” (CARLOS, 2007, p. 17).

Assim, ao estudar o Lugar nas aulas de Geografia, é imprescindível respeitar as vivências dos sujeitos, em particular das vividas e produzidas na Cidade, visto que eles trazem interpretações, saberes e entendimentos próprios. Portanto, essas experiências devem ganhar e ocupar centralidade na organização de ensino e aprendizagem.

Desse modo, para ensinar temas sobre a Cidade, com o objetivo de formar conceitos e articular a uma formação cidadã, é importante formular, por meio da leitura geográfica, um entendimento dos conceitos de Cidade, de urbano, de Lugar e temáticas correlatas.

A partir disso, em defesa do ensino de Cidade com ênfase no Lugar, realizou-se uma pesquisa bibliográfica em periódicos brasileiros com o intuito de verificar como caminhavam as investigações referentes ao assunto. Como recortes, para fins da pesquisa, definiram-se os seguintes critérios: a) Foram selecionados apenas artigos publicados a partir dos anos 2000³; b) Os periódicos analisados detinham a classificação Qualis A1, A2 e B1, de acordo com avaliações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no quadriênio 2013-2016⁴, disponibilizadas pela Plataforma Sucupira⁵; e c) Para escolha dos artigos, foram estabelecidas as seguintes palavras-chave: ensino de Cidade, ensino de Lugar, Cidade, Lugar, ensino de Geografia, educação geográfica, Geografia escolar e Geografia, devendo as produções possuírem pelos menos duas destas.

Assim, a partir desses critérios, os artigos passaram por uma análise diante dos conteúdos apresentados, na qual foi possível a organização de um quadro que permite melhor exemplificação dos dados produzidos. O quadro expressa os seguintes aspectos: periódico pesquisado, ano de publicação, autoria, título do artigo, pesquisadores trazidos nos artigos que

³ Apesar desse recorte temporal, os artigos científicos encontrados nos periódicos foram publicados no período de 2009 a 2022.

⁴ Durante a produção dos dados, a Classificação de Periódicos do Quadriênio 2017-2020 não havia sido disponibilizada para consulta.

⁵ Exceto Revista Ensino de Geografia (Recife), Revista Pesquisar e Revista Signos Geográficos que, apesar de não possuírem o Qualis definido, são periódicos que se dedicam a publicar no campo do ensino de Geografia em diferentes regiões do Brasil. Essa prerrogativa foi tomada, uma vez que o recorte central da produção dos dados foi verificar as publicações sobre ensino de Cidade e Lugar. Com isso, ao analisar apenas revistas cujo escopo é ensino e aprendizagem em Geografia, teríamos maiores possibilidades de dados frutos dessa discussão.

discutem sobre a Cidade e/ou o ensino de Cidade, bem como os estudiosos que tratam do Lugar e/ou do Ensino de Lugar, as concepções teóricas trazidas nas produções, autores que representam as teorias de aprendizagem, as metodologias e recursos didáticos para o ensino de Cidade e Lugar apresentadas/propostas, como podemos verificar a sistematização no Apêndice A.

Como análises iniciais, destacamos que nos 30 (trinta) periódicos pesquisados, foram encontrados 19 (dezenove) artigos que discutiam acerca do ensino de Cidade e/ou Lugar, correspondendo a 47% das produções avaliadas. Ao iniciar a pesquisa, verificamos a necessidade de ampliar o número de palavras-chave de busca e consideramos a possibilidade de apurar em periódicos B1, para que houvesse a ampliação na discussão dos dados.

Essa decisão demonstra, de certa maneira, poucas publicizações de pesquisas que discutem o ensino de Cidade e Lugar no campo teórico da Geografia, cabendo destaque principal nas revistas que se dedicam a publicar artigos, exclusivamente, acerca do escopo de ensino e aprendizagem em Geografia. Outro ponto evidenciado é a articulação dos artigos entre os conceitos de Cidade e de Lugar, havendo 09 (nove) que vincularam ambos os conceitos.

A apuração dos dados ajudou a revelar que ao entender o espaço da Cidade como um Lugar, em virtude de ser um cenário dos atos e manifestações humanas, se supõe que os sujeitos tenham mecanismos de negação à imposição do capitalismo dominante e ao processo globalizante que, conseqüentemente, provocam alienação na visão de mundo.

Assim, Santos (2000, p. 116) discute que “[...] é fundamental viver a própria existência como algo unitário e verdadeiro [...], já que a resistência é um exercício permanente de pensar o futuro. Desta forma, a existência é produtora de sua própria pedagogia”. Em vista disso, é na Cidade que os estudantes e professores são levados a conhecer o mundo em que vivem, é por meio de seus cotidianos vividos que o conceito de Lugar ganha significado e sentido no mundo, concomitantemente, o local se opõe ao global e se entrecruzam.

Com isso, é necessário compreender que, como aborda Chaveiro (2014, p. 267), “[...] o Lugar é o movimento social, histórico, cultural, simbólico vestido - e investido - no cotidiano, o local é uma referência pontual cartográfica, assinalada por coordenadas, referência geodésica”.

No entanto, ainda é muito presente nas aulas de Geografia o tratamento do conceito de Lugar como uma localização uniescalar, tendo como bases teóricas a Geografia tradicional/positivista que discute os lugares como um ponto do espaço e menospreza as manifestações humanas de escalas variadas na produção dos lugares.

Ao se discutir o Lugar nas aulas de Geografia é necessário valorizar as vivências, as culturas, a apropriação dos lugares em suas óticas locais-globais e não confundi-lo com um local, que apesar de estarem interligados, possuem interpretações diferentes, uma vez que o local se trata de uma posição na superfície da Terra, relacionada à cartografia, diferentemente do Lugar, que mobiliza um movimento em seu estudo. Assentando nessa leitura, entendemos que a organização didática focada no Lugar e na Cidade, de maneira articulada, propicia aos estudantes entender as diferentes racionalidades existentes entre os lugares.

Em relação às concepções teóricas apresentadas nos artigos, levamos em consideração os principais autores trazidos na produção, sendo necessário estar citado mais de uma vez durante o texto para que pudesse se apresentar no quadro. Desse modo, tais estudiosos foram analisados diante de suas linhas teórico-metodológicas defendidas, visto que a maioria dos artigos não expressou o método que orientou a pesquisa.

Assim, percebemos que para discutir a Cidade e/ou Lugar os autores de 08 (oito) artigos mobilizaram, exclusivamente, a Geografia crítica, 03 (três) na fenomenológica e 07 (sete) abordaram essas duas correntes conjuntamente. Verificamos que quando a produção pretendia discutir apenas o ensino de Lugar, os pesquisadores recorriam, na maioria das vezes, aos autores da fenomenologia, e ao tratarem do ensino de Cidade, eram empregados autores do materialismo histórico-dialético. Esse movimento denota que os pesquisadores/professores preferem a ótica do pertencimento e da identidade na discussão do conceito de Lugar e não o viés da Geografia crítica.

Porém, essas orientações se entrecruzam, dado que o Lugar “[...] não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro” (SANTOS, 2000, p. 114). Ou seja, na discussão apresentada por Milton Santos, não se desconsidera o Lugar enquanto experiência do espaço vivido, tendo como enfoque a transformação social nesta corrente.

Diferentemente da perspectiva fenomenológica, que transcende uma subjetividade ao entender o Lugar, na perspectiva crítica pode-se entender esse conceito como o “[...] consciente do tempo social histórico, recorrente e mutável, no transcorrer das horas do tempo em um espaço sentido dentro de um Lugar interior ou exterior” (OLIVEIRA, 2014, p. 19). Com base nesse entendimento, o Lugar também é uma construção social, detentora de acúmulos de histórias pelos sujeitos.

Ainda sobre as temáticas promovidas pelas produções pesquisadas, percebemos a inexistência de discussões a respeito das cidades pequenas nas práticas educativas. Apesar de a

maioria dos artigos analisados trataram prioritariamente do ensino de Cidade, ainda sim, nenhum deu ênfase nas pequenas cidades, mesmo quando as propostas de pesquisas ocorriam em cidades desse porte. Tal dado reflete a pouca preocupação de pesquisadores/professores em suas pesquisas e escolhas teóricas com a defesa das cidades pequenas. Esse caminho, quando respeitado, ratifica no contexto escolar a relevância das particularidades e manifestações próprias na construção dos singulares espaços.

Em relação às teorias de aprendizagem analisadas nas obras, são evidenciadas por alguns autores abordados, totalizando 09 (nove) produções das 19 (dezenove) levantadas, ou seja, quase 50% dos textos apreciados. Esse dado pode ser compreendido tendo em vista que alguns pesquisadores/professores em suas anunciações defendem determinadas perspectivas teóricas de ensino e aprendizagem, porém, poucos têm materializado em suas práticas docentes o arcabouço teórico-metodológico abordado por essas teorias (MARZARI; SANTOS; RIBEIRO, 2021). Observamos, ainda, que os pesquisadores/professores, nos espaços de formação inicial, superior e contínua, de certa maneira, pouco vivenciaram discussões que se preocupavam com os fundamentos teórico-metodológicos, tanto da didática geral quanto específica em Geografia.

No que tange aos recursos didáticos utilizados nas diferentes práticas/experiências do ensino de Cidade e/ou Lugar, verificamos o uso de diversas linguagens da Geografia escolar, como folders, fanzines, obras literárias e de cordel, mapas mentais, músicas, vídeos, fotografias, desenhos e tecnologias como o *Google Earth* e *Maps*. Constatamos que os autores procuraram apresentar pesquisas que colaboraram com aulas de Geografia, não carecendo ficarem restritas somente aos livros didáticos, quadro, giz e ao projetor multimídia, ainda que, para o emprego dessas linguagens, algumas metodologias propostas recorriam às aulas expositivas-dialogadas. Assim sendo,

[...] a utilização de outras linguagens, que não apenas a verbal, escrita e não escrita, e/ou de outros recursos técnicos, diferentes do papel e do quadro negro, é hoje inevitável e necessária na educação, porque a sociedade já está vivendo no meio técnico-científico-informacional desde os anos de 1970 (SANTOS; COSTA; KINN, 2010, p. 44).

Ainda acerca do último ponto analisado no Apêndice A, especificamente a respeito das metodologias divulgadas, somente 02 (dois) artigos foram elaborados tendo a preocupação de ensinar a Cidade e/ou Lugar não recorrendo a aulas expositivas-dialogadas, detendo-se à utilização de um percurso didático, discutido e organizado por Cavalcanti (2014; 2019). Em síntese, percebemos pouca preocupação dos pesquisadores/professores em organizar os

conteúdos com base em práticas que não recorriam somente à oralização e que, em algumas situações, colocavam os estudantes como passivos e o professor no centro do processo de ensino e aprendizagem.

Essa é uma preocupação central na presente pesquisa, particularmente por se entender necessário que os professores detenham ferramentas didáticas para ensinar os conceitos geográficos, em especial os referentes ao Lugar na Cidade. Para isso, é fundamental que, ao organizar o ensino, os docentes respeitem as situações concretas dos estudantes, propiciem momentos de falas, problematizações e reflexões do coletivo para o individual e contribuam para a apropriação e internalização dos conceitos científicos, de maneira que os escolares sejam capazes de significar e fazer uso desses conceitos em sua vida prática (SANTOS; MARZARI, 2022).

Em suma, ao produzir os dados apresentados no quadro do Apêndice A, foram averiguados e analisados dois aspectos principais: o primeiro diz respeito à pouca articulação entre os conceitos de Cidade e Lugar de maneira integrada nas práticas propostas de ensino e aprendizagem, visto que ambos os conceitos são tratados isoladamente na maioria dos artigos; e o segundo versou sobre as poucas pesquisas publicizadas que abordaram a preocupação de organizar o ensino, especialmente, a respeito dos conceitos de Lugar na Cidade, bem como a ausência de discussões das cidades pequenas.

Essas inquietações se tornaram indispensáveis por se acreditar que é responsabilidade da disciplina de Geografia e da escola oportunizar que os estudantes façam uma conexão entre os conteúdos apreendidos com os seus contextos de vida, objetivando que se materializem no espaço da Cidade e em seus lugares. Para isso, é necessária a promoção de um ensino que desenvolva as capacidades intelectuais dos educandos e desencadeie sentidos e significados ao aprenderem. E foi em posse desse ideário que o próximo item foi escrito.

1.2 A potencialidade do conceito de Lugar com ênfase na Cidade para a formação do pensamento geográfico

A escola, como um espaço de formação educacional dos estudantes, cumpre um papel significativo na sociedade, em especial por assumir a formação de conhecimentos científicos. Especificamente, a Geografia, como disciplina escolar, possibilita a aprendizagem de conteúdos que podem ser percebidos e analisados no cotidiano de cada educando, visto que essa ciência se preocupa com as relações entre o espaço-natureza-sociedade, possuindo

conceitos basilares para entender essa ligação indissociável, como o Lugar, a paisagem, o território e a região.

A partir da formação desses conceitos, os escolares conseguem compreender suas realidades distintas, os arranjos e lógicas presentes no espaço geográfico. Como aponta Ramão (2011, p. 73), “[...] a Geografia tem um grande álibi em trabalhar com as experiências dos alunos, [...] [por] estar presente no cotidiano, de diversas formas, e, assim, apresenta muitas vezes um grande significado e reconhecimento pelos alunos”. Isso ocorre em virtude das associações e manifestações entre espaço e sociedade se tornarem parte integral nas vivências cotidianas dos estudantes.

Dessa maneira, a Geografia escolar viabiliza a atuação e a confrontação das causalidades e eventualidades recorrentes no dia a dia, contribuindo para que os educandos percebam suas relações e posições com o Lugar, assim como a identificação de seu espaço vivido, suas subjetividades e identidades. O Lugar é ponto de partida para o ensino das conexões espaço-natureza-sociedade, portanto, um constructo de possibilidades em aprendizagens. Em virtude disso,

[...] vários são os lugares possíveis de se estudar. O importante é que sejam lugares significativos para a vida dos alunos. Poder-se-ia falar em espaços do cotidiano. No cotidiano das nossas vidas, expressam-se as regras gerais do mundo globalizado. [...] Lugares do cotidiano de nossas vidas funcionam como laboratórios para compreender o mundo e as diferentes formas de vida do homem (CALLAI, 2000, p. 125-126).

Pelo fato de a Geografia estar em constante conexão com as realidades vividas pelos estudantes, entendemos que, além da escola, existem outros espaços de convivência, como as praças, parques, ruas e a própria casa, que representam atuação na formação dos sujeitos. Tais espaços propiciam materializar as discussões geográficas realizadas pelos escolares e professores no ambiente escolar.

Portanto, ao organizarem o ensino, é elementar que os professores respeitem as situações concretas e particulares dos educandos de maneira que reflitam essas cotidianidades e confronte-as com os conhecimentos científicos. Ao propiciar esse movimento, os docentes possibilitam que os estudantes percebam a Geografia em sua vida, não a deixando restrita somente à escola, na medida em que conseguem atribuir sentidos pessoais e significações sociais ao interiorizar os conceitos geográficos.

A Cidade é uma espacialidade de referência para grande parte das experiências dos escolares, pela sua ligação na produção do modo de vida dos indivíduos que nela habitam e pela execução das práticas espaciais realizadas pelos educandos. Assim sendo, o ensino de Cidade,

nas aulas de Geografia, potencializa a compreensão dos fatos, fenômenos e problemas vividos em seu cotidiano.

Ao aprenderem acerca da Cidade, os estudantes são oportunizados a compreenderem as espacialidades nela presentes, suas relações territoriais, sua cultura própria, suas percepções e leituras relacionadas às paisagens e lugares, se opondo aos conhecimentos que mobilizem apenas as formas físicas desse espaço, ao contemplarem o seu conteúdo interno existente.

Assim, o ensino de Cidade possibilita aos educandos, a partir de suas práticas espaciais, a compreensão das abordagens e arranjos desse espaço, permitindo construir conhecimentos para desempenharem em suas concretudes de vida, bem como desvelarem as diferentes realidades e complexidades presentes no espaço geográfico, a partir de fins pedagógicos e sociais trazidos da Cidade ao estudante. A Cidade é uma orientação relevante nas práticas sociais dos estudantes, pois possui

[...] elementos da vida cotidiana que não podem passar despercebidos, tais como a mobilidade, as condições de moradia, a exclusão espacial, os deslocamentos diários, a utilização do espaço urbano, as manifestações culturais, as tecnologias, o trabalho, as rugosidades e, ao mesmo tempo, as novas configurações na estrutura das cidades entre outros (SOBRINHO CARVALHO, 2018, p. 03).

A partir desse entendimento, é possível explorar diversos espaços da Cidade que estão presentes nos contextos dos escolares, em especial pela promoção de uma mediação didática que explore os fixos e fluxos, as paisagens do passado e presente manifestados no território, as diversas organizações socioespaciais e as relações culturais projetadas nos lugares, de modo que permitam desenvolver uma aprendizagem significativa.

Nessa perspectiva, o Lugar e o cotidiano estão imbricados e marcam presença constante nas verbalizações dos estudantes em sala de aula, retratados por situações que ocorrem na própria escola, no ponto de ônibus, nos locais de consumo, nos espaços de lazer e na produção de identidades e de ligações afetivas, como o uso de vestimentas e objetos que recorrem à bandeira do país, ao time de torcida de um esporte favorito e/ou que destacam uma determinada cultura ou estilo de vida, como hippies, góticos, emos, *geeks*, entre outros. Com isso,

[...] estudar o Lugar para compreender o mundo significa para o aluno a possibilidade de trilhar no caminho de construir a sua identidade e reconhecer o seu pertencimento. Falamos muito esses valores de identidade e pertencimento num mundo que se pretende ser homogêneo, mas que é contraditório e diverso tanto nas relações entre os homens, e destes com a

natureza, assim como no espaço que estamos construindo no cotidiano de nossas vidas (STRAFORINI, 2004, p. 18).

A escola assume um papel na construção dessas identidades dos sujeitos, ao possibilitar a

[...] busca/investigação e produção de conhecimento. Um conhecimento que sirva para a vida do aluno, tanto na perspectiva de se reconhecer como um sujeito que tem uma identidade e que perceba o seu pertencimento, tanto quanto um desenvolvimento cognitivo que lhe permita ler o mundo, trabalhar nele tendo as condições necessárias e viver de modo decente (CALLAI, 2004, p. 03).

Ao relacionar o ensino de Cidade especificamente com o de Lugar, este último conceito se torna chave de abertura para diálogos e discussões dos diferentes cenários vividos pelos educandos. Desse modo, assentado no entendimento dos lugares vividos pelos escolares e seus diversos conflitos e contradições expostos em suas práticas na Cidade, acaba sendo proporcionada a formação de um cidadão crítico-reflexivo e atuante na realidade, “[...] tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente se adaptar a ela” (FREIRE, 1996, p. 77).

O conceito de Lugar se destaca pelo seu auxílio na compreensão das formações sociais e, conseqüentemente, do processo sócio-histórico de suas múltiplas determinações. Em vista disso, o Lugar se torna um meio de promoção da funcionalidade do mundo, mediante formas materiais e imateriais. Como aponta Santos,

[...] paralelamente, uma razão global e uma razão local que em cada Lugar se superpõem e, num processo dialético, tanto se associam, quanto se contrariam. É nesse sentido que o Lugar defronta o Mundo, mas, também, o confronta, graças à sua própria ordem (SANTOS, 1996a, p. 225).

Com isso, entendemos que a ordem mundial e global tem como lógica, por inúmeros canais, uma racionalidade homogeneizante. Todavia, os lugares seguidos de exclusiva racionalidade contra-argumentam e confrontam essa racionalidade singular. Portanto, as relações globais-locais estão apresentadas como o global evidenciando as escalas superiores e externas, e o local iniciando com a escala do cotidiano, com as relações da emoção, sentimentos, vizinhança, entre outros. Como mostra Santos, “[...] cada Lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente” (SANTOS, 1996a, p. 231).

Desse modo, não importa em qual época histórica esteja averiguando os lugares, visto que toda formação social traz a marca de um conjunto de fatores relacionados às necessidades, objetivos, esperanças e oportunidades de indivíduos e grupos. Isso só mostra que

o entendimento de cada Lugar deve ser reconhecido em uma estrutura cuja marca são as diferenças socioculturais, políticas e econômicas, fato que leva a pensar os lugares sob o ponto de vista das diversidades e diferenças.

A partir desses esclarecimentos, podemos afirmar que a concepção de Lugar comporta uma totalidade de indícios nas necessidades humanas. Daí que a noção de Lugar-mundo deve ser entendida, conjuntamente, com os conceitos de espaço, paisagem e território, principalmente. Assim,

[...] o Lugar é o cotidiano de cada indivíduo, de cada grupo social, de cada agente do espaço. Como também, o Lugar é território usado e espaço geográfico. Este é formado por diversos territórios e por diferentes lugares. E o território, que também é espaço geográfico, constitui-se de vários lugares. Há, portanto, uma dialética das escalas (espaço geográfico, território usado e Lugar), que é a dialética da totalidade (mundo, formação socioespacial e cotidiano) (QUEIROZ, 2014, p. 159).

O Lugar e a constituição do cotidiano precisam ser valorizados, percebidos e exteriorizados, pois esse conceito colabora para ensinar e aprender Geografia ao realizar decodificações presentes no global e/ou local. Ao estabelecer essas relações e comparações entre os lugares particulares é permitido identificar suas correlações, desigualdades e distinções, como a falta de emprego, precarização da saúde, educação, moradia, desigualdades sociais, entre outras visões.

É no Lugar que acontece a dialética como expressão das complexidades que marcam os territórios, resultado da relação entre as redes e os lugares adjuntos. A esse respeito, Queiroz afirma que o Lugar estabelece um diálogo entre as “[...] verticalidades e horizontalidades, racionalidades e contra racionalidades, solidariedades organizacionais e solidariedades orgânicas, enfim, entre os agentes do circuito superior” (QUEIROZ, 2014, p. 160). Essas características são materializadas com um alto grau de tecnologia, investimentos de capital e organização sociocultural, expressando uma interligação nas forças das redes e lugares do espaço.

Nesse sentido, ao relacionar o ensino de Lugar e Cidade, os estudantes serão capazes tanto de analisar a Cidade pelo viés da construção social quanto de entendê-la em suas práticas vividas, permitindo se enxergarem como indivíduos atuantes na produção do espaço e analíticos frente aos discursos anunciados e presentes nos diversos lugares da Cidade.

Além disso, o Lugar é uma espacialidade produzida pelos sujeitos, sendo essencial associar suas discussões com outros fenômenos geográficos, possibilitando uma “[...] perspectiva significativa, superando um ensino monótono, que se limita à descrição de

fenômenos, sem estabelecer ligação com a vida cotidiana” (SOBRINHO CARVALHO, 2018, p. 15). A indicação é utilizar o conceito de Lugar como uma ferramenta argumentadora pela mediação das seguintes problematizações: Onde? Por que está aí? Como é esse Lugar? Tais inquições ajudam a significar a localização dos fatos, manifestações e situações investigadas no decurso das aulas de Geografia.

Dessa maneira, é necessário pensar a natureza da Cidade muito além de suas formas, mas a partir de dois pontos de vista indissociáveis e contraditórios: o primeiro em relação ao olhar do cidadão; e o outro com a referência de quem controla o capital, enquanto uma unidade do diverso. Nessa perspectiva, “[...] o espaço é o Lugar do encontro e o produto do próprio encontro; a Cidade ganha teatralidade e não existe dissociada da gente que lhe dá conteúdo e determina a sua natureza” (CARLOS, 1994, p. 73).

Assim, a Cidade enquanto construção humana, produto social e trabalho materializado, expõe inúmeras formas de ocupação. Por esse ângulo, qualquer Lugar da Cidade se revela como resultado efetivo de ações envolvendo algo quando é visto, produzido, consumido, habitado, explorado e vivido, entre outros. Dessa forma,

[...] o uso do solo ligado a momentos particulares do processo de produção das relações capitalistas é o modo de ocupação de determinado Lugar da Cidade. O ser humano necessita, para viver, ocupar um determinado Lugar no espaço. Só que o ato em si, não é meramente ocupar uma parcela do espaço; tal ato envolve o de produzir o Lugar (CARLOS, 1994, p. 45).

Essa busca pela ocupação espacial provém da necessidade do ser humano em suprir suas carências sociais que podem variar conforme o desenvolvimento das forças produtivas, que estão implícitas na reprodução dos espaços. Sendo assim,

[...] é o homem o sujeito, o produtor do espaço. Essa construção está estreitamente vinculada às relações sociais, políticas, ideológicas, culturais. Esta implica em um modo de produzir, de pensar, de sentir, enfim, em um modo de vida (ALMEIDA, 2006, p. 115).

Com isso, como afirma Carlos (1994), ao produzirem seus meios de existência, os homens engendram indiretamente sua própria vida material. Porém, essa produção vai além da mera representação física, uma vez que implica todo um modo de vida dotado de sentidos e significados, que caracterizam a construção dos lugares articulados com o cotidiano.

Essa condição de vida, em sociedade, se expressa pela reprodução capitalista, em seu estágio de desenvolvimento, ou seja, o trabalhador não escapa do controle do capital nem

quando está fora do seu local de trabalho, pois a moradia se institui em forma de subordinação de acumulação, um meio de viver sob a tutela do capitalismo que exige disciplina.

Essas discussões são preponderantes na escola e nas aulas de Geografia, dado que, como aborda Callai (2004), o Lugar é um espaço produzido como resultante da vida dos sujeitos, é o “onde” o estudante vivencia e desenvolve seus comportamentos, por estar repleto de histórias, lembranças e traços. Dessa forma, “[...] o Lugar é o quadro de uma referência pragmática de mundo, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas” (SANTOS, 1996b, p. 258). Perante o exposto, torna-se necessário que o professor, ao organizar o ensino do Lugar na Cidade, reflita e articule os demais nexos que estão intimamente ligados a esse conceito, como é possível perceber na Figura 02.

Figura 02 - Conteúdos articulados no ensino de Lugar na Cidade, 2023



Organização: SANTOS, Victor Alves, 2023.

Assim, partindo desse sistema conceitual representado, o Lugar na Cidade pode ser considerado uma referência empírica que promove aprendizagens ao dispor de experiências vividas pelos estudantes e completas de história; ao possuir um caminho teórico relacionado a uma rede de conceitos imbricados, que viabilizam os sujeitos a correlacionarem as situações geográficas, materializadas no convívio e contato, a exemplos, sua casa, bairro e cidade, sendo generalizadas substancialmente. Como acrescenta Manfio (2018, p. 26), “[...] o Lugar é o espaço vivido, experienciado, de conhecimento e materialização de sentimentos diversos que movimenta os sonhos e os desejos humanos”.

Portanto, o entendimento de Lugar-cotidiano-identidade deve caminhar como um conjunto, na medida em que estão intimamente interligados e com presença expressiva na vida dos escolares. Com isso, discutir essa tríade nas aulas se torna fundamental pela possibilidade de desmistificar o local-global e a aproximação, e identificação de seu mundo vivido, visto que “[...] a leitura do Lugar em sala de aula não é conteúdo, mas vivência” (COSTELLA; SCHÄFFER, 2012, p. 54).

Em vista disso, o conceito de Lugar, em especial na disciplina de Geografia, proporciona que os estudantes reflitam e desvelem a ciência geográfica aproximada de suas situações concretas e sociais, por se operacionalizar no processo de ensino e aprendizagem com uma base reflexiva e questionadora quanto às suas vivências, permitindo apreender as relações entre o global-local existentes, definidas de acordo com finalidades e necessidades do mundo.

Nesse sentido, segundo Carlos (2007), o Lugar concebe conhecer a produção do espaço e contrastar o seu processo de mundialização/globalização. Com esse entendimento, o Lugar estimula a pensar nas convivências e na moradia relacionadas ao ato de se apropriar do espaço por meio de seu uso e consumo.

Ao se preocupar em estudar e entender os lugares, prevalece o intuito de compreendê-lo como um espaço privilegiado de exteriorizações humanas. Por isso, a importância dessas discussões na escola e nas aulas de Geografia, ao favorecer a construção de ferramentas intelectuais que ajudem o estudante a ler e a entender as diversas práticas e ações estabelecidas em seus espaços de convivência, tendo esses conhecimentos apreendidos fontes enriquecedoras de investigações.

O desenvolvimento do ensino de Lugar estabelece debates que auxiliam na criação de identidade nos estudantes, ganhando origem de seu convívio e acarretando pontos de vistas diferentes relacionados ao idêntico objeto analisado. Esse processo ocorre devido às concepções singulares de cada sujeito pelas suas experiências próprias. Portanto, o Lugar

[...] é um espaço construído como resultado da vida das pessoas, dos grupos que nele vivem, das formas como trabalham, como produzem, como se alimentam e como fazem/usufruem do lazer. É uma vida de determinados grupos sociais, ocupando um certo espaço num tempo singularizado. Considerando que é no cotidiano da própria vivência que as coisas vão acontecendo, vai se configurando o espaço, e dando feição ao Lugar, um Lugar que é um espaço vivido, de experiências sempre renovadas o que permite que se considere o passado e que se vislumbre o futuro. A compreensão disto necessariamente resgata os sentimentos de identidade e pertencimento (CALLAI, 2004, p. 02).

Assim sendo, é possível afirmar que não existem lugares idênticos, por mais que possuam formas similares, devido aos conteúdos presentes serem construídos e produzidos socioculturalmente pelos sujeitos que neles habitam, promovendo uma unicidade entre os lugares e os diferenciando entre si.

Portanto, os lugares não podem ser enxergados como separados e autônomos, ainda que únicos, possuem ligações entre si de ordens internas e externas, pois “[...] cada Lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente” (SANTOS, 1996a, p. 273). Ao entender essas associações, se interpreta o Lugar compreendendo a sua história imbricada de conflitos e contradições.

Nesse sentido, a organização de ensino dos conceitos de Cidade e Lugar, de maneira integrada, ajudam a promover o interesse dos educandos nas aulas de Geografia, a partir da realização de tarefas que de fato contribuam para as aprendizagens, estimulem sua criatividade e rememorem o seu cotidiano. Tais características, quando presentes no planejamento do professor, despertam a atenção e participação dos escolares e oportunizam formar o pensamento por conceitos teórico-geográficos pelas discussões acarretadas.

Para tal alcance, a organização das aulas deve superar um ensino e aprendizagem baseados na transmissão, fragmentação e uniformização, mas que recorram às situações concretas dos estudantes, respeitando suas particularidades e considerando os conhecimentos prévios de sua vida coletiva. Com esse propósito, é necessário “[...] virar a página da Geografia descritiva para discutirmos os fatos geográficos numa abordagem analítica e crítica” (PASSINI, 2011, p. 37). Partindo desse ideário, os educandos começam a entender as relações que cercam suas realidades e sistematizam as dinâmicas socioespaciais vigentes, procedidas pelo Lugar.

Os escolares, quando são propiciados a se sentirem pertencentes aos lugares em que vivem, podem criar sentidos e significados pelos vínculos comunitários da Cidade, despertando um senso crítico e uma formação cidadã. Nesse aspecto,

[...] conhecer o Lugar é fundamental ao estabelecimento de uma noção de cidadania, na medida em que essa signifique a consciência de que deveres e direitos constituem os dois lados de uma mesma moeda e que demande atitudes coerentes em relação à vida em sociedade. Conhecer o Lugar é uma construção: das referências pessoais e coletivas, da apreensão da realidade, da percepção das diferenças, da dialética do viver (LEITE, 2011, p. 05).

Esses conhecimentos são importantes na medida em que os estudantes compreendam a Cidade e o Lugar além de sua aparência e desvelam sua essência. Para isso, o ensino de Geografia deve promover, com subsídio dos princípios geográficos, o pensamento teórico dos educandos com a meta de concretizarem em sua vida prática. Nessa perspectiva,

acreditamos que a organização didática expressa um caminho de efetivação no alcance desse propósito.

Portanto, ao se apropriarem dos lugares materializados na Cidade, os escolares são possibilitados a compreenderem as diferentes escalas locais, regionais e globais, de modo que exerçam uma generalização teórica frente a esses conceitos. Assim, “[...] estudar e compreender o Lugar em Geografia significa entender o que acontece no espaço onde vive para além das suas condições naturais ou humanas” (CALLAI, 2000, p. 84).

Tal intencionalidade reverbera que o estudante desvele o Lugar além de uma simples localização escalar e pontual, e o perceba nos reflexos das complexidades sociais perpetuadas no tempo histórico, testemunhadas no espaço em um conjunto de técnicas e instrumentos de trabalho expressos pela sociedade capitalista globalizada.

A corporificação desse movimento pressupõe respeitar as distintas subjetividades dos educandos, algo amplamente debatido e defendido até aqui. Dessa maneira, o professor, ao organizar sua aula, precisa considerar e reconhecer que características possuem a Cidade que seus estudantes moram, vivem e convivem.

Essa preocupação busca revelar que a depender do porte da Cidade – grande, média ou pequena –, temos vivências experienciadas diferentemente por cada sujeito. No caso da Cidade Pequena, possuímos dinâmicas urbanas e regionais peculiares, bem como desafios distintos que interferem na vida dos escolares, conforme discutiremos no próximo subcapítulo.

1.3 A relevância no estudo das cidades pequenas brasileiras em sala de aula

As preocupações em relação ao ensino de Cidade, como foi discutido anteriormente, atrelada ao conceito de Lugar, subsidiam potencialidades na formação do pensamento geográfico, contribuindo para que os estudantes formem conceitos teóricos que permitam interpretar e intervir nas diversas complexidades existentes nos espaços vividos. Desse modo,

[...] reafirmar o direito à Cidade é uma maneira de contraposição à organização dominante da sociedade atual, que quer se autodenominar ‘globalizada’, ressaltando uma tendência de homogeneização de seus espaços. A defesa do direito à Cidade para todos os seus habitantes parte do entendimento de que a produção de seu espaço é feita com a participação desses habitantes, obedecendo a suas particularidades e diferenças (CAVALCANTI, 2010, p. 83).

Tendo como base esse entendimento, a partir das experiências concretas singulares e coletivas dos educandos, se abre um caminho de identificação e pertencimento dos lugares de sua Cidade. Assim como permite o entendimento do Lugar pelo viés da construção humana, que possui arranjos e lógicas próprias, cabendo uma leitura geográfica a respeito dessas conexões.

Como está sendo discutido, reafirmado e defendido, o ensino de Cidade com ênfase no Lugar deve ter origem no cotidiano dos estudantes. Ao tomar isso como alegação, alguns questionamentos são congruentes: De que forma as temáticas acerca das diferentes cidades no território brasileiro têm sido consideradas nas aulas de Geografia? As cidades pequenas vêm sendo abordadas no espaço escolar? Como o ensino de cidades pequenas vem sendo tratado nas aulas de Geografia? Os professores têm buscado outros recursos, para além do livro didático, que, de certa maneira, dão ênfase nas metrópoles, nas discussões das pequenas cidades?

Essas problematizações buscam acentuar o entendimento de que as cidades pequenas são muitas vezes esquecidas nas aulas de Geografia, ficando presas, de certa forma, às temáticas anunciadas pelos livros didáticos, que trazem definições e exemplos de cidades distantes do cotidiano dos educandos. Essa realidade está destacada a seguir: “[...] as cidades pequenas estão ausentes no ensino do urbano nos diversos níveis educacionais [...]. Ausência esta manifesta na maioria dos livros didáticos, que se tornaram o principal, senão o único, material bibliográfico utilizado pelos professores e alunos” (FRESCA, 2001, p. 27).

A partir desse ponto de vista, acreditamos que o desenvolvimento de uma formação e atuação cidadã crítica precise partir de uma lente geográfica que proporcione decodificar as diversas relações presentes no espaço de ordem política, econômica, social, cultural e ambiental, manifestadas nas cidades pequenas, e não somente restritas às grandes metrópoles. Diante disso,

[...] não contemplar as pequenas cidades é esquecer uma parte da realidade urbana. Não se deixa apenas de estudar uma parte concreta da espacialidade brasileira, como também esta falta de estudo compromete uma compreensão mais ampla da rede urbana, até mesmo das questões tratadas no domínio dos centros urbanos maiores, bem como das possibilidades de intervenção (ENDLICH, 2006, p. 31).

Os professores, ao se preocuparem em organizar suas aulas levando em consideração a temática das pequenas cidades, proporcionam aos seus estudantes-moradores aprendizagens advindas de suas práticas subjetivas, aproximando-os com o seu Lugar de vida. E, ao trabalhar esse conteúdo com educandos pertencentes às cidades médias e grandes, possibilitam a estes acessarem e entenderem outros contextos socioculturais, que estão distantes

de suas realidades, mas se representam significativos na medida em que a ciência geográfica objetiva contribuir para que os sujeitos apreendam essas espacialidades e ligações entre os territórios e regiões.

Ao tomar como defesa o ensino de cidades pequenas, o conceito de Lugar se evidencia, em função de que as experiências e cenários dos estudantes são materializados por suas práticas espaciais nessas cidades, que têm como ponto de abertura os lugares de seu cotidiano. Nessa direção, atende-se a uma “[...] perspectiva metodológica no ensino, na medida em que se considera que uma maneira adequada de trabalho docente é partir do Lugar, considerando a realidade concreta no espaço vivido dos alunos e professores” (CAVALCANTI, 2011b, p. 06).

Portanto, ao promover o ensino de Lugar vinculado com as cidades pequenas, se assume um compromisso de notabilizar a voz e a identidade de cerca de 33,5 milhões de pessoas que vivem nas 3.935 pequenas cidades, que não ultrapassam 20 mil habitantes, configurando 70,6% do total de urbes no Brasil (5.570) e demarcando 16,5% do total de 203.062.512 milhões de habitantes brasileiros, de acordo com dados do Censo Demográfico de 2022⁶.

Apesar do destaque a esses números, deve-se alertar para o fato de que as discussões concernentes às cidades pequenas não devem perpassar tão-somente os dados demográficos, mas todas as suas manifestações, interações espaciais, fixos e fluxos produzidos pelos sujeitos que habitam o seu interior, os quais devem ganhar deferência pelo fato de a Cidade Pequena

[...] ser melhor definida em termos do grau de centralidade do que em termos de tamanho demográfico. Ela se caracteriza por ser um centro local, isto é, um centro que exerce centralidade em relação ao seu território municipal, sua hinterlândia, onde vive uma população dispersa dedicada sobretudo às atividades agrárias. Em muitos casos, vilas e povoados estão em sua hinterlândia: constituem eles núcleos de povoamento dedicados essencialmente às atividades agrárias. Mas muitas pequenas cidades têm em suas hinterlândias algumas pequenas cidades, menores ainda, que em um passado não muito distante, constituíam vilas e povoados subordinados a elas (CORRÊA, 2011, p. 07).

Entendemos que focalizar apenas os estudos das metrópoles não se torna suficiente para explicar os processos de urbanização, as características, funcionamentos e conteúdos da realidade na dinâmica urbana brasileira, pela sua caracterização heterogênea e multifacetada. Logo, os diferentes tipos de cidade, especialmente as pequenas cidades, contribuem para

⁶ BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2022**, 2023. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/index.html>. Acesso em: 11 set. 2023.

elucidar uma representação do urbano, conservando cada qual suas particularidades. Nesse contexto,

[...] o estudo das cidades e da urbanização tem sido pensado pelo currículo e pelas práticas dos professores em sala de aula. O processo de urbanização, no Brasil e no mundo, tem sido tratado sob dois pontos principais. O primeiro é a caracterização do urbano, especialmente, por meio da análise da paisagem, tendo como contraposição a paisagem rural. O segundo é o conceitual: a definição de Cidade e de metrópole, sendo que nesta última são contempladas, ainda, as metrópoles nacionais e globais. As cidades são estudadas enquanto grandes metrópoles. Muitas vezes são vistas, somente, como capitais de país. As cidades mais populosas do mundo. Os graves problemas socioespaciais que nelas se manifestam. As cidades planejadas; e assim por diante (MOREIRA JUNIOR, 2016, p. 29).

Ao defender a valorização do ensino de Cidade, dando relevo às cidades pequenas, não estamos desconsiderando a pertinência das aprendizagens das grandes e médias cidades. A intenção é corroborar que, ao ensinar e aprender a respeito das pequenas cidades, estudantes-moradores são convidados a se aproximarem de seus panoramas pessoais e coletivos. Esse encaminhamento contempla o movimento das comparações e análises dos distintos fenômenos das cidades, que no caso das metrópoles têm presença marcada nos livros didáticos, programas da TV, em filmes e *Internet*, bem como a identificação de um espaço produzido por práticas sociais, culturais e espaciais com propensões específicas.

A mobilização desses conhecimentos pelos professores, com o intuito da formação de pensamento por conceitos teórico-geográficos pelos escolares, busca partir de suas realidades vividas no intuito de alcançar a compreensão dos espaços globalizados em suas específicas escalas. Com isso, “[...] tendo a Cidade como ponto de partida facilita e socializa o processo de aprendizagem, porque os alunos articulam os conceitos científicos em redes de significados que não lhes são estranhos” (CASTELLAR, 2009b, p. 18).

Desse modo, é importante que educandos cidadãos das pequenas cidades sejam viabilizados a desvelar seus cotidianos a partir da aprendizagem de sua própria Cidade de residência, sendo organizadas pelos professores situações-geográficas-problemas propulsoras de debates, realização de aulas de campo, análise de imagens, construção de maquetes, mapas e croquis, entre outras metodologias, recursos e linguagens, que dão ênfase e destaque à Cidade de vivência dos estudantes.

Essa abordagem implica a defesa de articulação nas mudanças do currículo escolar, pois “[...] introduzir o tema das cidades pequenas como conteúdo escolar, [...], revelam a necessidade de pensar a postura do professor no trato com os conteúdos presentes nos planos nacionais, estaduais e municipais de educação” (MOREIRA JUNIOR, 2016, p. 33). Ainda que

as pequenas cidades contenham particularidades entre si, se recorre ao imperativo de abrangê-las como uma potencialidade de compreensão do espaço na Cidade. Portanto, além de político, a disposição do conteúdo de cidades pequenas no currículo é um compromisso geográfico.

Assim, as pequenas cidades e suas especificidades precisam ganhar centralidade na organização de ensino dos professores, nas metodologias, livros didáticos, recursos pedagógicos e currículos, uma vez que ensinar acerca da Cidade Pequena é aprender sobre a vida dos educandos, na medida em que se aproximam de suas realidades experienciadas.

Nesse sentido, o ensino de cidades pequenas, em especial atrelado ao Lugar, se transfigura como substancial na possibilidade de promover uma aprendizagem com sentidos e significados. Isso significa que, ao partir do palco de vida dos estudantes-moradores e atingir a totalidade e generalização materializada no conceito de Lugar na Cidade, se desencadeie a flexibilidade e a criticidade preconizadas na atuação cidadã, e, conseqüentemente, na formação de pensamento por conceitos teórico-geográficos.

Assim, diante desse ideário discutido e defendido e com o anseio de respeitar as cidades pequenas, temática que adquire preocupação nesta investigação, se delimitou como recorte espacial a cidade de Britânia, localizada no estado de Goiás. A proposta, além de particularizá-la como uma Cidade Pequena, apresentando suas diversas características e manifestações próprias, produziu um estudo em uma escola estadual localizada nessa cidade, como pode ser melhor conhecido no próximo capítulo.

CAPÍTULO 02 - A CIDADE DE BRITÂNIA/GO E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA

O segundo capítulo tem como enfoque o recorte espacial da pesquisa, em que foi discutida o ensino e aprendizagem de Geografia na cidade Britânia/GO, a partir de análises realizadas pelas observações no espaço escolar, nos documentos institucionais e de entrevistas com a professora regente e a turma do 6º ano na escola selecionada para o estudo. Essas ponderações permitiram articular a potencialidade do ensino do conceito de Lugar na Cidade e a sua significação na vivência dos escolares.

Para esse propósito, está apresentado um breve histórico de Britânia/GO, focalizando a unidade de ensino escolhida para a investigação, em que, a partir da apreciação de seu PPP, possibilitou entender e desvelar os diversos constituintes que estruturam/organizam a escola, como: os sujeitos pertencentes, estrutura física, filosofia defendida, objetivos traçados, currículo, formação continuada, avaliação, dentre outros. E, também, está focado especificamente no ensino de Geografia, balizado pela verificação da BNCC, DC/GO e a produção de entrevistas com a regente e os estudantes.

Tal arcabouço analítico construído, indubitavelmente, propiciou entender a totalidade da instituição e o grupo pesquisado, engendrando novas interrogativas, como as que seguem: Quais são as semelhanças, particularidades e os desafios na escola de uma Cidade Pequena na ordem local-global? De que maneira os documentos normativos, curriculares e os projetos pedagógicos têm oportunizado a efetivação de um trabalho docente autônomo? Como as relações emocionais e profissionais entre professor X estudante têm suscitado aprendizagens geográficas significativas? A promoção dessas e outras interrogações galgaram este capítulo.

2.1 A cidade de Britânia/GO como *locus* de investigação

A cidade de Britânia/GO, localizada na região geográfica imediata Goiás - Itapuranga⁷, é o Lugar empírico dessa pesquisa pelo fato de o pesquisador ter laços afetivos e culturais com a referida cidade, visto que foi onde cresceu e viveu até os 18 anos de idade, realizando toda a formação de sua Educação Básica. Assim, com anseio de contribuir com o

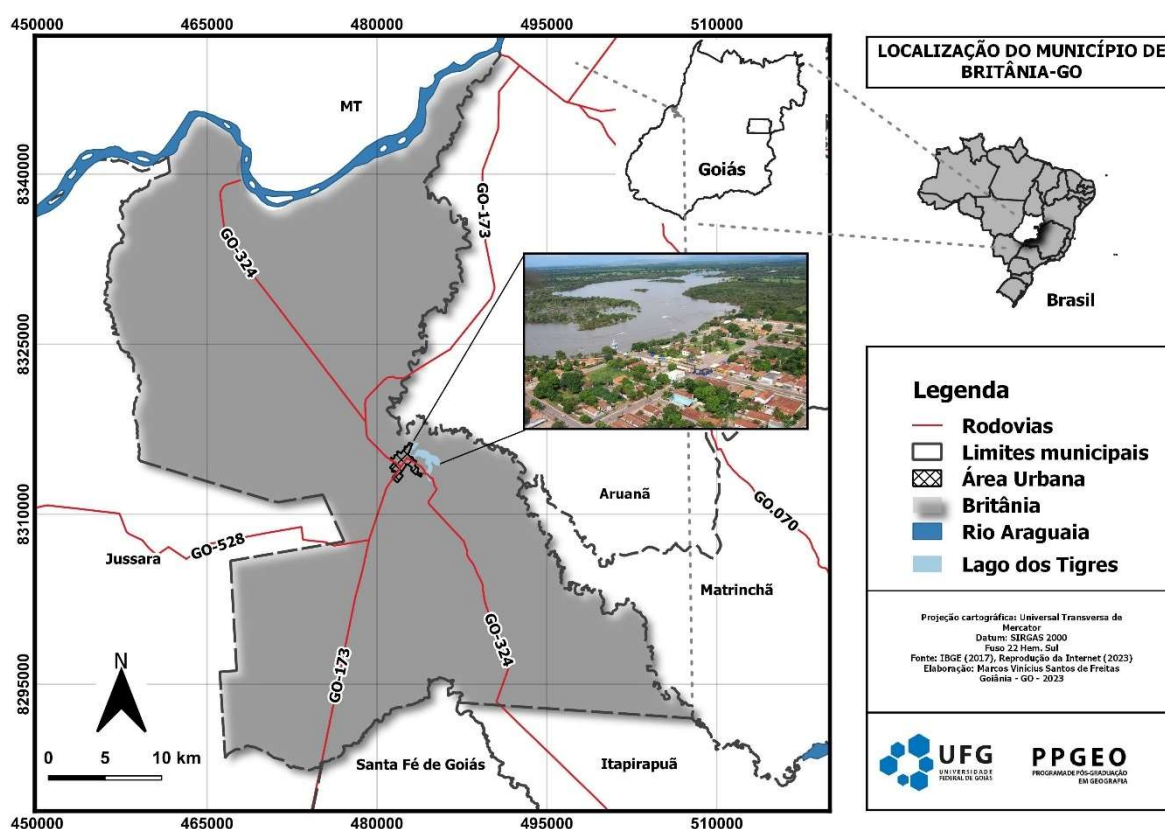
⁷ De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que estipularam uma nova regionalização do estado de Goiás e Brasil no ano de 2017. Em relação à área da unidade territorial, a cidade representa a marca de 1.458,459 km², constituindo-se na hierarquia urbana nacional como centro local. Além disso, está no campo de influência, ao nível intermediário, da cidade de Goiânia/GO e se localiza na mesorregião do Noroeste Goiano e microrregião do Rio Vermelho (IBGE, 2017).

ensino dessa cidade e devolver uma pesquisa à sociedade, escolhemos Britânia/GO como *locus* do estudo.

Buscando caracterizá-la e firmá-la como uma Cidade Pequena, que tem suas particularidades, manifestações e desafios próprios, julgamos importante trazer algumas informações a seu respeito.

No que tange aos dados históricos e geográficos, a chegada dos primeiros moradores na cidade de Britânia/GO ocorreu no dia 29 de junho de 1957⁸. De início, houve a criação de um distrito naquele lugar, e, posteriormente, segundo Oliveira (2012), a consolidação de um município em 1963, pelo decreto-lei 4.806, deixando de ser distrito de Jussara/GO, e estabelecendo divisas com as cidades de Aruanã/GO, Itapirapuã/GO, Jussara/GO, Matrinchã/GO, Santa Fé de Goiás/GO e Cocalinho/MT, conforme a Figura 03.

Figura 03 - Mapa de localização da cidade de Britânia/GO, 2023



Fonte: IBGE, 2017. Organização: FREITAS, Marcos Vinicius Santos de, 2023.

⁸ Fonte: PREFEITURA DE BRITÂNIA. **História**. Prefeitura de Britânia, 2022. Disponível em: <https://www.britania.go.gov.br/historia/>. Acesso em: 29 set. 2022.

É relevante mencionar que a presença do Lago dos Tigres⁹ contribuiu para a consolidação de uma cidade naquele espaço, pois

[...] na década de 50, as terras em torno do Lago dos Tigres estavam em poder do Dr. Paulo Smith de Vasconcelos. Representando um grupo maior, ele era dono de 20 mil alqueires goianos, dando início à sua fundação com o loteamento de glebas rurais feito às margens do Lago dos Tigres. Em seguida, foi adquirida toda área, em sociedade com um cidadão de Tupã-SP, idealizador da fundação da cidade (PREFEITURA DE BRITÂNIA, 2017, p. 01).

A escolha do nome da cidade está relacionada à execução de um concurso, no qual foram apresentadas também as seguintes opções: Quênia, Primavera, Goiás Luz, Vera, vencendo o nome Britânia. A efetivação desse nome considerou a fala de um dos integrantes da comissão julgadora, que estabeleceu semelhanças nos aspectos geográficos e hidrográficos em relação às Ilhas Britânicas, um arquipélago de ilhas localizado na Europa continental.¹⁰

Possivelmente, o membro da comissão julgadora levou em consideração a paisagem natural existente na cidade, uma vez que o Lago dos Tigres circunda boa parte do município, o que acabou provocando a presença de praias e uma extensa vegetação de mata ciliar próxima ao leito do lago, aproximando, de certa maneira, com as paisagens das Ilhas Britânicas, conforme ilustrado na Figura 04.

Figura 04 - Lago dos Tigres na cidade de Britânia/GO, 2023



Fonte: LIMA, Adário Gomes, 2023.

A cidade de Britânia/GO possui dois distritos, Itacaiú e Cicerlândia, e registrou, no último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), 5.695 (cinco mil

⁹ De acordo com a história local, o nome desse lago se deve a presença de “tigres” em suas margens, porém, temos conhecimento da inexistência dessa espécie de felino no Brasil. Essa toponímia revela o desconhecimento por parte dos primeiros moradores da diferença entre tigres e onças-pintadas, esta última, comumente encontrada no cerrado brasileiro, vegetação esta que predomina na região.

¹⁰ Devido à inexistência de mais informações históricas registradas, não será possível apresentar outros dados sobre a realização do concurso.

seiscentos e cinco) moradores na cidade, possuindo densidade demográfica 3,90 hab./km². Portanto, comparativamente às demais cidades de sua região geográfica imediata, está na posição 19º em número de pessoas, já no estado de Goiás aparece na colocação 281º, e no Brasil 8079º; ou seja, demarcando-se como uma Cidade Pequena.

É relevante mencionar que, embora expressivos, os dados demográficos não devem ser a única orientação para especificar uma Cidade Pequena de uma média ou grande, pois nos dizeres de Santos (1979), prender-se somente nos quantitativos da população “[...] é incorrer no perigo de uma generalização perigosa. O fenômeno urbano, abordado de um ponto de vista funcional, é antes um fenômeno qualitativo” (SANTOS, 1979, p. 69).

Portanto, Jurado da Silva e Sposito (2009) entendem que “[...] as cidades pequenas são um recorte empírico/teórico do fator urbano. Apesar de sua dimensão espacial específica, a cidade pequena possui, ainda, uma totalidade particular que a anima e a movimenta por meio de processos capitalistas de produção” (JURADO DA SILVA; SPOSITO, 2009, p. 17). Por isso, é importante entender os fixos e fluxos da Cidade Pequena, suas particularidades, desafios e sujeitos que a configuram e caracterizam com essa categoria de cidade.

Assim sendo, um dos fatores que necessitam ser compreendidos são os de ordem econômica que movimentam a Cidade Pequena. Desse modo, conforme Oliveira (2012), a região da cidade de Britânia/GO, inicialmente, desenvolveu a agricultura, com a produção de arroz, mandioca e milho, mas, ao longo do tempo, ganhou destaque na pecuária bovina. Isso é percebido pela cidade estar em uma das regiões do estado de Goiás com maiores criadores de gado bovino, bem como a instalação de uma estrutura que permite a execução em eventos de leilões de gado, tendo até, algumas vezes, cobertura televisionada em canais especializados no ramo da agropecuária.

Mais recentemente, houve a instalação de duas grandes empresas na cidade e suas imediações, que vêm mudando a produção do espaço urbano britaniense, caracterizada na importação de mão de obra especializada de outras cidades e estados, fluxo intenso de ônibus que transportam trabalhadores para a zona rural e caminhões de carga e descarga de mercadorias, bem como questões ambientais (poluição do ar, sonora, desmatamento, etc.) e sociais (tráfego de entorpecentes, prostituição, segurança pública, precarização do trabalho, etc.), dentre outras.

A primeira empresa se dedica ao ramo de fabricação de rações, intitulada “San Lorenzo Agroindustrial”, inaugurada no ano de 2020; e a segunda, denominada “Elisa Agro Sustentável”, teve início de suas atividades em 2016 e se desenvolve no segmento da agricultura de irrigação, atrelado à utilização de alta tecnologia.

Outra característica da cidade é o desenvolvimento do turismo, especialmente pela presença do Lago dos Tigres, considerado um dos maiores lagos de água natural da América do Sul¹¹, que ganha a visitação de inúmeros turistas durante as festividades de Carnaval e a temporada de férias em julho. Esse lago

[...] está localizado no Cerrado goiano [...], na bacia dos rios Tocantins-Araguaia. Possui uma extensão máxima de 24 km, sendo a paisagem caracterizada por grandes planícies, cobertas por vasta quantidade de árvores, apresentando, assim, fisionomia florestal. Em alguns trechos, o Cerrado chega até as margens do lago. [...] É formado pelo encontro dos Rios Água Limpa [...] e Vermelho (OLIVEIRA, 2012, p. 17).

A permanência do turismo também é marcada pela proximidade de Britânia/GO ao seu distrito de Itacaiú, às cidades de Aruanã/GO e Cocalinho/MT, ambas marcadas pela presença do Rio Araguaia, um importante rio para o estado de Goiás.

A apresentação de algumas especificidades dessa cidade, que ajudaram a entendê-la e demarcá-la como uma pequena cidade, pelas suas lógicas e arranjos específicos, também possibilitou aos leitores conhecerem o recorte espacial do estudo. Em seguida, apresentamos dados relativos aos fatores educacionais e convergimos aos procedimentos selecionados nesta investigação.

2.2 Caracterização e análises dos dados educacionais da cidade de Britânia/GO

Após a divulgação e compreensão de determinadas especificidades de ordem histórica, econômica, social e ambiental em Britânia/GO, discorremos, neste ponto, a respeito de alguns dados particulares da educação na cidade.

Assim sendo, de acordo com pesquisas do IBGE (2010), em uma visão geral, na cidade, a taxa de escolarização das pessoas de 06 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade é de 97,6%. Com isso, em relação a sua região geográfica imediata, apareceu na posição 15º comparando às outras cidades, no estado de Goiás em 246º e no Brasil em 5570º. Apesar da alta taxa de matriculados nas escolas da cidade, os números do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) não caminham juntos, uma vez que, no último exame de 2021, os

¹¹ BAYER, Maximiliano. **Diagnóstico dos processos de erosão/assoreamento na planície aluvial do Rio Araguaia, entre Registro do Araguaia (GO) e Cocalinho (GO)**. 2002. 125 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002. Disponível em: <https://docplayer.com.br/38361880-Diagnostico-dos-processos-de-erosao-assoreamento-na-planicie-aluvial-do-rio-araguaia-entre-registro-do-araguaia-go-e-cocalinho-mt.html>. Acesso em: 31 jul. 2023.

Anos Iniciais do Ensino Fundamental registraram a nota 6,8, os Anos Finais 4,9 e o Ensino Médio 3,7.

Esses dados abrem margens para diversas compreensões. Diante da preocupação principal da pesquisa, atenta-se a uma especificidade, no que diz respeito à própria metodologia do IDEB, que, como um exame de larga escala, busca padronizar os sujeitos e as instituições de ensino envolvidas, a fim de julgar o sucesso e o fracasso escolar, com a finalidade de mensurar a qualidade educacional. Posto isso, entendemos que

[...] avaliar o desempenho escolar da rede pública de ensino é uma das maneiras de avaliar as oportunidades educacionais oferecidas pelas escolas. Uma boa medida para alcançar essa finalidade e que pode surtir uma postura crítica e dialógica perante a equipe escolar seria associar o valor do teste padronizado da avaliação dos resultados educacionais ao efeito que a escola gera no nível da aprendizagem alcançada (BARBOSA; MELLO, 2015, p. 117).

Nesse sentido, a avaliação conseguirá alcançar averiguações e interpretações fortalecidas no tocante aos desenvolvimentos e necessidades do corpo estudantil, que devem ser desveladas criticamente, respeitando as situações concretas e sociais de todos os indivíduos que produzem a escola, e que estão intimamente ligados a esses resultados, na intencionalidade de ser um caminho de avanços no processo de ensino e aprendizagem.

Esses dados apresentados levaram em consideração algumas instituições de ensino da cidade. Assim, estruturalmente, Britânia/GO possui uma creche municipal que atende a crianças de 0 (zero) a 03 (três) anos; duas escolas municipais, uma recebendo crianças entre 04 (quatro) e 05 (cinco) anos de idade de pré-escolarização (primeiro e segundo ano), e outra com crianças de 06 (seis) a 10 (dez), 3º, 4º e 5º anos respectivamente; oferecendo, também, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), abrangendo da alfabetização ao 9º ano do Ensino Fundamental, no período noturno.

No que se refere às escolas estaduais, a cidade é possuidora de duas, a primeira atendendo a partir do 9º ano do Ensino Fundamental, com estudantes prioritariamente de até 14 (quatorze) anos, e todo o Ensino Médio, contendo escolares de diversas idades, visto que os moradores, ao terminarem a EJA oferecida pelo município, migram para essa escola com o intuito de concluírem os estudos.

A segunda escola, selecionada para o desenvolvimento da pesquisa, recebe educandos do 6º ao 9º ano, com idade de 11 (onze) anos completos ou até completarem no mês de março, aos 14 (quatorze) anos de idade. Esse critério de seleção foi tomado, especialmente, pelo fato de a instituição de ensino possuir o 6º ano para a realização do experimento didático-

formativo. Dessa forma, nas discussões que se sucedem, a preocupação será analisar essa unidade de ensino com maior afinco.

A escola estadual¹², *lócus* da pesquisa, de acordo com o seu PPP (2022), teve sua fundação realizada no dia 23 de julho de 1969 e está localizada no centro da cidade, próximo à orla do Lago dos Tigres. A instituição, como aponta em seu documento, divulgou que a quantidade de matrículas, durante os anos de funcionamento, diminuiu devido ao crescimento da “[...] cidade de Britânia e à construção de outras duas escolas em locais específicos para atender a particularidades de cada setor, a clientela da escola reduziu de forma considerável” (PPP, 2022, p. 07). Vale ressaltar que as outras escolas citadas no projeto são de esfera estadual e que, ao longo dos anos, ofertaram etapas dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Médio. Essas características foram se alterando durante o percurso histórico, educacional e social, atrelado às políticas estaduais e federais de educação.

Em face do exposto, a presente pesquisa teve como procedimento, para auxiliar na construção dos dados, observações no espaço escolar, que foram realizadas no período de 28 de abril a 21 de junho de 2022, sendo articuladas com informações trazidas pelo PPP (2022).

No que se refere à estrutura física, a escola dispõe de porte regular, contendo energia elétrica, acesso à *Internet*, água tratada, televisões em todas as salas de aula, rede de esgoto e aparelhos de ar-condicionado nas salas, além de uma biblioteca com acervo de 4.145 (quatro mil cento e quarenta e cinco) livros disponíveis para leitura dos estudantes e comunidade geral, bem como uma quadra de esportes.

A referida escola atende a educandos nos Anos Finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, nos turnos matutino e vespertino, possuindo um currículo seriado anual com carga-horária perfazendo 800 (oitocentos) horas. Assim como, adota uma progressão regular, desde que os escolares tenham aprovação em todas as disciplinas, já os que tiverem alguma reprovação ficam retidos. Desse modo,

[...] ao aluno será permitida a progressão parcial se retido no máximo em 02 (duas) disciplinas. Ao aluno que se matricular em disciplina na qual não obteve aprovação na série/período anterior, obriga-se a cumprir todas as atividades escolares previstas para aquele período (PPP, 2022, p. 21).

Devido a isso, a escola oferta as disciplinas que os estudantes apresentam fragilidades e reprovação em um turno diferente daquele que estudam. Diferentemente, os moradores da zona rural e sujeitados ao transporte escolar, realizam as disciplinas reprovadas

¹² Com o intuito de preservar os sujeitos da pesquisa, o nome da instituição de ensino foi ocultado.

de modo extraclasse. É importante frisar que Britânia/GO possui um número expressivo de educandos que vivem na zona rural¹³ e dependem do transporte escolar, e, geralmente, são os que possuem as maiores fragilidades de aprendizagem.

Essa combinação pode ter inúmeras explicações, uma delas é o fato de esses estudantes possuírem a maior quantidade de faltas nas aulas durante o ano letivo, em relação aos que moram na cidade, tanto devido à ausência do transporte escolar em algumas situações, como para auxiliar os pais no trabalho rural; outro esclarecimento é o fato de não terem possibilidade em participar do contraturno na escola, que tem a tentativa de realizar um acompanhamento individualizado do educando frente ao seu desenvolvimento de aprendizagem; a terceira razão diz respeito ao menor tempo que pais e/ou responsáveis dispõem para acompanhar a vida escolar; outro motivo, ainda, é em relação à estrutura possível para os estudos, como o não acesso à *Internet*, por exemplo, entre outras possíveis análises acerca do tema.

Nessa direção, entendemos que “[...] a parceria entre a família e a escola é de suma importância para o sucesso no desenvolvimento intelectual, moral e na formação do indivíduo na faixa etária escolar” (VEIGA; GARCIA, 2006, p. 12). Com isso, a distância entre a zona rural e a escola pode ser um dos empecilhos que colaboram com as fragilidades de aprendizagem dos estudantes que vivem nesses lugares.

Retornando à escola, foco da investigação, no que diz respeito à equipe institucional, a unidade totaliza 28 (vinte e oito) funcionários, destes, 04 (quatro) pertencem ao grupo gestor e 02 (dois) à equipe de apoio pedagógico. Em relação ao corpo docente, a escola possui 11 (onze) professores, tendo a mesma quantidade os integrantes da equipe técnica-administrativa escolar.

No que tange ao número de escolares, verificou-se que 281 (duzentos e oitenta e um) foram matriculados até o final de 2021 e distribuídos em duas salas do 6º ano e uma sala de 7º, 8º e 9º, totalizando 5 salas de aulas no turno matutino. No que se refere ao período vespertino, a escola é detentora de uma sala de 6º ano, e duas para os 7º e 8º, individualmente, não dispondo de sala de 9º ano, perfazendo também um total de 5 salas.

¹³ Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Britânia/GO, o Departamento de Transporte Escolar, até julho de 2023, possuía 297 (duzentos e noventa e sete) estudantes atendidos na zona rural de todas as instituições de ensino do município, deste total, 78 (setenta e oito) estudavam na escola investigada no turno vespertino, não havendo nenhum matriculado no período matutino que utilizava o transporte escolar.

Em relação à aprendizagem dos educandos, o PPP (2022) da instituição de ensino indica baixas taxas de reprovação e evasão escolar, entre os anos oferecidos pela escola, de 6º ao 9º ano, em 2021, como podemos verificar nos quadros a seguir.

Quadro 01 - Desempenho dos estudantes na escola pesquisada – Turno matutino, 2022

Ano	Matrícula inicial	Admitidos após março	Afastados por abandono	Afastados por transferência	Matrícula final	Aprovados	Reprovados	Taxa de aprovação	Taxa de reprovação
6º A	35	01	-	02	34	34	0	100%	-
7º A	28	03	-	02	26	29	0	100%	-
8º A	27	02	-	09	20	20	0	100%	-
8º B	27	-	-	04	23	23	0	100%	-
9º A	35	01	-	06	30	30	0	100%	-
Total	152	07	-	23	136	136	0	100%	-

Fonte: PPP, 2022. Organização: SANTOS, Victor Alves, 2023.

Quadro 02 - Desempenho dos estudantes na escola pesquisada – Turno vespertino, 2022

Ano	Matrícula inicial	Admitidos após março	Afastados por abandono	Afastados por transferência	Matrícula final	Aprovados	Reprovados	Taxa de aprovação	Taxa de reprovação
6º B	31	08	-	07	32	30	2	93,7%	6,25%
6º C	31	06	-	04	33	31	2	93,9%	6,06%
7º B	28	09	-	12	25	24	1	96%	4%
7º C	30	05	-	09	26	25	1	96,1%	3,84%
8º C	32	04	-	07	29	29	0	100%	-
Total	152	32	-	39	145	139	06	95,8%	4,13%

Fonte: PPP, 2022. Organização: SANTOS, Victor Alves, 2023.

A partir das comparações do Quadro 01 e 02, é possível perceber diferenças entre o desempenho de aprendizagem dos estudantes entre os turnos matutino e vespertino, uma vez que o primeiro atingiu 100% de aprovação nas disciplinas, enquanto o segundo variou de 93,7% a 100% de aprovação, indicando uma taxa de reprovação que varia de 3,84% a 6,25%. Essas diferenças podem ser examinadas pelo seguinte motivo: é no turno vespertino que se concentram os estudantes que moram na zona rural¹⁴, e, conforme analisamos anteriormente, são os maiores detentores de fragilidades de ensino pelas razões já apresentadas.

Outra informação disponível no PPP (2022) é a especificação das disciplinas que os estudantes tiveram reprovação, tratando-se especificamente do turno vespertino, dado que não houve reprovações no turno matutino em 2021. Em especial, na disciplina de Geografia, nos dois sextos anos houve 04 (quatro) reprovações e nos dois sétimos 02 (duas) reprovações. Em conformidade com o que foi dito anteriormente, esses estudantes ficaram retidos e tiveram que cursar novamente seus respectivos anos, por não reprovarem apenas em Geografia, mas também, em outras disciplinas do currículo escolar.

¹⁴ Devido às longas distâncias que os estudantes precisam percorrer no trajeto zona rural e escola, a maioria das famílias prefere matricular seus estudantes ou filhos, ou parentes no período vespertino no sentido de contribuir com uma maior qualidade do sono. Outra justificativa vai ao encontro de uma organização institucional da SME de Britânia/GO, que é responsável pela disponibilização do transporte escolar, na tentativa de concentrar todos os escolares em apenas um período do dia, objetivando otimização de tempo e recursos financeiros.

A cultura da reprovação como punição para justificar o fracasso escolar perpassa a educação brasileira desde a criação das primeiras escolas. Essas raízes perduram até os dias atuais, mas agora com uma nova roupagem, instituída pela lógica do desempenho e concorrência, como discute Charlot (2020), sendo materializada, sobretudo, na defesa de alguns professores, pais e estudantes pela reprovação, por protestarem a sua promoção e acreditarem que não foram alcançados os objetivos predefinidos em uma avaliação de cunho somativo. No imaginário de

[...] muitos pais e alunos, a reprovação aparece diretamente vinculada a uma segunda e ‘garantida’ oportunidade de aprender. Acreditam também que a reprovação é uma medida importante para pressionar os alunos a estudar, contribuindo para a aprendizagem. A maioria dos alunos vê a reprovação como algo necessário à escolarização e, em certo sentido, bom, porque ‘ajuda os alunos que não sabem’ (JACOMINI, 2010, p. 899).

Esse pensamento arraigado permite elaborar os seguintes questionamentos: A reprovação contribui para a aprendizagem do estudante? Ela se constitui somente como um instrumento punitivo e/ou classificatório? Torna-se necessário compreender que a avaliação está ligada a finalidades e objetivos, todavia, estes devem estar correlacionados às situações sociais e de vida dos sujeitos, que implicam diretamente no desenvolvimento de suas aprendizagens. Portanto, é o trabalho pedagógico realizado pela escola, pelos familiares e pela sociedade que oportuniza espaços de aprendizagem passíveis de que os escolares atinjam os objetivos ansiados.

Prosseguindo as análises do Quadro 01 e 02, percebemos um movimento pendular na instituição de ensino, uma vez que o número de admitidos após março e os afastamentos por transferências ocorreram nos dois turnos. Em relação ao número de transferidos, nota-se uma maior quantidade no vespertino, contabilizando 39 (trinta e nove), enquanto no matutino foram 23 (vinte e três).

Essa dessemelhança, de certa maneira, pode estar atrelada ao quantitativo de estudantes no turno vespertino que residem na zona rural, segundo revelado antecipadamente, em razão dos responsáveis terem mudanças frequentes de empregos nas propriedades rurais da região, e, com isso, necessitam transferir os filhos/parentes para estudarem mais perto de casa. Essa questão tende a contribuir, ainda mais, nas fragilidades das aprendizagens desse grupo, principalmente pela movimentação curricular das instituições de ensino não acontecerem de forma linear, o que exige um processo de adaptação entre o estudante, professor e escola.

No que concerne aos objetivos da escola, a instituição propôs dois objetivos, sendo eles:

Promover desenvolvimentos humanos, educacionais, sociais e culturais na [...] com base legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estadual e nas Diretrizes Curriculares para Ensino Fundamental. Lei Complementar n.º 26, de 28 de dezembro de 1998, educacional (PPP, 2022, p. 23).

Utilizar o conhecimento associado aos avanços tecnológicos, em busca de esforços e recursos para atingirem os fins do processo educacional (PPP, 2022, p. 23).

Para subsidiar a formulação desses objetivos, o PPP da instituição escolar balizou as ideias de Jean William Fritz Piaget. É notório salientar as contribuições teóricas defendidas por esse autor para a psicologia e a pedagogia moderna. Contudo, torna oportuno destacar que um projeto político pedagógico identifica e norteia a filosofia da escola. Assim sendo, temos a defesa, neste documento, de uma postura construtivista que remete somente ao desenvolvimento de base biológica, sem avançar nos aspectos históricos, sociais e culturais dos indivíduos, preocupações de Lev Semionovitch Vigotski, que possui aproximações e distanciamentos bastante fecundas com Piaget.

Esses conflitos teóricos suscitam que a análise de um PPP instiga contornos para diversas problemáticas: A instituição de ensino, ao produzir o seu projeto político pedagógico, detém ferramentas teóricas que evidenciam a importância desse documento? Os profissionais da escola possuem espaço para refletirem a produção do PPP e para realizarem encaminhamentos frutíferos frente aos desafios do contexto escolar? Ao produzir esse projeto, os sujeitos envolvidos devem se ater à sua natureza organizacional que congrega os elementos já instituídos, como currículos, legislações, resoluções, entre outros, bem como concebe novas características ao espaço escolar, para propor objetivos, estruturas, valores, outros. Portanto, essa amálgama entre o constituído e o proposto deve ser circunspecta também pelos questionamentos de Libâneo:

Que tipo de escola, nós, profissionais desta escola queremos? Que objetivos e metas correspondem às necessidades e expectativas desta comunidade escolar? Que necessidades precisamos atender em termos de formação dos alunos e alunas para a autonomia, cidadania, participação? Como faremos para colocar o projeto em permanente avaliação, dentro da prática da ação-reflexão-ação? (LIBÂNEO, 2001, p. 126).

Essas indagações, quando materializadas, proporcionam a efetivação do caráter de planejamento que o PPP concentra, reconhecendo e demonstrando a sua cultura escolar e a constituição de possíveis alterações frente à realidade vigente.

Seguidamente, em relação aos objetivos específicos, o documento analisado apresenta quinze, mas, levando em consideração o recorte do estudo, julgamos pertinente destacar apenas cinco:

Estimular o desenvolvimento pleno das múltiplas capacidades da criança e do adolescente compreendendo suas limitações, incentivando seu crescimento saudável e respeitando as suas dificuldades individuais com a prática de inclusão social;

Proporcionar um desenvolvimento integral do educando nas áreas formativa, social e pedagógica;

Criar condições ao educando de exercer seus direitos e deveres como indivíduo participativo respeitando regras, valores e normas da sociedade;

Preparar o educando para tomar iniciativas e ser um agente transformador;

Estimular a criação de estratégias de aprendizagem, de relações entre os conhecimentos para o desenvolvimento do pensamento sistêmico, processo no qual o aluno será o protagonista;

Oferecer os instrumentos necessários para que os alunos se conheçam e descubram o seu jeito de aprender nos diferentes componentes curriculares, traçando diferentes estratégias de aprendizagem, solidificando assim sua autonomia nos estudos (PPP, 2022, p. 24-25).

A leitura desses objetivos específicos suscita a seguinte reflexão: o emprego dos termos “indivíduo participativo”, “aluno será o protagonista”, “autonomia”, “descubram o seu jeito de aprender” acabam remetendo a uma pedagogia/didática nova/escolanovista/renovada, de base teórica pragmática de John Dewey, na qual é defendido o estudante como um protagonista e o papel do professor passa ser de mero facilitador/orientador em sala de aula.

A partir desse entendimento, a questão lançada aqui é em relação à aglutinação desse ideário nas propostas de educação, que, consoante aos estudos de Evangelista (2014), são promovidas pelos organismos internacionais, como Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros, que inerentemente já traduzem os interesses bancários nessa defesa. Em segundo lugar, a ordem meritocrática desvelada pela escola nova, uma vez que ao posicionar o educando como protagonista entende que todos tiveram iguais condições de desenvolvimento e aprendizagem, deslegitimando de forma excludente a multiplicidade de sujeitos que constroem a escola, que possuem situações sociais, culturais e econômicas distintas.

Mas, reiteramos, isso não quer dizer que, ao formular o PPP, a instituição de ensino teve essa postura e visão. Conforme foi problematizado, cabem momentos de estudos, interpretações e reflexões na construção do projeto que orienta a escola, a fim de dirimir essas interpretações discursivas. A criação do projeto não deve ficar restrita apenas a uma tarefa empírica e realizada por tabela no cumprimento de obrigações das instâncias superiores.

Ainda em continuidade com a análise do PPP (2022), em sua filosofia, a unidade escolar apresenta uma aproximação com as contribuições de Jacques Delors¹⁵ para a educação, e em sintonia com os pilares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trazendo como princípios norteadores os seguintes lemas: “aprender a conhecer”, “aprender a ser”, “aprender a conviver” e “aprender a fazer”. De acordo com o documento, esse ideário contribui para o desenvolvimento de habilidades e competências pessoais e sociais, no exercício da cidadania, de modo a intervir no espaço em que vivem, com o intuito de uma sociedade mais justa, e para a formação de “[...] um senso crítico reflexivo e libertador, na medida em que suas bases antropológicas tornam o homem como ser integral” (PPP, 2022, p. 22).

Essas proposições também podem ser percebidas na missão que a escola pretende atingir, na qual busca “[...] promover uma educação de qualidade para todos os alunos, levando-os a construir sua história com responsabilidade, dignidade e autonomia, contribuindo para uma sociedade mais justa, fraterna e feliz” (PPP, 2022, p. 22).

Essa sociedade, manifestada em sua missão, está associada a uma educação que busca contribuir

[...] na construção de uma sociedade justa e solidária, politicamente democrática, culturalmente pluralista e religiosamente ecumênica, de diálogo inter-religioso, pautada pelo princípio moral, ético, estético e político, onde todos sejam verdadeiramente reconhecidos e respeitados em sua dignidade humana e em suas diferenças (PPP, 2022, p. 22).

Para que isso se efetive, o entendimento da escola é que as ordens econômicas, sociais, políticas, culturais e religiosas devem estar organizadas socialmente para a estruturação e participação cidadãs.

Esses itens do projeto incumbem novamente ponderações discursivas diante do anunciado no documento. Primeiramente, em referência aos quatro pilares da educação propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e formulados pelo professor, economista e político francês Jacques Lucien Jean Delors. É notório perceber a defesa desses pilares nas escolas brasileiras, comumente

¹⁵ DELORS, Jacques Lucien Jean. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

vinculados a um projeto de educação bancária, meritocrática e individualista, ao colocar os seres como os únicos responsáveis pela sua aprendizagem, e caso não consigam atingir esse objetivo, serão os únicos culpabilizados, visto que todos tiveram as mesmas oportunidades de estudos.

Essa questão pode ser visualizada e percebida na própria implantação da BNCC, sendo amplamente defendida pelos organismos multilaterais e financiada por instituições brasileiras, como a Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, entre outras. Tal documento enfatiza termos como “autonomia” e “protagonismo” dos estudantes, dando total e exclusivamente ênfase ao “direito de aprender”.

A Base ainda reforça o tradicionalismo no processo de ensino e aprendizagem, por persistir em uma fragmentação e excesso dos conteúdos, na homogeneização da diversidade sociocultural do país, com a falácia da promoção de uma igualdade e justiça social, ao propor que todos os educandos tenham a mesma Base formadora. É necessário reforçar que a BNCC abre caminhos para ampliar o setor privado empresarial, dado que a venda de materiais didáticos representa lucros interessantes quando compreendidos dentro de uma ótica de mercantilização da educação sob a égide de políticas neoliberais.

Assim sendo, os quatro pilares da educação defendidos pela UNESCO, BNCC, filosofia e missão da unidade escolar analisada buscam o desenvolvimento de um cidadão dotado de direitos e responsabilidades, com autonomia e consciência. Obviamente, todos os professores têm esse ideário como premissa ao lecionarem suas aulas, com anseio de que seus estudantes tenham responsabilidades pessoais e coletivas.

Mas nesse quadro cabe uma indagação: Que cidadão os financiadores desejam formar com a BNCC? As possíveis respostas podem ser encontradas facilmente na escola, como a implantação do Ensino Médio articulado ao mercado de trabalho, a execução de disciplinas que abordem a temática do empreendedorismo, que recaem na *uberização* do ensino, ou com a temática que envolve o projeto de vida e sua incidência com o individualismo, a financeirização do agronegócio na busca por apoiar o trabalho no campo, dentre outros exemplos.

A ciência geográfica também contribui na investida de desvelar esse tipo de cidadão, especialmente mobilizando contribuições de Cavalcanti (2019), nas quais aborda que os diversos problemas existentes no cotidiano dos estudantes são sociais e espaciais, mas acontecem de maneira particular entre cada sujeito, envolvendo sua cultura e vida. Diante disso, a escola e o

[...] ensino de suas diversas disciplinas serem campos dessa ação política, trabalhando com conhecimentos científicos, generalizados e generalizáveis, com os conhecimentos geográficos, que podem estar orientados por princípios da universalidade, mas que, para a sua formação, requerem que se considerem a diversidade de experiências dos diferentes tipos que dela fazem parte - professores e alunos - e suas práticas sociais e espaciais (CAVALCANTI, 2019, p. 208).

Nesse caminho, entendemos que a cidadania é vivida cotidianamente pelos sujeitos, cabendo à escola a tarefa de conhecer a vida prática de seus educandos, tangenciando uma formação cidadã reflexiva, crítica e coletiva, com o propósito de atuarem no desvelamento das diversas lógicas impostas e na luta por mudanças do/no *status quo*.

Ainda sobre a análise do projeto da unidade escolar, no que diz respeito às práticas pedagógico-didáticas, o PPP (2022) pontuou que as ações desenvolvidas pela instituição devem considerar o cotidiano dos estudantes, especialmente no planejamento dos professores. Para isso, devem considerar as matrizes curriculares e os seus objetivos no desenvolvimento das competências e habilidades.

Logo, as metodologias de ensino devem favorecer o “protagonismo estudantil”, tendo os professores, como função principal, a mediação didática no processo de ensino e aprendizagem. Assim, os docentes devem “[...] pesquisar para compreender como o aluno constrói o conhecimento, como aprende, estuda, tece sua teia de saberes para que a aprendizagem se consolide e seja significativa” (PPP, 2022, p. 25).

Neste ponto, é favorável comentarmos a defesa da escola pelos conceitos cotidianos dos educandos, dada sua influência no desenvolvimento de conceitos científicos no ambiente escolar. Segundo Vigotski (1991a; 1991b), o conceito cotidiano parte da realidade imediata do sujeito, relacionado a sua inserção sociocultural. A confrontação com os conceitos científicos ajuda na transformação mental dos objetos e análise do papel dessas funções peculiares, cabendo à escola essa atribuição ao oportunizar a construção de um novo estudante. Isso considerando que, ao frequentarem a instituição de ensino, os escolares significam e atribuem sentido aos conteúdos, se transformando em um novo indivíduo, a partir da unicidade entre os conceitos cotidianos e científicos.

De acordo com a escola, os professores, fruindo dessa compreensão, podem desenvolver habilidades e competências que produzem suportes para a resolução de situações-problema pessoais e/ou coletivas presentes ao longo de suas vidas (PPP, 2022). Esse entendimento está atrelado às 10 competências gerais da BNCC, referentes a: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital;

trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania (BNCC, 2018).

Consoante às nossas interpelações, é imprescindível efetuar uma leitura crítica da BNCC perante os pontos já elencados. Nesse sentido, acrescentamos nessa discussão a acentuação de uma política educacional voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências¹⁶. Descortinamos, novamente, os interesses do mercado neoliberal engendrados nesse documento, dado que as competências e habilidades são para atender, forçosamente, a formação de força de trabalho alienada e consumidora.

A esse respeito, Saviani considera que “[...] a educação passou [...] a ser concebida como dotada de um valor econômico próprio e considerada como um bem de produção (capital) e não apenas de consumo” (SAVIANI, 2005, p. 22). Ou seja, a educação brasileira, desde seus primórdios, é utilizada como uma ferramenta política, especialmente por parte da classe dominante, que vê nela uma arma para a disseminação de seus ideais.

No que se refere à avaliação de aprendizagem, o documento analisado discorre que a escola deve levar em consideração a participação dos estudantes nas ações produzidas pela unidade escolar, bem como a

[...] comunicação com os colegas, com os professores e com os agentes educativos, sua sociabilidade, sua capacidade de tomar iniciativas, de criar e de apropriar-se dos conteúdos disciplinares inerentes à sua idade e série, visando à aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento das habilidades de ler, escrever e interpretar, de atitudes e de valores indispensáveis ao pleno exercício da cidadania (PPP, 2022, p. 27).

Além disso, a escola entende a avaliação como um diagnóstico que busca ser formativo e emancipador, necessitando ser realizado de maneira contínua e cumulativa, com predomínio de perspectivas qualitativas sobre as quantitativas, ao ser materializado por provas objetivas, provas dissertativas, seminários, exposições, oficinas e debates. Após a realização dessas avaliações, a instituição estabelece que pode dar uma resposta aos educandos e familiares, bem como redefinir as metas escolares, por isso, a necessidade de avaliações com aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais (PPP, 2022).

É notório comentarmos o avanço da escola em explicitar em seu projeto a realização de uma avaliação diagnóstica, e não apenas somativa, como meio de categorizar os escolares, além das pluralidades e possibilidades para que essas avaliações ocorram, não sendo restritas

¹⁶ É importante salientar que o desenvolvimento de habilidades e competências também estão presentes em autores que defendem políticas curriculares críticas. A questão tratada aqui é a apropriação ideológica e política dos órgãos defensores e financiadores da BNCC para cumprimento de seus objetivos.

somente a provas e testes. Amparando nesse debate, Charlot (2020) pondera que a avaliação é um momento diagnóstico e regulador, portanto, legítimo, e mesmo necessário, de todo o processo pedagógico bem concebido.

Assim, Rabelo (2011) aponta que a avaliação é uma oportunidade para o professor realizar um acompanhamento e conhecimento do estudante, na medida em que se

[...] transforma em um instrumento auxiliar do ensino, passa a exercer sua verdadeira função, que é a de avaliar conhecimentos, conteúdos ensinados, objetivos propostos e alcançados, ou seja, aquilo que o aluno aprendeu, acompanhando sempre o processo como um todo (RABELO, 2011, p. 230).

Essas discussões, quando articuladas com o ensino de Geografia, possuem a potencialidade de compreender as espacialidades dos diferentes sujeitos que compõem a sala de aula, bem como a oportunidade de reconhecer as diversas transformações e desafios nos lugares que vivem. Portanto, a avaliação abarca um caráter de identificação dos educandos a partir das realidades vividas, percebidas e concebidas¹⁷ no espaço, e como impactam em suas vidas pessoais e coletivas, que, conseqüentemente, são expressas na avaliação escolar.

A respeito da formação continuada, a instituição escolar a entende como importante, em razão das constantes informações e na sua relação com o aprendizado dos professores que precisam estar atentos às diversas mudanças de ordem política, econômica, social e cultural. Com isso, os espaços de formação continuada acontecem na unidade escolar representados por “[...] reuniões, [...] conversas nas horas atividades, os encontros de colegas da mesma disciplina para troca de experiências e também os vários cursos à distância oferecidos pelo Governo” (PPP, 2022, p. 36).

Perante esse entendimento, percebe-se que a formação continuada da escola é restrita ao âmbito escolar e/ou quando oferecida pelo Governo Estadual. Sendo assim, é basilar que a formação continuada avance e não se restrinja somente aos muros da escola, e que os professores tenham oportunidades tanto estruturais quanto profissionais de alçar novos espaços de formação.

Os estudos de Marzari, Ribeiro e Lopes (2018) dizem que os professores se confrontam com as complexas adversidades que percorrem suas práticas pedagógico-didáticas, e que, porventura, não são mais sanadas pela experiência quantitativa de carreira, necessitando investir em novos caminhos e estudos que acabam possibilitando momentos de reflexão das ações educativas, bem como a construção de “[...] fundamentos teóricos que façam

¹⁷ Os três momentos de produção social do espaço são propostos pelo seguinte autor: LEFEBVRE, Henri. **La production de l'espace**. Paris: Ed. Anthropos, 1974.

compreender os diferentes contextos históricos, políticos, econômicos, culturais, sociais e organizacionais que perpassam as práticas docentes” (MARZARI; RIBEIRO; LOPES, 2018, p. 243).

Portanto, o ato de refletir/filosofar deve fazer parte da rotina pedagógica do professor, estabelecendo uma janela de abertura para a práxis pedagógica, o que acaba suscitando transformações na recriação da organização didática, da abordagem no ensino dos conteúdos, na maneira em que realiza a avaliação para aprendizagem, entre outras, e como essas questões têm impactado no desenvolvimento e aprendizagem do estudante.

No que concerne à disciplina de Geografia, a escola possui 04 (quatro) professores, sendo que apenas 01 (uma) é licenciada em Geografia, 02 (dois) graduados em Matemática e 01(uma) em Pedagogia, sendo essa a única em regime efetivo na instituição de ensino.

A partir desse quadro de professores, percebemos um certo favorecimento das políticas educacionais impostas pelo Estado de Goiás de profissionais sem a formação inicial específica na área da disciplina que lecionam. Esse aspecto emerge em diversos apontamentos, como a falta de concursos públicos quanto a ausência de profissionais formados na região. Contudo, reafirmamos a defesa na formação de professores e a sua docência na área correlata a sua formação, especificamente na Geografia, principalmente por acreditarmos que uma formação de licenciatura sólida contribui significativamente no ensino e aprendizagem produzidos nas disciplinas do currículo escolar.

Como a referida investigação exigia somente a escolha de um professor de Geografia e uma sala de aula para desenvolvimento da organização de ensino, foi selecionada a professora licenciada em Pedagogia. Os critérios para escolha se relacionam: primeiro – por conhecer a professora e trabalhar com ela em outras oportunidades; segundo – por ser efetiva e, de certa maneira, possuir maior autonomia em seu trabalho docente, isto é, de permitir a realização do experimento didático-formativo com os estudantes e, por fim, a compatibilidade de horários com o 6º ano.

Em relação à carga-horária, a disciplina de Geografia possui 03 horas semanais em todos os Anos Finais do Ensino Fundamental. Geralmente, as aulas são organizadas em dois dias, sendo um deles com aulas geminadas, contabilizando 120 (cento e vinte) horas anuais.

No que tange aos objetivos traçados especificamente para a disciplina de Geografia, em todos os anos oferecidos, são os seguintes:

Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.

Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.

Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico, na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.

Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas (PPP, 2022, 49).

A leitura desses objetivos, remete, novamente, às anunciações debatidas anteriormente, inicialmente pelas articulações da BNCC na formulação destes e a sua sustentação teórica apoiada por uma base piagetiana, que pode ser demonstrada pela mobilização apenas de raciocínios geográficos e do pensamento espacial, que são importantes, mas que necessitam avançar para o desenvolvimento de um pensamento geográfico¹⁸.

Em vista disso, um documento instituído limita a oportunidade dos professores em refletirem e interrogarem o cenário posto, conforme apontamos de antemão, a práxis se deve fazer presente na vida docente. Mas, concordamos que as políticas educacionais neoliberais são planejadas para extinguir os espaços de pensamento crítico e manter um trabalho pedagógico alienado.

Os objetivos da disciplina de Geografia também evidenciam a pouca ênfase nos estudos e reconhecimentos do bairro, dos lugares e da cidade que os estudantes residem e vivem. Essa questão fica ainda mais visível quando fazemos um recorte apenas das unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades trazidas na BNCC para o 6º ano, que podem ser articuladas com o ensino e aprendizagem do Lugar na Cidade, conforme é exemplificado no quadro posterior.

Quadro 03 - Recorte de conteúdo da BNCC sobre Lugar e Cidade para o 6º ano, 2023

Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
O sujeito e seu Lugar no mundo	Identidade sociocultural	(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.

¹⁸ Essa discussão será melhor desenvolvida no capítulo 03.

Mundo do trabalho	Transformação das paisagens naturais e antrópicas	(EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.
-------------------	---	--

Fonte: BNCC, 2018. Organização: SANTOS, Victor Alves, 2023.

A apreciação do quadro permite abrir os seguintes precedentes: o primeiro é em relação à lógica tecnicista imposta na construção dos conteúdos, sendo divididos em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. As unidades temáticas são entendidas, de acordo com a BNCC (2018), como um arranjo mais amplo dos objetos de conhecimento, já esses objetos são os conteúdos de maneira pormenorizada e que também estão articulados com as habilidades, elas dão ação aos objetos de conhecimento e possuem códigos numéricos que indicam a etapa, ano e disciplina. Assim, tal organização individualiza e fragmenta os conteúdos geográficos, mobilizando somente a aparência e descrição dos fenômenos do ensino de Geografia. Essa forma de pensar busca

[...] no ensino formas externas de mudanças no comportamento humano dos alunos ignorando os processos psíquicos ou mentais, o contexto sociocultural, a relação pedagógica. Com isso, o papel educativo da escola e dos professores fica praticamente anulado porque os objetivos vêm previamente, ou seja, agentes avaliadores do sistema escolar definem os objetivos da matéria, o tipo de cidadão, o projeto educativo (LIBÂNEO, 2018, p. 66).

Com isso, essa fragmentação prejudica a apreensão de conhecimentos pelos estudantes, uma vez que não contribuem para o desenvolvimento de ações mentais, cognitivas e emotivas no ensino e aprendizagem de Geografia, e que se somam na chegada do pensamento teórico-geográfico.

O segundo ponto de análise do Quadro 03 é a exposição dos conteúdos referentes ao ambiente, paisagem, Lugar e Cidade apenas associados às questões físico-naturais da Geografia, tendo as intervenções antrópicas inexistentes nesse processo. Percebe-se, assim, a tendência da Geografia tradicional presente no recorte desses conteúdos. Esse movimento, como aponta Moraes (2007), tenciona a observação, desarticulação, mensuração e estimação dos fenômenos naturais para provar sua validade científica, e que são descontextualizados da interferência dos sujeitos. Logo, o educando é impedido de perceber a sua atuação permanente na produção do espaço e como suas ações impactam na natureza, paisagens, lugares e cidades, tampouco na Geografia presente em seu cotidiano.

Outra proposição que cabe argumentos diz respeito à negação de oportunidades que professores e estudantes têm em não usufruírem das discussões dos lugares nas pequenas

idades quando subjugados somente à Base. Esse impedimento é ainda mais notório ao analisar os conteúdos do DC/GO, em conformidade com o quadro posterior.

Quadro 04 - Recorte de conteúdo do DC/GO sobre Lugar e Cidade para o 6º ano, 2023

Unidades Temáticas	Objeto de conhecimento/Conteúdos	Habilidades
O sujeito e seu Lugar no mundo	<p>Identidade sociocultural:</p> <p>Diferentes tipos de paisagens</p> <p>Modificação das paisagens por diferentes grupos sociais</p> <p>Povos originários brasileiros e goianos</p>	<p>(EF06GE01-A) Comparar modificações das paisagens em diferentes lugares, com ênfase no seu município.</p> <p>(EF06GE01-B) Identificar e reconhecer as diversas formas de uso dos lugares, em diferentes tempos e espaços.</p>
Mundo do trabalho	<p>Transformação das paisagens naturais e antrópicas:</p> <p>Transformações das paisagens pelo trabalho</p> <p>Mudanças na interação humana com a natureza</p> <p>Urbanização e industrialização</p>	<p>(EF06GE06-A) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano, a partir do desenvolvimento da agropecuária, do extrativismo, da industrialização, da urbanização e do agronegócio em Goiás.</p> <p>(EF06GE07-A) Explicar as mudanças na paisagem, resultantes da interação humana com a natureza a partir dos estágios de sua evolução: coleta, caca e pesca, pastoreio, agricultura, pecuária, indústria e urbanização.</p> <p>(EF06GE07-B) Analisar e problematizar a intensificação das mudanças da relação entre a sociedade e a natureza, na sociedade contemporânea, a partir do advento da industrialização e da urbanização.</p>

Fonte: DC/GO, 2019. Organização: SANTOS, Victor Alves, 2023.

A análise do DC/GO (2019), em um contexto geral, engendra discussões similares, no tocante à BNCC, como anteriormente discutido, visto que ambos os documentos são

articulados e sequenciais. Ao proceder um recorte do DC/GO em relação a possíveis caminhos do professor de debater acerca dos lugares nas cidades pequenas com os educandos, a exemplo da cidade Britânia/GO, avistam-se algumas fragilidades e avanços.

Em um primeiro momento, as fragilidades decorrem do fato de que os conteúdos de paisagem e Lugar estão predominantemente articulados com os componentes da Geografia física, reduzindo os componentes sociais. O segundo ponto está associado ao desaparecimento da palavra Cidade e, sim, apenas os termos município e urbanização. A proposta da presente pesquisa não é tecer uma discussão e diferenciação de ambos os termos, visto que entendemos possuir um caráter de interligação entre o município e o urbano na produção do espaço da Cidade.

Todavia, a defesa do termo Cidade está proeminentemente ligada à centralidade tanto nesta investigação como na vida do estudante, pois é na Cidade que ele realiza suas práticas espaciais, como estudo, trabalho, momentos de lazer e reconhece os seus diferentes lugares, projetando suas afetividades.

Ao mediar essa discussão para o ensino das pequenas cidades, se legitima um respeito ao seu cotidiano vivido nas diferentes especificidades. Embora essas cidades estejam ligadas à lógica global na produção de um espaço hegemônico, se distinguem das cidades médias e grandes tanto pela sua escala quanto por possuírem lugares próprios da cotidianidade e da vida pessoal e coletiva.

Portanto, como discute Cavalcanti (2019), o reconhecimento dos diversos lugares das/nas cidades que o educando vive e sua comparação com outras configurações de Cidade podem propiciar ampliações em seu conhecimento e capacidades de pensamento, permitindo o desenvolvimento de generalizações substantivas na sua utilização de maneira crítico-reflexiva. Quando partimos desses pressupostos e retornamos à BNCC e/ou ao DC/GO, verificamos a ênfase do “sujeito e seu Lugar no mundo”. Portanto, questionamos: E como fica a sua relação com os lugares nas cidades pequenas? Apesar de pertencerem a uma lógica global-local, elas estão complementadas, inseridas e materializadas na Geografia escolar?

Apesar dessas fragilidades apresentadas, podemos perceber um avanço do DC/GO em relação à BNCC, sobretudo quando é mobilizada a modificação das paisagens pelos grupos sociais e pelos povos originários e goianos. Diferente da Base, que desvencilha o ser humano da natureza, no documento do estado de Goiás notamos um maior respeito pelos grupos produtores dos diferentes espaços, tanto gerais como locais.

Contudo, é pertinente ressaltar que tanto essas questões quanto os progressos destacados nos documentos analisados conseguem ser concretizados na realização de um

trabalho pedagógico pelos professores de maneira profissional, compromissada e autônoma, na medida em que reflitam sobre abordagens desses conteúdos instituídos, para não recair na alienação imposta pela lógica mercadológica camuflada.

Em suma, a partir das análises do PPP, BNCC, DC/GO e das observações realizadas no espaço escolar, foi possível entender a instituição pesquisada em seu aspecto geral, por meio de suas particularidades, como estrutura física e localização espacial, perfil dos estudantes e professores de Geografia, práticas pedagógico-didáticas, avaliação para aprendizagem, formação continuada, filosofia, missão e objetivos gerais e particulares da disciplina de Geografia, bem como o enfoque dos conteúdos relativos a Lugar e Cidade, estabelecidos pelo documento normativo e curricular. Essas características foram ressaltadas com o objetivo de desvelamento de práticas ainda impostas no espaço escolar e que contradizem o documento que norteia a unidade.

Desse modo, no próximo subtítulo, aprofundamos a investigação acerca dos sujeitos pesquisados – a professora regente e os estudantes do 6º ano da escola estadual de Britânia/GO – articulando os procedimentos de observação, análise documental e agora, também, da entrevista semiestruturada.

2.3 Reconhecimento e análise dos sujeitos pesquisados

Com a finalidade de conhecer, de maneira profícua, os sujeitos da pesquisa – professora regente e os estudantes do 6º ano – foi realizada a entrevista semiestruturada que, no entorno de suas discussões, articulou-se com as observações efetuadas no decurso das aulas e análises de documentos constituídos na esfera escolar. Inicialmente, apresentamos a entrevista com a professora selecionada para a investigação, conforme segue adiante.

2.3.1 A professora regente

A entrevista foi produzida no dia 4 de maio de 2022, e perpassou questões relativas à sua formação acadêmica, trabalho pedagógico executado em sala de aula, desafios e experiências presentes cotidianamente na atividade docente, assim como o cumprimento da formação continuada, organização de ensino, mediação didática, as metodologias e recursos didáticos utilizados durante as aulas de Geografia.

A referida entrevistada possui 55 (cinquenta e cinco) anos de idade, dos quais 23 (vinte e três) foram dedicados à carreira de docente que, desde o início, foi exercida na escola

investigada. No que se refere à formação acadêmica, a professora possui graduação em Pedagogia, tendo finalizado em 2003, além de ter cursado especialização em Ciências Humanas.

Atualmente, a docente possui uma carga-horária de 30 (trinta) horas semanais, e ministra aulas em 05 (cinco) salas, com as disciplinas Geografia, História e Ciências. Cabe destacar que a entrevistada possui dois vínculos empregatícios, de manhã é efetiva no estado de Goiás, em que exerce a docência na instituição investigada. No período da tarde, cumpre a função de técnica-administrativa na SME de Britânia/GO, também como efetiva. Além dessas atividades, a professora atuou, ao longo de sua carreira, como coordenadora pedagógica, coordenadora de merenda escolar, secretária escolar e representante de conselhos educacionais na cidade.

Em relação à sua participação em formações continuadas, elencou que no momento não participava de nenhuma formação, porém, realizou, há três anos, um curso de gestão escolar e, ao finalizar, participou de outro sobre coordenação pedagógica, ambos em formato online. Essa assertiva contradiz o PPP da escola, dado que no documento é afirmado que há execução de formações continuadas no transcorrer do ano letivo.

Essa problemática recorre às colaborações de Marzari, Ribeiro e Lopes (2018), que apontam a necessidade de a formação de professores ocorrer durante toda a vida profissional, não sendo restrita à formação inicial. Os espaços formativos promovidos pela escola, secretarias de educação, universidades dentre outros, quando realizados de maneira comprometida, propiciam ferramentas potencializadoras que permitem aos docentes a prática reflexiva de suas ações e um posicionamento crítico diante dos desafios vividos no âmbito escolar.

No decorrer da entrevista, indagamos à professora a respeito do planejamento de aulas e como realizava as articulações com os documentos oficiais. A interpelada disse que o planejamento é realizado

Pelas matrizes curriculares. Nós temos as matrizes curriculares que nos apresentam pelos cortes. Os cortes temporais que já vem por mês. Então, tem lá quais são as matrizes e habilidades que eu vou trabalhar de janeiro, fevereiro e março. Aí vem abril, maio e junho... Então, eu não posso sair daquilo ali. Eu tenho que planejar dentro daquelas matrizes, que é a nova BNCC (Entrevista realizada no dia 4 de maio de 2022).

A fala da professora remete a uma certa falta de autonomia durante o planejamento das aulas, dado que o plano de ensino, como pode ser observado no Anexo B, trouxe todos os conteúdos divididos bimestralmente, conforme devem ser ensinados no decorrer do ano letivo. Como vimos anteriormente, é evidente que as políticas curriculares, especialmente, de modo

ideologizado, têm fragilizado a autonomia docente, como um objeto de controle e padronização dos processos de ensino e aprendizagem. Essa questão pode ser percebida no cumprimento engessado dos conteúdos do DC/GO pela profissional.

Durante a entrevista, questionamos à professora a respeito da mediação didática desempenhada durante as aulas. Inicialmente, hesitou em responder devido ao termo “mediação didática”, mas com ajuda de exemplos do âmbito escolar, explicou que a mediação é contínua:

Eu gosto de trabalhar corpo a corpo. **Eu** explico matéria, lanço conteúdo no quadro, uso aula-vídeo e depois vou de carteira em carteira. Isso aí **eu** sou taxativa até demais. Porque os alunos até cobram e falam: ‘Professora, você enche demais, você cobra demais’. Mas **eu** gosto muito de perceber o que eles estão fazendo. É assim! **Eu** círculo em minhas aulas de carteira em carteira o tempo todo (Entrevista realizada no dia 4 de maio de 2022, grifo nosso).

A exposição da professora evidencia uma preocupação com o acompanhamento dos estudantes e o modo como sua persistência/assistência afeta seu desenvolvimento. Porém, percebe-se em seu discurso, indicativos de se posicionar como sujeito central no processo de ensino e aprendizagem. Nos dizeres de Veiga (2004), essa sinalização é característica de uma didática tradicional, que direciona o protagonismo nas aulas ao professor, que é responsável por expor/transmitir os conteúdos, e o educando por ouvir e absorver passivamente, numa relação hierarquizada e verticalizada.

Sob essa perspectiva, a entrevistada poderia realizar a mediação didática considerando os escolares como indivíduos ativos em sala, com saberes próprios que são aberturas na construção de diálogos e conhecimentos. Pelos argumentos de Vigotski (2001), pode-se afirmar que um professor, em sua mediação, necessita estabelecer uma intervenção de cunho político e social, enfatizando conflitos e contradições estabelecidos em sala, com conexões internas e externas do/no sujeito, por isso, defende-se a íntima relação de cinesia entre aprendizagem-desenvolvimento e desenvolvimento-aprendizagem.

No campo da Geografia escolar, a mediação didática ganha relevância, especificamente, ao contribuir para que os diversos contextos de vida dos escolares tenham voz durante as aulas, no sentido de ajudar a entender o modo como esses jovens se relacionam, percebem e compreendem essa disciplina e como seu ensino pode modificar os olhares acerca dos lugares que vivem.

Ao ser interpelada no tocante às metodologias de ensino, a professora elencou utilizar com maior frequência a leitura do livro didático, execução de tarefas individuais, coletivas e aulas dialogadas. Com relação aos recursos didáticos, relatou recorrer ao livro

didático, quadro e pincel, à projeção do globo terrestre na televisão, mapas e globo terrestre físicos.

Assim, percebe-se, de certa maneira, que a professora se utiliza de diversos recursos e procedimentos em suas aulas. Esses elementos, quando não objetivados com o conteúdo e negligenciando a participação ativa dos educandos no processo, podem comprometer o entendimento e aprofundamento das discussões dos fatos, fenômenos e acontecimentos que perpassam as aulas de Geografia, e como estão conectados socioambientalmente. Tal caracterização emerge a formação somente do pensamento empírico que

[...] surge por meio da observação e comparação de fenômenos; pode ser ordenado hierarquicamente com base em características formais; e a palavra ou um termo limitado é o meio pelo qual ele é comunicado. Por meio do procedimento epistemológico empírico, o objeto é captado quando é isolado de sua conexão espacial e cronológica, de modo a poder ser observado, comparado, categorizado e lembrado [...]. Na exposição empírica, o objeto individual funciona como uma realidade independente (HEDEGAARD, 2002, p. 205).

Neste caminho, percebeu-se durante as aulas observadas que a metodologia utilizada pela docente priorizava a transmissão dos conteúdos, e os recursos didáticos eram coerentes com essa metodologia.

Relacionada com a pergunta anterior, a entrevistada falou a respeito das discussões referentes à didática geral e/ou específica em Geografia, no transcorrer de sua carreira docente, e respondeu que

Ensino aqui para nós é muito assim... **É você e você!** Então, a gente não passou por um processo de fazer uma análise. Onde a gente olha e pensa: essa didática que você está usando não está legal, você pode ampliar. Então, não tive nenhuma discussão, nenhuma intervenção por parte de ninguém. É o professor, pelo menos nesse tempo todo, eu fui buscando as minhas inovações diante das limitações que tenho (Entrevista realizada no dia 4 de maio de 2022, grifo nosso).

Essas alegações permitem algumas discussões: a primeira diz respeito à necessidade de haver um maior acompanhamento pedagógico durante as aulas; a segunda trata da significação que as formações continuadas apresentam para dirimir as dificuldades apresentadas. Como salienta Libâneo (2004), as discussões tangenciadas na didática colaboram para compreender que o conhecimento “[...] supõe o desenvolvimento do pensamento e que desenvolver o pensamento supõe metodologia e procedimentos sistemáticos do pensar” (LIBÂNEO, 2004, p. 02).

Contribuindo com essas discussões, Cavalcanti (2019) acrescenta que os estudos do ensino de Geografia, referentes às práticas de professores, precisam estar calcados em uma didática consistente e coerente com os movimentos políticos e sociais no contexto dos educandos. Para isso, é necessário refletir sobre seus aportes filosóficos, epistemológicos, psicológicos, didáticos e como tais se relacionam com a formação do pensamento e dos conceitos geográficos.

Posteriormente, a professora explanou suas experiências ao longo da profissão:

São várias, não é?! Mas assim, a experiência mais positiva foi um projeto realizado há uns oito anos atrás, em 2015, pois era bem fácil trabalhar com os alunos. Eu desenvolvi um projeto com eles sobre cidadania. Durante o ano todo nós fizemos arrecadações de roupas, de alimentos e fazíamos visitas às pessoas que estavam acamadas. Então, não sei se é porque eu gosto muito desse lado social, que achei que as crianças desenvolveram muito com a comunidade nessa época. Então, eu achei que esse projeto foi de grande relevância. Apesar que nós tínhamos algumas ‘podas’ da escola, pois terminávamos de fazer esse trabalho fora do horário da aula, para que tivesse uma conclusão. Eu envolvi todas as séries que trabalhava, porque eu fazia a separação de responsabilidades. O sexto ano ficava responsável por visitar, por exemplo, o oitavo ano com as arrecadações... Eu envolvia todas as séries (Entrevista realizada no dia 4 de maio de 2022, aspas nossa).

Apesar de o projeto ter ocorrido há oito anos, verificamos a promoção de uma ação bastante profícua com os estudantes, por desencadear um certo tipo de responsabilidade social, a realização de uma tarefa fora dos muros da escola e o caráter coletivo na abrangência de várias turmas. Essas características destacam uma dimensão cidadã ativa e atuante pelos sujeitos envolvidos, pois, como pondera Gentili (2000), o debate da cidadania na escola propõe revelar os preceitos e atuações que compõem os indivíduos, bem como a identificação e pertencimento na coletividade presente em seus lugares de vivência.

Após o relato desse projeto, indagamos a entrevistada em relação aos seus desafios atuais que enfrenta durante o trabalho docente:

Deus! O desafio maior, eu acho, é a integração do grupo gestor com o professor, que varia muito de realidade para realidade. Eu sinto isso há muitos anos na escola que trabalho. Nessa escola, já passei por diversas funções. Mas acho que o grupo gestor atual, que está mudando com o novo perfil que o governo quer, e só fazendo o que eles mandam. Perdeu o foco, deixou o professor meio que sem trabalhar com suas demandas, com o que ele acha que realmente vai surtir efeito. Então, eu tenho uma dificuldade enorme de adequar ao sistema. A gente chama de sistema, não é?! É o sistema, porque talvez a gente queira fazer algo que você sabe que vai fluir, que vai gerar rendimento, e o sistema ‘poda’, porque os novos gestores, que são incluídos por esse sistema, te ‘podam’, te limitam ao conhecimento que você quer levar,

que já teve experiência. É limitado demais! (Entrevista realizada no dia 4 de maio de 2022, aspas nossa).

Tais asserções da professora reincidentem novamente ao tema discutido tanto neste capítulo como uma das interrogativas precedentes: a falta de autonomia docente pelo engessamento do currículo como instrumento de poder e vigilância; a carência da coletividade e integração do grupo gestor com os demais profissionais, que também não deixam de ser vítimas de uma política educacional verticalizada, que gera inúmeras cobranças e punições ao tratar a escola como uma empresa privada regida pela lógica da norma e concorrência.

Por fim, a última questão versou sobre as percepções e análises da professora sobre o ensino de Geografia:

Com essa interdisciplinaridade, a Geografia virou a vida contínua, não tem como você trabalhar a vida de um ser humano se você não falar dela. Olha aí o problema que está relacionado aqui em Britânia, o problema no ecossistema do nosso município, como que eu não posso falar do relevo? Como a nossa paisagem está sendo devastada? Então, acho que a Geografia integrou totalmente as outras disciplinas. Nas ciências, então, não tem como trabalhar a ciência sem mostrar a realidade do espaço geográfico, que é o clima, o que está acontecendo com o reflorestamento, sendo totalmente transformado. E quando fala do nosso município, que ele é bem apegado nesta parte desse conteúdo, a Geografia ajuda muito a entender essa transformação antrópica que acontece no dia a dia. Então, acho que a Geografia hoje deixou de ser uma disciplina. Ela passou a ser uma integração de conceito em todas as outras disciplinas. Isso é na minha visão (Entrevista realizada no dia 4 de maio de 2022).

Diante desses apontamentos, a interpelada demonstrou a relevância do ensino de Geografia, em especial na compreensão relacionada aos componentes físico-naturais e suas consequências no ambiente, provocadas pela interferência antrópica com um olhar em Britânia/GO. Nesse sentido, Cavalcanti (2013) entende que a ciência geográfica permanece na escola por possuir conteúdos que auxiliam os escolares a compreenderem o mundo que os rodeia, e seu aprendizado possibilita uma atuação “[...] com mais consciência, com mais criticidade, com maior compromisso social” (CAVALCANTI, 2013, p. 46).

A entrevista realizada com a regente foi frutífera no sentido de oportunizar um momento de conhecer e entender os hábitos de pensar e agir frente ao trabalho pedagógico-didático e as implicações nas aprendizagens dos estudantes. Em busca de aprofundar o cerne dessas relações em sala, produzimos uma entrevista com a turma do 6º ano, que podem ser verificadas no próximo item.

2.3.2 Os estudantes do 6º ano

A entrevista produzida com escolares do 6º ano foi realizada no dia 5 de maio de 2022, e contou com 28¹⁹ participantes. Esse momento da pesquisa teve a intenção de identificar o envolvimento dos educandos com a disciplina de Geografia, bem como evidenciar, mediante suas anunciações, elementos da prática pedagógico-didática da professora regente.

Antes de iniciar a entrevista, pedimos que os estudantes dissessem o nome, a idade e o bairro em que viviam. A verbalização desses dados ajudou a sistematizar a idade dos participantes, que variou de 10 (dez) a 13 (treze) anos. Em relação ao endereço de moradia, a ausência das respostas chamou a atenção, visto que boa parte não sabia em qual bairro ou endereço residiam.

A identificação dessa questão auxiliou na elaboração do experimento didático-formativo, que será melhor discutido no próximo capítulo, em virtude de que, ao organizar o ensino de Lugar na Cidade, a localização deve ser um dos primeiros pontos que precisam ser revelados pelos educandos de modo a ampliarem o conceito de Lugar. Como disserta Cavalcanti (2019), a orientação ligada aos dados cartográficos de um determinado Lugar propicia que os estudantes desvelem “onde” está o objeto estudado e deem um primeiro passo no entendimento dos lugares e sua espacialização.

Após o reconhecimento desses dados, os educandos foram questionados se gostavam da disciplina de Geografia. Nesse sentido, as respostas anunciadas apresentaram uma divisão na turma. Em relação aos que não gostavam, elencaram questões pessoais com a professora regente, como a presença de exigências e insatisfações presentes/geradas com/pela docente; já outros, por preferirem as aulas de Inglês, Ciências, Matemática, Educação Física, Língua Portuguesa e/ou Arte. Alguns educandos julgaram ser difícil e/ou por não conseguirem compreendê-la.

Em relação aos educandos que disseram gostar de Geografia, destacaram o fato de aprenderem diversos conteúdos, a exemplo do setor econômico e, especialmente, associados com os estudos do ambiente, acerca de florestas, natureza e prevenção de impactos ambientais; tal como articulados com a cartografia, devido às discussões promovidas concernentes à localização de estados e países; o restante elencou preferir a disciplina pelo fato de gostarem da professora regente.

¹⁹ Devido à ausência de alguns estudantes nesse dia da aula, não foi possível entrevistar todos os participantes da organização de ensino.

Vale destacar que, durante as observações realizadas, o conteúdo tratado foi sobre impactos ambientais, ou seja, possivelmente por ser uma discussão recente muitos dos estudantes elencaram esse tema em suas exposições, como pode ser percebido nas próximas interrogativas.

A separação da turma e a apreciação das respostas incumbem algumas argumentações: a primeira referente à afetividade na relação professora X estudantes e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem. Vigotski (2010) elenca que “[...] as emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. Desse modo, a emoção mantém seu papel de organizador interno do nosso comportamento” (VIGOTSKI, 2010, p. 139). Portanto, os vínculos emocionais desempenham uma atuação substancial nas marcas comportamentais exercidas no ambiente escolar e, quando existem bloqueios nessas conexões, eles podem provocar o desinteresse dos educandos pela disciplina, por exemplo.

Outro destaque pertinente aos estudantes que apontaram gostar de Geografia se refere à aproximação dos conteúdos alusivos à cartografia, os quais, como expressam Moraes e Cavalcanti (2023), são pouco explorados durante as aulas dessa disciplina. Nessa perspectiva, os mapas têm ganhado um papel, regularmente, de ilustração dos conteúdos, perdendo a oportunidade de serem tratados como linguagens fomentadoras de discussões/explicações do “porquê” tais localizações e classificações dos fenômenos ocorrem em determinada localidade, bem como quais decodificações geográficas são passíveis de construção em sala. Diante dessa compreensão, cabe desvelar como a apropriação dessas linguagens está sendo desenvolvida no 6º ano, pois elas necessitam impulsionar diálogos ao serem abordadas e não ficarem restritas ao plano empírico.

A segunda pergunta fez referência à importância de se aprender Geografia na escola. Na sequência, destacamos duas respostas: “Que os professores explicam bem direitinho. Como eu disse, eu não gosto muito da matéria, mas me chama a atenção os conteúdos sobre regiões e na escola fica mais fácil de compreender” (L. F. R. S.),²⁰ entrevista realizada no dia 5 de maio de 2022). Já outra estudante assinalou que os estudos da Geografia contribuíram para “saber onde ficam os lugares” (A. L. L., entrevista realizada no dia 5 de maio de 2022).

Neste momento, analisamos maior assertividade nas argumentações dos interlocutores, dado que a maioria afirmou relevância no ensino de Geografia pelos estudos do Planeta e sua atmosfera, dos lugares, bairros, cidades, estados, países e da leitura de mapas;

²⁰ Com o intuito de preservar a identidade dos estudantes, seus nomes serão ocultados ao longo da pesquisa.

referente às aprendizagens de ambiente, como o cuidado da natureza, identificação de impactos ambientais; tal como o desenvolvimento de conscientização propiciada por essa ciência, o conhecimento das realidades, da vida e da sociedade. Esses posicionamentos indicam que boa parte dos estudantes reconheceu a significação da Geografia como disciplina escolar, em razão de que apenas 03 (três) educandos, do total de 28 (vinte e oito), mencionaram não haver necessidade de aprendê-la, e, como justificativa, um deles elencou a sua presença no *Google Maps*.

Essa última justificativa acende uma ponderação pertinente, visto que o avanço do ensino de geotecnologias em sala não deve fragmentar e/ou ocultar a presença da Geografia durante sua aprendizagem. Consoante aos estudos de Souza e Cavallini (2022), a utilização pelos professores de ferramentas como cartografia digital, sensoriamento remoto, Sistema de Informação Geográfica (SIG) entre outros, não se pode reduzir apenas a técnica sem uma contextualização com o conteúdo organizado. As geotecnologias devem exercer a função de um recurso didático que permita a visualização espacial dos fenômenos, e por meio de suas distribuições, conexões e análises construídas pelos estudantes, fomentar a formação do pensamento teórico-geográfico.

Assim sendo, as declarações dos entrevistados revelaram a notoriedade da escola e da aprendizagem em Geografia na vida da maioria dos estudantes, ao conseguirem construir sentidos e significações geográficas contextualizadas no cotidiano, pois expressaram uma amplitude nas discussões conectadas com essa disciplina, especialmente nos estudos dos lugares da cidade, consoante ao que abordamos no primeiro capítulo.

A terceira indagação versou a respeito dos conteúdos que os escolares mais gostavam de estudar durante as aulas de Geografia, 24 (vinte e quatro) citaram os seguintes aspectos: a temática do ambiente, conforme mencionamos em afirmações anteriores; o setor econômico; o reconhecimento das regiões e cidades; e alguns consideraram gostar pelo fato de as aulas ficarem vagas com a ausência da professora. Apenas 04 (quatro) estudantes pontuaram não gostar da disciplina.

A recorrência na fala dos entrevistados a respeito dos conteúdos de componentes físico-naturais emergem o enfoque de Morais e Ascensão (2021), que dizem que tal temática não deve ser dissociada dos componentes sociais, pois tendo a Geografia escolar o papel de produzir ferramentas para que os escolares compreendam o espaço geográfico, o professor, ao realizar a mediação de maneira desagregada, reforça empiricamente a separação da Geografia entre física e humana, movimento este que deve ser superado nas aulas de Geografia da educação básica. Com esse entendimento, é preciso indagar como essa preferência pelo

conteúdo relativo ao ambiente e aos componentes físico-naturais vem sendo apropriada pelos estudantes e quais leituras geográficas estão sendo produzidas.

Posteriormente, os interpelados foram questionados sobre a maneira como a professora regente desenvolve as aulas e suas contribuições para as aprendizagens dos estudantes. Diante desse questionamento, 21 (vinte e um) entrevistados disseram que a condução da docente era positiva, visto haver contribuições para o alcance de conhecimentos geográficos, propiciados pelas explicações dos conteúdos, exposição legível, a utilização da televisão como recurso didático e momentos de interação, especialmente quando a regente propunha aulas fora da sala. Um entrevistado elencou que os conteúdos ministrados pela professora ajudaram a aprender acerca de “[...] não deixar lixo na rua, na água, no mar, nas florestas, nas nascentes, etc.” (E. D. A., entrevista realizada no dia 5 de maio de 2022).

Em contrapartida, 07 (sete) discordaram, afirmando que certos conflitos vivenciados na sala, relacionados com a docente, impediram um espaço de aprendizagem efetivo.

Ainda referente ao trabalho pedagógico da professora, os participantes falaram a respeito das metodologias/procedimentos mais utilizados no decurso das aulas. Durante a produção da entrevista, os estudantes poderiam pontuar mais de um elemento. Assim, dos 28 (vinte e oito) entrevistados, a realização de tarefas individuais apareceu 21 (vinte e uma) vezes, debates e aulas dialogadas 14 (quatorze), aulas expositivas 08 (oito), tarefas em grupo 06 (seis) e uso do livro didático em 02 (dois) momentos.

Podendo novamente citar mais de um exemplo, concernente aos recursos didáticos empregados ao longo da disciplina pela regente, as respostas dos escolares foram: o emprego do quadro e pincel se manifestou em 28 (vinte e oito) ocasiões, utilização da televisão 25 (vinte e cinco), leitura do livro didático 16 (dezesseis), jornais 01 (uma) e uso do computador também 01 (uma) vez. É interessante frisar que o emprego das metodologias e recursos pontuados pelos educandos coadunam com as assertivas da docente quando interpelada sobre o tema.

Por fim, a última pergunta tratou a respeito de como os estudantes utilizavam os conteúdos da Geografia em seu cotidiano. Nesse sentido, reservamos duas argumentações: “Para compreender o mundo” (L. G. L. D., entrevista realizada no dia 5 de maio de 2022), e “a Geografia está em todo o Lugar, e não sai da sua vida. É bem legal!” (B. R. C., entrevista realizada no dia 5 de maio de 2022). Além destes, 19 (dezenove) educandos sinalizaram enxergar a Geografia por intermédio do ambiente, dos impactos ambientais, na importância da preservação ambiental e no combate ao desmatamento, assim como na possibilidade de reconhecimento das cidades, regiões, na leitura de mapas e no Sistema de Posicionamento

Global (GPS) e da visão de futuro oportunizada pelo ensino dessa disciplina. Na contramão, 07 (sete) disseram não identificar a presença da Geografia na vida prática.

Em suma, congregando todas as respostas dos estudantes, ao longo da entrevista, percebe-se que eles conseguiram estabelecer diversas conexões com o ensino de Geografia, seja por percebê-la em seu cotidiano ou por compreendê-la como fundamental na escola ao produzir um constructo capaz de realizar leituras das diversas manifestações do espaço geográfico.

Entretanto, essas leituras poderiam ser ampliadas se a organização de ensino produzida nas aulas priorizasse a centralidade dos educandos. Diante desse quadro, identificaram-se indícios na formação de um pensamento empírico, importante, mas insuficiente para ajudar os sujeitos a desvelar os diversos arranjos e lógicas que circundam seu entorno, algo propiciado pela aprendizagem da ciência geográfica.

Em vista disso, a elaboração da entrevista com os estudantes do 6º ano forneceu informações fundamentais de como eles se relacionam com a disciplina de Geografia, tanto referente aos seus conteúdos quanto à vinculação do ensino em sala de aula. Tais discussões, aludido ao que discorremos em capítulos anteriores, ajudaram a entender quais são as cotidianidades dos sujeitos que frequentam a escola e de que modo esses elementos podem ser objetos de partida para um ensino significativo e comprometido. Além disso, apreender a totalidade desses escolares contribuiu para a elaboração do experimento didático-formativo a respeito de Lugar na Cidade, que será melhor exemplificado e analisado no próximo capítulo.

CAPÍTULO 03 - CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DESENVOLVIMENTAL PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LUGAR NA CIDADE DE BRITÂNIA/GO

O último capítulo visa analisar a pesquisa produzida com a turma do 6º ano do Ensino Fundamental da escola estadual de Britânia/GO, calcada em uma organização de ensino acerca do Lugar na Cidade, tendo como fundamentos teórico-metodológicos a Didática Desenvolvimental. Além disso, para subsidiar o arcabouço teórico defendido no planejamento do pesquisador, foi feita uma breve discussão da interligação da Teoria do Materialismo Histórico-dialético, Teoria Histórico-cultural e Teoria Psicológica da Atividade que culminaram na criação da Teoria Desenvolvimental.

Na sequência, estabeleceu-se um diálogo concernente às categorias e conceitos específicos das teorias críticas que necessitam de uma atenção dos professores que buscam organizar didaticamente o processo de ensino e aprendizagem. Com base nesta defesa de desenvolvimento humano, posteriormente, foram analisados os resultados do planejamento didático no qual foi oportunizado aos educandos o desenvolvimento da oralidade, flexibilidade, personalidade e consciência, bem como a formação do pensamento por conceitos teórico-geográficos. Após as discussões desses elementos, são apresentados dados da avaliação dos participantes acerca desse experimento.

A complexidade e os desafios de ensinar e aprender criticamente projetaram algumas inquições que estão presentes ao longo da aludida seção: Como concretizar as teorias críticas em sala de aula diante do sistema neoliberal perpetrado na educação brasileira? De que forma a organização de ensino do professor pode promover um ensino crítico e desenvolve aos escolares? Quais as possibilidades qualitativas no desenvolvimento de uma atividade de estudo potencializadora nas aulas de Geografia?

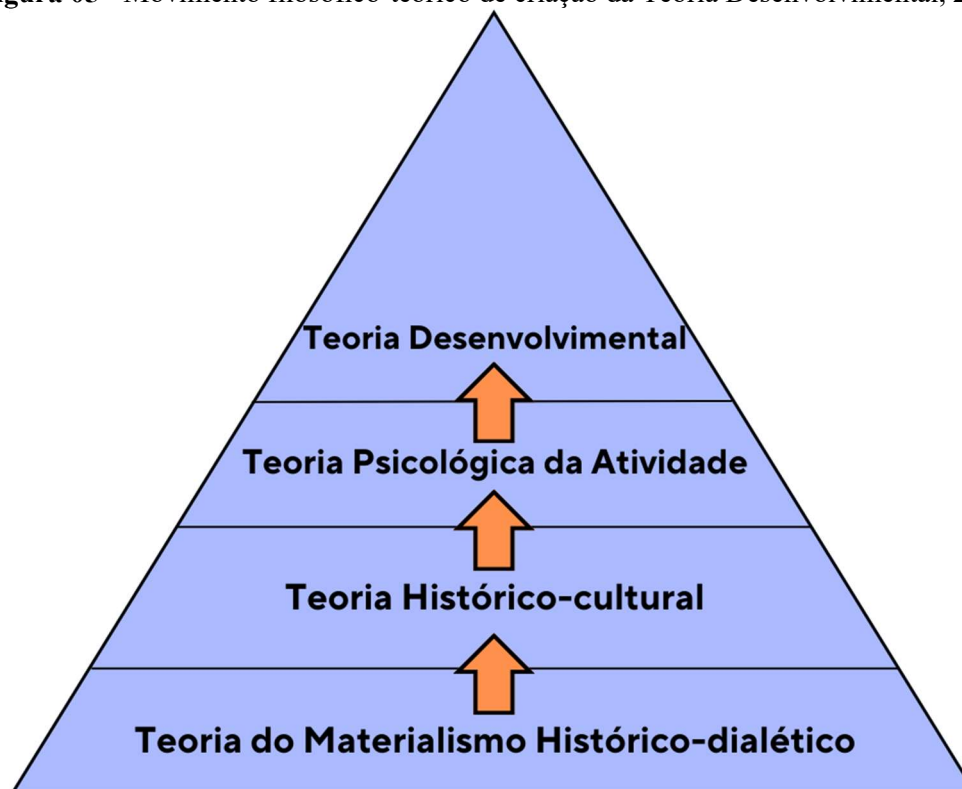
3.1 Teoria Desenvolvimental: caminhos filosófico-teóricos

A criação da Teoria Desenvolvimental²¹ suscitou um percurso filosófico-teórico para sua consolidação. Essa teoria buscou suas bases na Teoria do Materialismo Histórico-

²¹ Alguns pesquisadores dessa linha também a denominam de “Teoria do Ensino Desenvolvimental” ou “Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental”. Esse fato se deve à tradução da palavra russa *obutchénie*, que vem sendo traduzida como ensino, aprendizagem e/ou instrução. Diante desses conflitos de interpretação linguística e teórica e, sobretudo, nos estudos desenvolvidos nesse campo, especialmente promovidos pelo grupo de pesquisa “Organização do ensino na perspectiva da Didática Desenvolvimental” (ICHS/CUA/UFMT), tenho me posicionado com o termo “Teoria Desenvolvimental”, principalmente por entender que por estar respaldado

dialético, Teoria Histórico-cultural e Teoria Psicológica da Atividade. Esse movimento está explicitado na pirâmide subsequente.

Figura 05 - Movimento filosófico-teórico de criação da Teoria Desenvolvimental, 2023



Organização: SANTOS, Victor Alves, 2023.

Como se pode perceber, a referida pirâmide conceitual tem a intencionalidade de explicitar os movimentos/fundamentos filosóficos e teóricos que contribuíram para a construção da Teoria Desenvolvimental. Dessa forma, na base da pirâmide está a teoria que fundamentou todos os estudos posteriores, a Teoria do Materialismo Histórico-dialético, criada e desenvolvida por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), no século XIX. Esses estudiosos propuseram uma compreensão da história social enquanto um processo, estando atrelada aos diferentes tipos de modos de produção que ascenderam no advento do capitalismo e a sua perpetuação no globo terrestre.

As contribuições dessa teoria, autores e dos seguidores são inúmeras para melhor entender e pensar a economia, a política e a sociedade no contexto atual. Mas, como recorte da pesquisa, indicou-se as principais categorias e conceitos mediados ao campo educacional e que são imprescindíveis para o alicerçamento das demais teorias que a sucederam e se convergiram em psicologias, pedagogias e didáticas ligadas aos seus fundamentos.

teoricamente no enfoque histórico-cultural a ausência dos termos “ensino” ou “aprendizagem” não desconsidera o processo filosófico, histórico, teórico e didático da teoria.

Assim, como aponta Kosik (2002), uma categoria que merece atenção nesse debate é a do trabalho, pois, além de atuar como atividade laboral, ela promove a consciência entre os sujeitos acerca da relação sociedade X natureza, que se transformam mutuamente de modo prático e produtivo. Dessa forma,

[...] a noção de atividade é compreendida como o processo no qual a realidade é transformada pelos esforços criativos dos homens. O trabalho é a forma original desta transformação. Todos os tipos de atividade humana mental e material são derivadas do trabalho e mantêm sua característica principal que é a transformação da realidade e das pessoas como ação (DAVÍDOV, 1999b, p. 02).

Com a atividade trabalho, os sujeitos coletivamente elaboram signos e ferramentas, tanto físicos quanto espirituais, a partir das necessidades impostas pela vida em sociedade, que, ao serem realizadas, concebem novos signos e ferramentas para supri-las, estabelecendo, dialeticamente, uma mediação entre o sujeito e o objeto, bem como se hominizando e se humanizando conscientemente.

É nesse movimento, em que o indivíduo é determinado e determinante historicamente, que, ao atender às demandas sociais, se autotransforma nessa relação. Como discorre Leontiev (2004), o trabalho também possibilita ao sujeito desenvolver sua história e cultura para a utilização dos signos e instrumentos previamente criados na estabilização das relações sociais.

Nos dizeres de Paulo Netto (2011), estruturalmente, o método materialista histórico-dialético organiza-se em três estágios distintos. O primeiro se relaciona aos objetos empíricos que são assimilados pelos sentidos, especialmente biológicos (visão, audição, paladar, olfato e tato), perceptíveis no plano real; o segundo trata da análise e abstração das múltiplas determinações da unidade do diverso, imperativas e substanciais para alcançar o conceito, e, conseqüentemente, revelar sua gênese. O último estágio se vincula à capacidade de síntese, mobilizada nas fases precedentes, e auxilia no desvelamento da totalidade do objeto analisado.

O entendimento desses estágios leva a apresentar uma outra categoria fundamental do método abordado, a da totalidade. Tal categoria, como discute Kosik (2002), se desempenha por meio de uma leitura dialética do movimento entre o abstrato e o concreto, e sua íntima relação com os conflitos, contradições e múltiplas determinações existentes. A partir dessa motriz contínua, é oportunizada a produção do conhecimento teórico, mas não de maneira instantânea.

Ao remeter essas discussões ao âmbito educacional, percebe-se que o estudante possui uma responsabilidade ativa em sua aprendizagem que, por meio de seu pensamento, percebe o plano empírico do objeto, e, com a ajuda de abstrações, tem como partida a chegada até a gênese, que só é possível, como aborda Kopnin (1978), ao desvelar o encadeamento histórico e cultural do conteúdo estudado.

Assim, os escolares, ao pensarem o ensino de Lugar na Cidade, por exemplo, primeiramente identificam a aparência desse conteúdo, e com a ajuda da organização didática do professor começam a desvelar os diversos lugares que constituem a Cidade, identificando as diversas óticas, como sociais, econômicas, políticas, ambientais, entre outras imbricadas nesse fenômeno. Nesse sentido, os educandos são levados a compreenderem as múltiplas determinações da totalidade do Lugar na Cidade, em movimento do abstrato ao concreto, até chegar à gênese do conceito e permitindo o desenvolvimento de um pensamento teórico-geográfico.

É a partir dessas contribuições da Teoria do Materialismo Histórico-dialético que Lev Semionovich Vigotski (1896-1934), Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977) criaram e desenvolveram a Teoria Histórico-cultural no início do século XX.

Ao se fundamentarem nos pressupostos de Marx e Engels, os autores citados buscaram se contrapor a duas teorias psicológicas emergentes na época. A primeira era denominada de inatismo, e atribuía à atuação do contexto em que o sujeito vivia uma função inferior na formação desse indivíduo, cabendo somente a maturidade como papel principal; e a segunda intitulada behaviorismo que, apesar de entender como frutíferas as imposições dos contextos de vida, não aprofundou no entendimento do psiquismo humano, ficando restrita ao comportamentalismo dos indivíduos.

Desse modo, os psicólogos russos Vigotski, Leontiev e Luria entenderam que o processo de aprendizagem e desenvolvimento estava correlacionado em uma cinesia, que se iniciava no nascimento do sujeito e iria se modificando no transcorrer de sua vida, expresso dialeticamente. A partir daí, tais estudiosos propuseram como investigação principal elucidar os fatores do desenvolvimento e sua relação com a tomada de consciência, por meio do procedimento intitulado genético-experimental.

Em vista disso, para entender a estabilização dessa consciência, é preciso interpretar a sua origem que, segundo Vigotski (2004), está associada à apropriação de signos e instrumentos presentes na natureza. Esse autor entende que o “[...] o signo é qualquer símbolo convencional que tenha um significado determinado. O signo universal é a palavra”

(VIGOTSKI, 2004, p. 465). Sendo assim, a palavra atua na interlocução e gerenciamento entre os sujeitos que vivem coletivamente em sociedade.

Portanto, a palavra se torna um elemento de constituição, comando e organização do pensamento como ferramenta da consciência, se estabelecendo na comunicação da vida social. Desse modo, “[...] os significados das palavras compõem a consciência individual, mas são, ao mesmo tempo, construídos no âmbito interindividual, [que] têm um caráter social. Nesse raciocínio, destacam-se as relações de interdependência entre pensamento e fala, entre fala interior e fala exterior, entre sentido e significado, entre homem e mundo” (CAVALCANTI, 2005, p. 191).

O desenvolvimento desse processo emerge concomitantemente à ativação de funções psíquicas superiores (memória, emoções, fala, vontades, raciocínio, pensamento, entre outras), que são tipicamente humanas. Ao remeter essa discussão para a sala de aula, como aponta Luria e Vigotski (1992), nota-se a relevância da promoção dessas funções com os estudantes, que devem ter atenção especial do professor ao organizar o ensino, permitindo criar condições de aprendizagem que levem os escolares às transformações em sua personalidade e consciência.

Assim, como exemplifica Vigotski (1991b), o progresso das funções psíquicas superiores está conectado com o desenvolvimento da apropriação e internalização dos conceitos cotidianos e científicos. Retornemos novamente à escola para fins de exemplificação. Os estudantes, ao chegarem na instituição escolar, já possuem conceitos cotidianos, sendo produzidos por experiências espontâneas, bem como conceitos científicos, construídos socioculturalmente, em especial pela participação nas aulas e pela mediação de sujeitos mais experientes. Esse movimento entre ambos os tipos de conceitos está materializado no estabelecimento do nível de conhecimento real e potencial dos educandos, visto possuírem capacidades diferentes na realização de tarefas com ou sem a ajuda de outras pessoas. Essa ponte está interligada pela zona de desenvolvimento proximal.²²

Em síntese, as ideias dos autores criadores da Teoria Histórico-cultural e de seus adeptos permitem demonstrar a dimensão significativa da educação na vida dos sujeitos, uma vez que os estudantes, ao se apropriarem e internalizarem os conhecimentos, se constituem como novos seres críticos, reflexivos e conscientes para conviver socioculturalmente.

A partir desse quadro teórico, Leontiev, com a morte prematura de Vigotski, buscou avançar nesses pressupostos que ajudou a formular, concentrando seus estudos nas atividades

²² Para maior objetividade na escrita, tratarei desses conceitos no próximo subitem do capítulo.

realizadas pelo homem, o que veio a ser denominado, posteriormente, de Teoria Psicológica da Atividade.

Como ideário, o autor defendia que os sujeitos nascem enquanto uma espécie humana, mas é no desencadeamento de sua hominização que acontecem seus desenvolvimentos biológicos e particularidades que os diferem de ser um humano. Portanto, “[...] a hominização, enquanto mudanças essenciais na organização física do homem, termina com o surgimento da história social da humanidade” (LEONTIEV, 2004, p. 282). Partindo desse entendimento, o desenvolvimento dos indivíduos decorre, expressamente, da atividade que é materializada na criação dos objetos que correspondem às necessidades humanas e à transformação desses objetos em si próprio.

Assim, pode-se compreender que as habilidades humanas não ocorrem de maneira hereditária, mas são desenvolvidas e ampliadas por um processo de internalização da atividade externa reelaborada em interna, por meio das relações entre os homens, e pelas manifestações culturais, condições sociais, espaciais e o progresso histórico.

Ao longo de sua vida, os sujeitos desenvolvem diversos tipos de atividades, sendo transformadas nos processos psíquicos, tendo como principais, de acordo com Facci (2004), inicialmente, a manifestação afetiva dos bebês com os adultos, na infância a manipulatória, como os jogos e brincadeiras; na pré-adolescência, o estudo; na adolescência, a vinculação pessoal entre os jovens e, por fim; na fase adulta, o trabalho. Essas mudanças de fases não estão relacionadas somente à idade dos indivíduos, mas, também, à maneira como as pessoas se confrontam com a sua realidade pessoal e coletiva. Logo, a

[...] atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade do indivíduo, em um certo estágio de seu desenvolvimento (LEONTIEV, 2005, p. 65).

A escola cumpre um papel central nessas mudanças de estágios desenvolvidas pelos sujeitos, especialmente na atividade de estudo, uma vez que, como discorre Puentes (2019), estão relacionadas diretamente ao trabalho pedagógico dos professores quanto à autotransformação dos estudantes em sua aprendizagem, estando exclusivamente concatenadas. Ao terem contato com o ensino escolar, os educandos são possibilitados a impulsionar seu desenvolvimento psicológico e de compreensão social.

Como disserta Leontiev (2004), existe de forma ativa uma correlação entre a atividade humana e o desenvolvimento do ser humano, pois tais atividades, ao serem promotoras de modificações no mundo, também alteram os sujeitos que as promoveram. Tal

relação é materializada psicologicamente em uma estrutura da atividade humana concebida por condições concretas e sociais dos sujeitos.

Desse modo, para se tornar uma atividade, precisa estar associada de modo direto com as necessidades inferiores ou principais dos indivíduos que perpassam o transcorrer de suas vidas, como descrevemos anteriormente. Além disso, a atividade se difere da ação, dado que a primeira se relaciona com o desempenho de necessidades dos sujeitos e a segunda é quando não se verifica uma sintonia entre motivo (objeto) e objetivo.

Essas coincidências entre atividade e motivo estão imbricadas na estrutura da atividade desenvolvida pelo autor. Assim, Leontiev (2005) discorre que a atividade, ao partir de uma necessidade, precisa explicitar um motivo de ser realizada pelo sujeito que, ao concebê-la, acaba impulsionando a criação da atividade por um objeto, que se torna um motivo significativo para a sua efetivação.

Considerando que o motivo e objeto se correspondem na execução da atividade, tem-se que os indivíduos conseguem empenhar sentidos individuais e significados coletivos ao objeto, realizando, assim, uma transformação entre o ser humano e o objeto, visto que esses fenômenos existiam de forma independente, mas por meio de uma unidade dialética, possibilitam o movimento de uma atividade externa para a interna, o que acaba potencializando o desenvolvimento das capacidades humanas nesse processo.

Dessa forma, ao endereçar esses entendimentos da estrutura da atividade para a escola, particularmente na atividade de estudo, os educandos, ao percorrerem esse constructo de formação do pensamento por conceitos teórico-geográficos nas aulas de Geografia, que estão vinculados à apropriação e internalização dos conhecimentos produzidos por essa ciência, têm a oportunidade de conseguirem entender os diversos objetos em sua gênese e totalidade.

Portanto, como ponderam Davíдов (1999b) e Repkin (2014), a atividade de estudo compreende um grupo de constituintes singulares que ensejam o desenvolvimento e formação do pensamento teórico dos estudantes, proporcionando uma aprendizagem crítica, científica e desenvolvente que os modificam tanto na personalidade como na consciência.

Ao acreditar nessas considerações e buscando ampliá-las, Vasily Vasilyevich Davíдов (1930-1998), vinculando o movimento do pensamento do abstrato ao concreto pensado, desenvolve a Teoria Desenvolvimental, balizado pelos arcabouços teóricos anteriores, conforme ilustrado na Figura 05. Tal teoria possui contribuições proficuas de Daniil Borisovich

Elkonin (1904-1984) e Vladimir Vladimirovich Repkin (1927-2022) consolidando, posteriormente, o sistema didático Davidov-Elkonin-Repkin.²³

A preocupação principal dos pesquisadores dessa linha é a formação do pensamento teórico dos estudantes, essa inquietação provém da crença de que uma promotora atividade de estudo estava ausente nas escolas da época, e para que esse tipo de pensamento fosse produzido, era fundamental o desenvolvimento intelectual dos escolares por meio da abstração dos conhecimentos. Na realidade brasileira vigente essa preocupação se mantém, especialmente por se caracterizar como uma sociedade

[...] neotecnológica, pós-industrial, em que a produção está começando a ser baseada em tecnologias intensivamente científicas, torna-se claro que uma pessoa não pode ter êxito a menos que se arme constantemente com novos e complexos conhecimentos. Há relativamente pouco tempo, se aprender ainda tinha a função de preparar para a vida e para o resto da vida se poderia viver para sempre a partir dessa bagagem que se tinha ‘acumulado’, hoje em dia a aprendizagem está se tornando uma forma necessária da vida (REPkin, 2014, p. 86).

Portanto, ao dirigir esse alicerce teórico e reflexivo para o seio escolar, se torna necessário o desenvolvimento de uma Didática Desenvolvimental, que propicie uma organização de ensino e permita que os educandos aprendam, inicialmente, o aspecto genético e essencial do conteúdo estudado, desempenhando o caminho percorrido pelo cientista de maneira reduzida, para chegar em seu nuclear.

Nos dizeres de Hedegaard (2002), esse modelo vai em direção contrária a uma didática tradicional, na qual se restringe a analisar somente a aparência, comparação, hierarquização, categorização, medição e classificação dos conteúdos ministrados e que mobiliza apenas os sentidos biológicos elementares, em uma universalidade abstrata.

Diferentemente, a Didática Desenvolvimental, que tem a base dialética, realiza o movimento de desvelar os conteúdos do “todo para as partes” e da “parte para o todo”, em busca da formação do pensamento teórico. Dessa maneira,

²³ A Teoria Desenvolvimental, apesar de possuir uma matriz teórica comum, foi compreendida em seus postulados de modo diferente, se constituindo em três sistemas didáticos específicos: sistema Zankoviano, sistema Galperin-Talízina e o sistema Davidov-Elkonin-Repkin. O primeiro busca entender a aprendizagem como um desenvolvimento para o coração, mente e mãos; o segundo se preocupou em formular a teoria de ações mentais por etapas e o último focalizou o entendimento da atividade de estudo (LONGAREZI, 2020). Por uma tradição em meus estudos e discussões, há o direcionamento de pesquisas no sistema Davidov-Elkonin-Repkin, que ampara teoricamente essa investigação. Em certas literaturas do enfoque da Teoria Desenvolvimental, alguns pesquisadores defendem apenas o sistema Davidov-Elkonin, porém, com os avanços das discussões dessa linha, se revelou a importância de Repkin nos estudos de Davidov e Elkonin, consolidando a tríade desse sistema. Para maior aprofundamento, acessar Puentes e Longarezi (2020) e Puentes, Amorim e Cardoso (2017).

[...] a estratégia de ascender do abstrato para o concreto tem dois traços característicos. Primeiro, ela se move do geral para o particular, porque os estudantes inicialmente buscam e registam o ‘germe’ primário geral, em seguida deduzem vários aspectos particulares do assunto usando esse ‘germe’ como esteio principal. Segundo, essa estratégia é essencialmente genética, visando descobrir e reproduzir as condições de origem dos conceitos a serem adquiridos (ENGESTRÖM, 2002, p. 185).

Ao realizarem essa ascensão, os escolares são capazes de reproduzirem no plano psicológico o caminho que os conceitos foram estabelecidos e desvelarem a sua totalidade, produzindo ferramentas mentais que oportunizam generalizações substantivas adequadas para soluções de tarefas na vida prática dos estudantes.

Assim, como se registrou previamente, o cerne dessa teoria está no desenvolvimento de uma promotora organização didática do professor que contribuirá para o desenvolvimento dos educandos em sua personalidade, isto é, para repensarem e refletirem seus modos “[...] de agir em vista de processos complexos transformadores que envolvem o desenvolvimento de novas funções psíquicas superiores – pensamento, linguagem, atenção voluntária, autocontrole da conduta etc.” (BORTOLANZA; CORRÊA; CUNHA, 2021, p. 637).

Tal planejamento de ensino, proposto pela Teoria Desenvolvimental, está ligado intimamente com a Teoria Psicológica da Atividade, portanto, os autores se utilizaram da estrutura proposta por Leontiev: necessidade, motivo (objeto), objetivo, condições e tarefas, e agregaram nessa linha o desejo, por acreditarem que as emoções dos sujeitos envolvidos têm a potencialidade de desencadear a atividade de estudo.

Nesse sentido, a atividade de estudo se diferencia de outras atividades principais efetuadas pelos sujeitos, visto que, conforme elenca Repkin recorrendo a Elkonin (2014), seu objetivo não altera o objeto operado e, sim, se trata de uma mudança do próprio sujeito da atividade, que se dedica a apropriar e internalizar os conceitos científicos manifestados na essência dos objetos.

Para isso, a organização da atividade de estudo se centra na tarefa de estudo que “[...] é tão somente o começo do desdobramento da atividade de estudo na sua plenitude” (DAVÍDOV, 1999a, p. 03), na contribuição da aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Desse modo, emerge como imprescindível a práxis na organização do ensino pelos professores, que, de acordo com Davíдов (1988), se baseia em seis ações com os seus respectivos objetivos, operações e tarefas, que serão melhor exemplificadas no item 03 deste capítulo.

Por esse ângulo, está o desafio de realizar mudanças na formação inicial e continuada de professores, que figuram como sujeitos mais experientes em sala de aula e

mediadores didáticos no processo de organizar o ensino. Para isso, é necessário que busquem a criação e recriação das práticas pedagógico-didáticas que superem a transmissão, reprodução e memorização mecânica no ensino dos conteúdos, permitindo aos escolares o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, atreladas à zona de desenvolvimento proximal, que colaborem na apropriação e internalização dos conceitos teórico-geográficos.

Em síntese, a Teoria Desenvolvimental representa uma responsabilidade ativa no desenvolvimento da consciência humana e nas alterações da personalidade do sujeito, ajudando na formação do pensamento, generalizações e conceitos teóricos que, quando sustentados pelo ensino de Geografia, constroem capacidades nos estudantes de desvelarem, interpretarem e intervirem cotidianamente. Por essa razão a defesa de um ensino e aprendizagem desenvolvimentes.

Tendo em vista a edificação desses arcabouços teóricos, brevemente retratados anteriormente, que, como se percebe, estão estruturados em sintonia, acreditamos que mereça uma dedicação especial a discussão sobre de que maneira algumas categorias e conceitos dessas teorias críticas são materializadas na atividade de ensino e estudo, particularmente nas aulas de Geografia, conforme se argumenta subsequentemente.

3.1.1 A construção do processo de ensino e aprendizagem

A escola, conforme exteriorizamos de antemão, desempenha uma responsabilidade e compromisso com a amálgama entre desenvolvimento e aprendizagem na vida dos sujeitos que a frequentam, em particular, quando fortalecida com a Geografia escolar e a potencialidade de construir ferramentas para leitura e desvelamento das lógicas impostas no espaço geográfico.

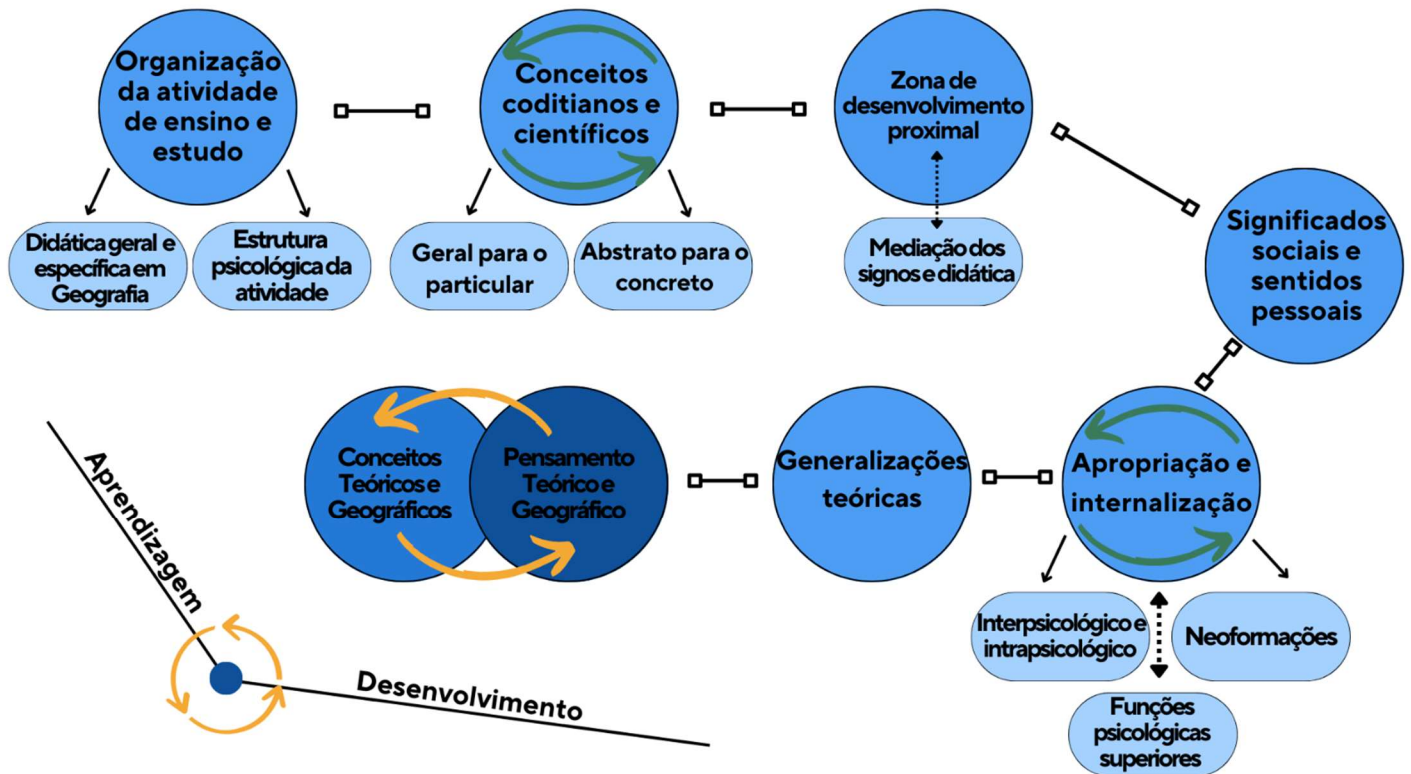
Esse papel ativo da instituição de ensino e das aulas de Geografia é assumido pelo professor, por compreender que a atividade de estudo não se alicerça sozinha. Como temos sinalizado, a cultura e as relações sociais ganham uma função basilar na formação da consciência e personalidade dos estudantes.

Com esse entendimento, a figura do professor e sua organização didática aparecem como elemento de liame neste processo – escola-professor-estudante – pois, com o auxílio de sua mediação didática e atividade de ensino profissional e compromissada, oportuniza aos escolares a formação de conhecimentos cognoscitivos capazes de despertar uma postura social e política nas esferas pessoais e coletivas.

Tendo em mente a interligação mútua dessa tríade e o abarcamento teórico discutido no subitem anterior, entendemos que, para realizá-la de modo profícuo, especialmente no bojo

da didática e do ensino de Geografia, torna-se necessária a compreensão de alguns conceitos que percorrem o caminho na produção do conhecimento científico e emancipador. Diante disso, trazemos na Figura 06 uma proposta de sistema conceitual que explicita alguns conceitos preponderantes no processo de ensino e aprendizagem.

Figura 06 - Conceitos estruturantes no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Geografia, 2023



Organização: SANTOS, Victor Alves, 2023.

A Figura 06 tem o propósito de ilustrar e demarcar alguns conceitos ligados às teorias críticas quando entrelaçados na atividade de ensino e estudo, e que se julga serem pertinentes para um melhor debate, atentando à proposta de investigação aqui defendida. É importante salientar que o caminho delineado desses conceitos não ocorre de maneira linear e sequencial, em razão de que a base fundamentada é a dialética. Por isso, é necessário respeitar as condições concretas e sociais dos sujeitos que frequentam a escola, que possuem culturas e modos de vida diferentes, algo que impacta diretamente nas condutas, formas e tempo de aprendizagem de cada estudante.

Nesse sentido, segundo Sforini, Serconek e Lizzi (2021), se torna indispensável compreender a qual educando está sendo organizada a tarefa de estudo, em virtude de que o planejamento didático deve criar motivos para ação de estudo. Assim sendo, o professor precisa

identificar as situações peculiares de vivência de seus escolares para propiciar que entrem em atividade de estudo.

Com esse ponto de partida, no esforço de o docente identificar a cotidianidade dos indivíduos que frequentam a escola, colocamos como princípio inicial, no processo de ensino e aprendizagem apresentado na Figura 06, a organização da atividade de ensino e estudo.

Ao longo de todo o texto apresentado, foi assinalada com frequência a organização didática. Pois bem, essa didatização está em confluência com a Teoria Psicológica da Atividade, em razão de que o professor, ao organizar o ensino, e o estudante, ao realizar sua atividade de estudo, estão efetivando uma atividade humana. Nessa direção, como foi assinalado, a atividade em seus diversos estágios, ao ser realizada pelos sujeitos, habilita-os na criação e apropriação da cultura, e, por meio dela, produzem signos e instrumentos físicos ou simbólicos que suprimem suas necessidades. Essa relação transforma a natureza e autotransforma o sujeito.

Desse modo, as atividades de ensino e estudo estão ligadas a uma estrutura psicológica – desejo, necessidade, motivo (objeto), objetivo, condições e tarefas – que precisa ser levada em consideração no planejamento dos conteúdos pelos docentes.

Para efeito de elucidação, recorreremos ao exemplo de Lugar na Cidade, na prática escolar. Os professores, ao organizarem esse conteúdo nas aulas de Geografia, precisam de antemão exercitar o surgimento do desejo nos escolares de aprender tal discussão. Uma das possibilidades desse exercício pode ser a de buscar em sua vida prática elementos que consolidam esse despertar, para o desencadeamento da necessidade de resolver, por exemplo, certas situações-problema que possam existir nos lugares da Cidade nas quais vivem.

A partir do momento que houve o desvelamento dessa necessidade, o motivo ganha vida, visto que foi impulsionado pelo objeto específico – Lugar na Cidade. Em posse desse motivo (objeto), o objetivo se transcende, em busca de dominar o objeto com a ajuda de ações mentais, condições (materiais, instrumentais, entre outras) e tarefas (capacidades de resolver e descobrir) criadas e relacionadas com as discussões do Lugar na Cidade.

Tal encaminhamento só é preeminente, de acordo com Asbahr e Souza (2011), por via de uma atividade de estudo que propicie modificar os estudantes em suas posições sociais que ocupam nas práticas espaciais que exercem. Com isso, a instituição escolar passa a ser um eixo central em sua vida, em função de que é um espaço de reelaboração histórico-cultural.

Entender e materializar esse caminho metodológico e didático requer uma criação e/ou recriação das práticas tradicionais de ensino e aprendizagem, que têm ficado, de certa forma, restritas somente à percepção da aparência dos conteúdos estudados na escola. Portanto, é necessário que os professores tenham acesso às discussões referentes à didática geral e

específica de Geografia, que, no decorrer de sua formação inicial e continuada, podem ter sido realizadas de maneira generalista, levando a reproduzir mecanicamente os conteúdos de Geografia expostos nos manuais didáticos e distantes das vivências dos escolares, o que acaba se tornando um problema prático profissional, como afirma Moraes (2022).

Em vista disso, a formação inicial e continuada deve ser pensada na vida dos licenciandos e professores em exercício, se demarcando como espaço formativo, que amplie e reflita as práticas pedagógico-didáticas. A constituição desse alicerce frutifica saberes docentes que ajudam esses profissionais a considerarem/reconsiderarem como a produção do ensino tem impactado, diretamente, as aprendizagens dos estudantes. Essa atitude está interligada em repensar o currículo escolar, as metodologias e recursos de ensino, a relação professor X estudante, a avaliação, entre outros elementos.

Em posse desse ideário relacionado à sua formação intelectual e de sua posição didática, um outro passo importante na aprendizagem e desenvolvimento dos educandos está no reconhecimento de seus conceitos cotidianos e científicos que são trazidos para a escola por esses sujeitos de forma rotineira.

Segundo Davídov (1988), um conceito se firma na composição das atividades realizadas pelos sujeitos, que procuram o conhecimento e o domínio dos objetos em seus contextos vivenciados. Nessa perspectiva, apropriar e internalizar um conceito exige refletir por meio dele, desempenhando um movimento do abstrato para o concreto e do geral para o particular. Essas mudanças estão conectadas entre o plano cotidiano e científico.

Portanto, como aponta Damazio (2000), os conceitos cotidianos surgem da realidade objetiva dos estudantes, em suas práticas espontâneas, sendo captadas, especialmente, pelos sentidos biológicos elementares, não sendo organizadas em uma estrutura ordenada e consolidada, devido à sua ordem indutiva. Por esse motivo, a presença da escola na produção desse tipo de conceito é reduzida. Sob tal perspectiva, ao se reverter para o exemplo que estamos abordando, os escolares podem possuir um conceito cotidiano do Lugar na Cidade, reproduzindo-o apenas como uma localização pontual e escalar.

Diferentemente, os conceitos científicos possibilitam que os educandos demonstrem uma vigente e singular relação com os objetos frutos da aprendizagem, a qual, como discorre Vigotski (1991a), é necessária à existência da escolarização, pois a mediação didática do professor e de colegas mais experientes ajuda na estruturação das abstrações mais formais. Dessa forma, os estudantes percebem que saber a localização dos lugares da Cidade é importante, porém, é necessário avançar em suas capacidades de análise e compreensão ao generalizarem nos lugares da Cidade uma construção social dotada de uma certa lógica em que

podem ser estabelecidas identidades. A apropriação e internalização desse tipo de conceito requer

[...] como forma da atividade mental mediante a qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas conexões, que refletem em sua unidade a generalidade e a essência do movimento do objeto material. O conceito aparece tanto como forma de reflexo do objeto material, como meio de sua reprodução mental, de sua estrutura, ou seja, como singular operação mental (DAVÍDOV, 1982, p. 300).

A operacionalização desse conceito específico, em uma base dialética, pleiteia um movimento de ascensão do abstrato para o concreto. Tal movimento não é um caminho do plano sensível para o racional, como apresenta Kosik (2002), e sim, um movimento de pensamento para pensamento. Ou seja, inicialmente, o estudante precisa sair do domínio do abstrato, estabelecendo uma negativa do plano instantâneo e em busca da promoção do progresso da “[...] abstratividade à concreticidade [...] da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para sujeito e do sujeito para o objeto” (KOSIK, 2002, p. 36-37).

Assim, como pontuou o autor, além da efetivação desse movimento – abstrato para o concreto – entre os conceitos cotidianos e científicos, é substancial uma mobilização do geral para o particular alicerçada no conceito estudado. De acordo com Davíдов (1988), esse deslocamento ocorre por uma lógica dialética dedutiva, partindo de um pressuposto maior, dentro de seu conjunto e findando com um pressuposto singular, a partir dos constituintes do conjunto anterior. Tal deslocamento, permite chegar à essência do objeto, que

[...] existe só passando por uns e outros fenômenos. Neste plano é comum caracterizar o essencial como o mediatizado, o interno, como base dos fenômenos e a estes como manifestação imediata, externa da essência. Os fenômenos estão como se fossem a superfície das coisas; a essência oculta a observação imediata. ‘Os primeiros, se reproduzem de um modo direto e espontâneo, como formas mentais que se desenvolvem por si mesmas; a segunda é a ciência que tem que descobri-la²⁴ (DAVÍDOV, 1988, p. 147).

Fundamentados nessas locomoções dos conceitos cotidianos para científicos, do abstrato para o concreto e do geral para o particular, em sala de aula, é possível a identificação do nível de desenvolvimento dos estudantes. Para Vigotski (1991a), esses níveis podem ser percebidos de duas maneiras: a primeira é o nível de desenvolvimento real, sendo aquele que o estudante já traz para a escola e que foi elaborado ao longo de sua vida, se manifestando com

²⁴ Este texto foi traduzido, do espanhol para o português, pelo autor da pesquisa.

tarefas que consegue realizar independentemente; já no nível de desenvolvimento potencial se trata de tarefas que o escolar precisa da ajuda de alguém mais velho ou experiente para resolver.

Essa distância entre os dois níveis, Vigotski (1991a) denominou de zona de desenvolvimento proximal²⁵, que está conectada na mediação dos signos e didática do professor, uma vez que o docente, como sujeito mais experiente em sala, produz orientações em sua organização de ensino que remetem os estudantes aos aspectos essenciais do objeto analisado. Ao pleitear tal anseio coletivo, se oportuniza criar condições aos escolares de realizar as tarefas propostas.

O processo de mediação do professor contribui, também, para que os educandos atribuam sentidos pessoais e significações sociais dos conceitos a serem ensinados. Essas funções que os conceitos ganham são cruciais para que os estudantes estabeleçam uma unidade de porque estão aprendendo determinado conceito e de que maneira pode ser efetivado em sua vida prática.

Nessa direção, Leontiev (2004) destaca que os significados sociais são uma solidificação das experiências socioculturais expostas nos fenômenos que são sucedidas pela história. Portanto, são realizados por uma consciência social que, ao se movimentar para o plano individual, assume um sentido pessoal conscientemente. Assim, “[...] eles estão intrinsecamente ligados um ao outro, mas apenas por uma relação inversa da assinalada precedentemente; ou seja, é o sentido que se exprime nas significações (como o motivo nos fins) e não a significação no sentido” (LEONTIEV, 2004, p. 104). O autor acrescenta que quando desprendemos o sentido do significado, não é possível estabelecer a totalidade do objeto refletido, e sim, apenas a ação na atividade do sujeito, por isso “[...] o sentido pessoal traduz a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados” (LEONTIEV, 2004, p. 105).

A construção de sentidos e significados dos conceitos discutidos no contexto escolar ocorre por meio da apropriação e internalização do pensamento por conceitos teórico-geográficos. Para Vigotski (1991a), a apropriação está associada à edificação dos conhecimentos externos que se autotransformam no processo de interação com a cultura. Essas ativações estão estreitamente ligadas com a internalização, e são reelaboradas do externo para o interno. Essa reconstrução promove inúmeras transformações, pois

[...] uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. [...] Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social,

²⁵ Em algumas literaturas também são utilizados os termos zona de desenvolvimento próximo, potencial, imediato e iminente.

e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológico), e, depois, no interior da criança (intrapsicológico) (VIGOTSKI, 1991a, p. 75).

Cabe comentarmos que a internalização não exprime uma experiência passiva, como se o estudante apreendesse somente o fundamental para atuar de forma independente, dado que tal processo remonta a um resultado do objeto reelaborado de “dentro para fora” mobilizando um desenvolvimento de nível eminente. Assim sendo, a “[...] apropriação está conectada na construção do conhecimento e internalização como resultado desse processo” (COSTA; SANTA-CLARA, 2015, p. 350).

Consequentemente, esse descolamento psicológico intenta uma alteração do interpsicológico (nível social) para o funcionamento intrapsicológico (nível individual)²⁶. Davidov (1988) expõe que o conhecimento é uma construção sociocultural, portanto, as relações entre as pessoas em sociedade instituem uma condição para a apropriação e internalização desses conhecimentos desenvolvidos pelos sujeitos. Por isso,

[...] a determinação da consciência individual tem a seguinte forma: a atividade coletiva (social) toma a forma da comunicação interpessoal – a cultura – os signos – a atividade individual – a consciência individual. O estudo dos processos de formação da consciência individual está ligado à sequência do desenvolvimento de todos os níveis do esquema citado e, em particular, à descoberta do papel exercido pela atividade coletiva e seu sujeito coletivo, na determinação da consciência individual²⁷ (DAVÍDOV, 1988, p. 247- 248).

Desse modo, o desenvolvimento de funções psicológicas superiores dos estudantes precisa ganhar destaque na organização de ensino e mediação didática do professor, visto que é no nível do interpsicológico que esses sujeitos conseguem operar signos produzidos historicamente e internalizar o nível intrapsicológico, atribuindo sentidos pessoais.

Ao se remeter a esse movimento no exemplo que estamos tratando, se torna necessário que os escolares não memorizem mecanicamente o Lugar na Cidade, e sim, que desenvolvam seu pensamento, flexibilidade, consciência, apropriação e internalização substancial dos diversos lugares que compõem a Cidade que vivem e estabeleçam conexões escalares entre tais.

Nesse cenário, as funções psicológicas superiores auferem notoriedade, uma vez que, segundo Lucci (2006), se situam como pilares do desenvolvimento ontogenético. Inicialmente, tais funções são marcadas de maneira quantitativa no processo dialético, e, no

²⁶ Em algumas literaturas também é possível encontrar os termos intersubjetivo e intrassubjetivo.

²⁷ Este texto foi traduzido, do espanhol para o português, pelo autor da pesquisa.

decurso, se transformam em qualitativas para os sujeitos. Assim, um dos principais signos que contribuem para esse desenvolvimento é o da linguagem, que se caracteriza como uma alteração nas funções psicológicas superiores e quando começam a servir “[...] de instrumento psicológico para a regulação do comportamento, a percepção muda de forma radical, novas memórias são formadas e novos processos de pensamento são criados” (LUCCHI, 2006, p. 08).

Em vista disso, todos esses processos desencadeados pelas funções psicológicas superiores – apropriação e internalização; interpsicológico para intrapsicológico – produzem neoformações nos estudantes. Esse processo é desempenhado pelas alterações nas situações socioculturais dos educandos, que acabam evidenciando suas capacidades inerentes ao psiquismo humano, favorecendo, como discorre Vigotski (2006), em uma nova estrutura da personalidade e consciência.

Diante de todos esses aspectos externos e internos formados nos sujeitos, temos, com isso, a possibilidade de efetivação da generalização do conceito que está em curso na aprendizagem da turma. A generalização, como esclarece Davídov (1988), se integra no entendimento das correlações entre as escalas do universal, particular e singular. Tais escalas possuem nexos entre si, que necessitam da apropriação e internalização dos conhecimentos para transcender ao longo de sua análise. Isto é, elas não aparecem de forma instantânea no processo de ensino e aprendizagem. Em direção contrária, a generalização empírica se restringe ao plano imediato do objeto, que acaba mobilizando apenas comparações mecânicas das propriedades gerais do objeto estudado.

Ao considerar o conteúdo da referida pesquisa, pode-se dizer que os estudantes precisam estabelecer generalizações teóricas do Lugar na Cidade, compreendendo, por exemplo, que os problemas e desafios que enfrentam em sua Cidade Pequena podem também existir em cidades de igual ou dessemelhante porte. Ou seja, a cidade de Britânia/GO pode possuir adversidades que são de ordem global ou local. Por esse motivo, essas diferenças devem se manifestar no planejamento do professor, propiciando que os escolares criem e desenvolvam conexões escalares.

Por fim, se alcança os últimos itens do processo de ensino e aprendizagem apresentados na Figura 06. Defronte a todos esses conceitos, que se acredita serem basilares no transcorrer da atividade de ensino e estudo, os estudantes possuem ferramentas potencializadoras para a formação de um pensamento teórico-geográfico.

Segundo Vigotski (1991b; 2001), a capacidade de pensar está relacionada a uma atividade superior do sujeito que é gerada de maneira subjetiva socioculturalmente. O ato de pensar se assenta na elaboração de invenções, transformações e idealizações, subsidiando a

organização da atividade humana. Para que tais elaborações ocorram, são necessários todos os elementos conceituais que pontuamos brevemente no decorrer deste capítulo.

Assim, existem dois tipos de pensamento: o empírico e o teórico. O primeiro, como discorre Davídov (1988), está associado à comparação dos objetos no plano da aparência, descrição e representação de maneira fragmentada, sendo captados pelos sentidos elementares nas experiências cotidianas dos estudantes. Apesar do contexto empírico, esse tipo de pensamento é importante na vida do educando, ao demandar que percebam a existência sensorial e planejada do Lugar na Cidade, por exemplo.

Todavia, esse modo de pensar não pode ser o último na aprendizagem dos sujeitos, apesar de se encontrarem bastante presentes nas práticas pedagógico-didáticas dos professores, se limitando na verbalização, transmissão, classificação e esquematização dos conteúdos ministrados. Devido a isso, a promoção do pensamento teórico, concordando com Davídov (1988), possibilita os escolares a desenvolverem capacidades internas e superiores do objeto, atingindo um poder de análise, síntese, reflexibilidade e organização mental, sendo particulares desse tipo de pensamento. Assim sendo, o pensamento teórico é uma

[...] forma de atividade mental por intermédio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações, que em sua unidade refletem a universalidade ou a essência do movimento do objeto material e como meio de sua representação mental, de sua estruturação, isto é, como ação mental especial²⁸ (DAVÍDOV, 1988, p. 126).

Nesse sentido, uma organização didática que conduza os educandos a exercitarem as capacidades de pensar assegura a apropriação e internalização de um método científico próprio de estudos. Isso é favorecido pela promoção de ferramentas propulsoras na elaboração de novas tarefas objetivas de estudos, com materiais de sua realidade próxima que resvalam suas ações realizadas no decorrer desse processo de produção do conhecimento.

Portanto, a atividade de estudo se transfigura em um dos caminhos principais para a formação do pensamento teórico, que, se realizada de modo profícuo, possibilita o estudante a perceber de forma mediatizada, constitutiva e essencial os objetos. Essas capacidades contribuem para a operacionalização dos conceitos geográficos, neste caso particular da pesquisa, não se reduzindo a uma abstração imediata.

O desenvolvimento do pensamento teórico contribui, unissonamente, com a formação do pensamento geográfico. Isso se deve, segundo contribuições de Cavalcanti (2019) e Moreira (2015), por esse pensamento estar associado à formação de conceitos nos educandos,

²⁸ Este texto foi traduzido, do espanhol para o português, pelo autor da pesquisa.

que assumindo esse modo de pensar podem realizar suas leituras, interpretações e análises dos fatos e fenômenos que compõem os espaços nos quais vivem, a partir das especificidades da lente geográfica.

Essas análises, de acordo com Cavalcanti (2019), são constituídas de um pensamento da espacialidade dos objetos, ou seja, a edificação de um pensamento geográfico necessita que os sujeitos elaborem raciocínios, que aparecem em forma de princípios (localização, distribuição, analogia, entre outros) e operações (observação, descrição, explicação, dentre outros). Além disso, são compostos por linguagens, em suas formas verbais (gêneros textuais), cartográficas (mapas, cartas, croquis, etc.) e de composição/exposição (fotografias, filmes, desenhos e outras produções), que ajudam os estudantes a se conectarem nos espaços que os circundam e impulsionam funções psicológicas superiores.

Logo, a composição do pensamento geográfico necessita que os escolares construam e formem um sistema de conceitos específicos da Geografia, que permita teorizar os acontecimentos geográficos, e, conseqüentemente, aproximar tais elementos para as suas diferentes realidades vivenciadas. Esse exercício mediatizado promove capacidades para realizarem leituras geográficas das paisagens, dos lugares, das regiões e dos territórios que os rodeiam e cercam. Dessa forma, a partir do desenvolvimento desse modo de pensar próprio, os estudantes têm a possibilidade de produzir “[...] conhecimentos significativos para a vida cotidiana, para a participação na vida social com qualidade, consciência e responsabilidade cidadãs” (CAVALCANTI, 2019, p. 86-87).

Visivelmente, o desenvolvimento do pensamento teórico-geográfico está interligado à organização de ensino do professor de Geografia, em virtude de que é um sujeito mais experiente para planejar e didatizar esse conhecimento específico. Para esse propósito, deve ser levado em consideração o estatuto epistemológico dessa ciência, isto é, o docente precisa ter domínio do conteúdo que está ensinando aos estudantes. A apreensão desse constructo intelectual colabora com o professor na intermediação do conteúdo, tendo a observância na idade dos escolares, as condições sociais, as linguagens e abordagens apropriadas, entre outras características que oportunizam os educandos a perceberem a especificidade da Geografia escolar e a influência dessa ciência em sua vida.

Conseqüentemente, o ensejo de pensar teoricamente e geograficamente, em um movimento de aprendizagem e desenvolvimento *continuum* durante o processo de ensino e aprendizagem, ocasiona a formação de conceitos teórico-geográficos. Ao apoiar-se em Davídov (1988) acerca do tema, esclarece-se que a promoção de conceitos nos estudantes oportuniza o desvelamento de uma coletividade de procedimentos, que detêm sentidos particulares. Tal

esforço subsidia a compreensão das relações dadas em uma vinculação abstrata da realidade. Em outras palavras, a formação de conceitos propicia uma análise e transformação mental das funções do objeto, refletindo suas conexões internas e não limitadas ao plano representativo.

Sendo assim, nesta linha defendida, o conceito não é um sinônimo de definição, como tradicionalmente se conhece. O ato de conceituar vai muito além de uma mera descrição pronta e acabada de um determinado objeto. Isso não quer dizer que um anule o outro, pois é preciso que os estudantes identifiquem a aparência dos objetos para conseguir conceituá-los, ou seja, desvelar as propriedades internas das múltiplas determinações.

A Geografia, alicerçando-se em seus conceitos próprios, permite ao estudante uma capacidade de desvelar, interpretar e refletir os conceitos dessa ciência, unindo os diversos contextos da espacialidade. Essa posição viabiliza que o educando utilize esses conceitos para resolver problemas do dia a dia, por dominá-los e compreendê-los “para si” e não somente “em si”. Dessa forma, os conceitos geográficos são

[...] uma criação cultural dos seres humanos, ‘uma esfera da consciência social’, construída e legitimada no interior de uma tradição científica, oferece, por meio de sua rede de conceitos, instrumentos psicológicos que quando apropriados e internalizados no processo de ensino, permitem ao aluno compreender o mundo e nele poder agir. A apropriação dos signos culturais produzidos por essa tradição científica permite ao aluno se desenvolver (LOPES, 2019, p. 12).

A concretização da formação de um conceito teórico-geográfico exige que o estudante chegue no nuclear²⁹ do objeto analisado, isso quer dizer que percorra, de forma reduzida, o caminho que o cientista traçou na produção de dado conhecimento cultural. Essa passagem, nos dizeres de Davídov (1988), suscita que o educando entenda a relação universal, intrínseca e mental do conceito, unificando-o e concretizando-o em seus nexos particulares, ou seja, descortinando suas múltiplas determinações da totalidade do objeto.

No caso particular dessa investigação, em que a organização de ensino proposta versou sobre Lugar na Cidade, entendeu-se que, no planejamento didático, o nuclear do conceito de Lugar que os educandos precisavam chegar se tratava das “identidades”. Essa postura coaduna com os seguintes autores: Callai (2000; 2004), Carlos (2007), Cavalcanti (1998; 2006; 2019), Santos (2000) e Straforini (2004), que apontam as identidades como essenciais para que os sujeitos possam realizar leituras e análises geográficas em suas realidades

²⁹ Em autores da linha da Teoria Desenvolvimental, também podem ser encontrados os termos gênese, cerne, essência e/ou célula.

concretas. Essa defesa congrega tanto autores que tratam da conceituação dessa categoria como para a operacionalização em conceito na Geografia escolar.

Apesar de tal nuclear aparentar estar mais próximo de uma Geografia fenomenológica, cabe frisar que autores da corrente crítica, a exemplo de Santos (2000), discutem a necessidade da constituição identitária para conseguirem desvelar criticamente o espaço que vivem, como foi sinalizado no primeiro capítulo. Reafirmando essa discussão, Cavalcanti (2006) denota que a identidade é

[...] nesse entendimento, um outro elemento importante do conceito de Lugar. Ela é um fenômeno relacional. Seu aparecimento advém de uma interação de elementos, neste caso de indivíduos com seus lugares, com formas de vida e com os modos de expressão. Implica um sentimento de pertinência com o qual um indivíduo vai se identificando, vai construindo familiaridade, afetividade, quer seja com um bairro, com um estado, uma área (CAVALCANTI, 2006, p. 36).

Portanto, verificamos a necessidade de entender as efetividades, subjetividades cotidianas e familiaridades dos estudantes, para conseguirem estabelecer, com ajuda de uma orientação locacional, a produção de decodificações geográficas nas lógicas e processos de manifestação global-local existentes no espaço.

Na perspectiva deste estudo, ancorado dialeticamente e histórico-culturalmente, o nuclear de um determinado conceito pode ser alterado com avanços do processo histórico na ciência, portanto, não se trata de uma verdade inquestionável. Assim, o nuclear aqui apresentado está concernente às discussões atuais da ciência geográfica e aos estudos do autor dessa pesquisa.

Em síntese, reconhecemos a complexidade do processo de ensino e aprendizagem baseado nas teorias críticas e, especialmente, da Teoria Desenvolvimental, que necessitam por parte do professor dispor/construir ferramentas e compreensões filosóficas, teóricas, psicológicas, pedagógicas e didáticas no campo geral e específico da Geografia. Nessa direção, a materialização desse ensino requer do docente um despertar de desejo e disposição na criação/recriação de suas práticas educativas tradicionais, que, de certa maneira, ainda estão arraigadas no âmbito escolar.

Como se afirmou na introdução, a aludida pesquisa tem um esforço teórico-metodológico de apresentar um possível caminho na organização de ensino dos professores que corporifica o ideário da Teoria Desenvolvimental. Essa intenção está concatenada com o propósito de oportunizar e assegurar a formação de uma aprendizagem teórica, crítica e reflexiva na vida dos estudantes que frequentam a escola e que dela necessitam para construir

seu repertório cultural e científico. Defronte a esse desejo, o próximo item se dedica à discussão dessa promotora perspectiva de ensino e aprendizagem.

3.2 Fundamentos teórico-práticos do experimento didático-formativo: uma proposta de pesquisa desenvolvvente

Durante a explanação dos dois subitens antecedentes, percebemos a complexidade e as responsabilidades que envolvem uma atividade docente comprometida com a aprendizagem dos escolares. Como foi pontuado em estudos anteriores³⁰, os diálogos em relação aos referenciais das teorias críticas e seus respectivos conceitos têm ocorrido de maneira frágil, desconexa ou até inexistente nos cursos de licenciatura e formações continuadas nos diversos espaços educativos.

Essa problemática se colocou como imposta, especialmente em função de que questões político-ideológicas impediram, durante décadas, discussões relacionadas aos diferentes temas educacionais, a exemplo da didática geral e específica. Tal decisão acarretou perdas significativas na busca de uma sólida formação de professores, dado que uma educação escolar diligente nas transformações do desenvolvimento humano nos educandos exige estudos e reflexões de fundamentos teóricos para nortear as práticas educativas.

Segundo Marzari (2016), a unicidade teórico-prática é um dos maiores desafios atuais na formação de professores, em razão de que no percurso histórico educacional brasileiro está enraizado um ensino fragmentado, transmissivo, carecido teoricamente e distante dos contextos socioeducativos. Portanto, é necessário que uma práxis pedagógica esteja presente na atividade de ensino do professor.

Nesse sentido, o desenvolvimento de uma atividade propulsora de estudo tem o professor como elemento central, porque é quem organiza a tarefa de estudo e medeia a realização das ações de aprendizagem que motivam os estudantes, gradualmente, a projetarem momentos de independência cognitiva na resolução dessas preteridas tarefas de aprendizagem.

Para essa concretização, o planejamento de ensino dos professores deve estar como uma máxima em seu trabalho pedagógico diário, em virtude tanto do seu caráter organizacional quanto pela preeminência de conhecer os contextos socioculturais de seus educandos. Colaborando com essa discussão, Libâneo (2009) propõe atenção para outras características no ato da organização didática:

³⁰ Santos, Marzari e Vilela (2023); Marzari, Ribeiro e Santos (2021); Santos, Marzari e Ribeiro (2020); Marzari, Santos e Ribeiro (2021); e, Santos, Marzari e Ribeiro (2019).

- a) Identificação do núcleo conceitual da matéria (princípio geral básico, relações gerais básicas), que contém a generalização esperada para que o aluno a interiorize, de modo a poder deduzir relações particulares da relação básica identificada.
- b) Estudo da gênese e dos processos investigativos do conteúdo, de modo a identificar ações mentais, habilidades cognitivas gerais e específicas presentes no conteúdo e que deverão ser adquiridos pelos alunos no estudo da matéria.
- c) Construção da rede de conceitos básicos que dão suporte a esse núcleo conceitual, com as devidas relações e articulações.
- d) Formulação de tarefas de aprendizagem, com base em situações-problema, que exijam do aluno assimilar o modo de pensamento presente na matéria (possibilitem a formação de capacidades e habilidades cognitivas gerais e específicas em relação à matéria.)
- e) Previsão de formas de avaliação para verificar se o aluno desenvolveu ou está desenvolvendo a capacidade de utilizar os conceitos como ferramentas mentais (LIBÂNEO, 2009, p. 06).

Portanto, a organização de ensino possui uma série de elementos que devem ser pensados e materializados na prática escolar, com o intuito de que promovam a formação do pensamento por conceitos teórico-geográficos aos escolares, que, em posse dessas capacidades cognitivas, sejam sujeitos capazes de exercer a cidadania e intervir socialmente.

Perante esse anseio em concretizar uma organização de ensino crítica e desenvolvente, atrelada às teorias e conceitos apresentados anteriormente, escolheu-se como caminho teórico-metodológico a realização de um experimento didático-formativo. Cabe frisar que essa escolha está atrelada teoricamente à Didática Desenvolvimental, que tem a preocupação central de superar uma perspectiva empírica de ensino e aprendizagem e alicerçar uma objetivação nas práticas sociais dos estudantes, impulsionando seu desenvolvimento integral.

Nos dizeres de Neves e Resende (2014), desde a década de 1950, na antiga URSS, alguns pesquisadores como Vigotski já se preocupavam em entender psicologicamente o desenvolvimento mental dos estudantes. Com isso, propôs um método intitulado de “[...] genético-causal, ou genético-experimental, pois, a partir dele se estudavam os processos psicológicos em sua origem e com toda a complexidade de seu desenvolvimento” (NEVES; RESENDE, 2014, p. 01). A partir desse método, se desenvolveu uma abordagem de pesquisa denominada de experimento didático-formativo³¹, bastante comum nas investigações de base histórico-cultural.

³¹ Pesquisas desenvolvidas nessa linha também trazem os termos experimento didático, experimento formativo e experimento de ensino.

Assim, utilizando dessas contribuições vigotskianas, Davídov, Elkonin e Repkin, entre outros, a direcionaram, na época, para a compreensão da organização de ensino dos professores e de como o seu desenvolvimento interferia na aprendizagem dos escolares. Nesse sentido, o experimento didático-formativo diz respeito ao “[...] estudo das peculiaridades da organização do ensino experimental e sua influência no desenvolvimento mental dos escolares³²” (DAVÍDOV, 1988, p. 186).

Convém enfatizar que apesar de o termo “experimento” estar ligado, tradicionalmente, a pesquisas de correntes positivistas, que indicam uma preocupação apenas com o produto, execução de dados empíricos e quantitativos exclusivamente, o experimento didático-formativo se caracteriza por ser “[...] um método de pesquisa pedagógica essencialmente fundamentada na teoria histórico-cultural” (LIBÂNEO, 2000, p. 05 *apud* NEVES; RESENDE, 2014, p. 02). Ou seja, para entendê-lo é preciso recorrer à sua base dialética, histórica e cultural que fundamentou essa perspectiva de pesquisa.

De acordo com Aquino (2014), a produção do experimento didático-formativo requer alguns passos importantes para a sua realização. O primeiro trata da revisão de literatura e diagnóstico da realidade a ser estudada. No caso desta investigação, realizamos, previamente, uma revisão de literatura do conteúdo a ser planejado com os estudantes – Lugar na Cidade – e análises documentais da BNCC, DC/GO, PPP e planos de ensino e de aula da docente definida, no intuito de verificar a filiação didática e metodologias/recursos anunciados nesses documentos. Além disso, verificou-se também de que maneira estavam divulgados os conteúdos a serem organizados com os educandos. Outra tarefa nessa etapa foi a identificação e caracterização do 6º ano e da professora regente de Geografia, selecionados para a pesquisa e pertencentes à escola estadual de Britânia/GO. O cumprimento dessas tarefas ocorreu por meio de observações *in loco* e entrevistas semiestruturadas.

O segundo passo se refere, propriamente, à elaboração do sistema didático experimental, que deve se ater aos seguintes pontos elencados:

- 1) Sem mudar o conteúdo fundamental do programa vigente, deve-se buscar os princípios gerais de organização e os fundamentos dos conteúdos, segundo a lógica da ciência, assim como suas potencialidades pedagógico-didáticas.
- 2) O ponto anterior deve preservar o Programa da fragmentação e da falta de sistematicidade dos conteúdos de ensino.
- 3) Buscar a correspondência entre os objetivos didáticos da disciplina e os conteúdos organizados segundo os seus princípios lógicos gerais.

³² Este texto foi traduzido, do espanhol para o português, pelo autor da pesquisa.

- 4) Os objetivos do programa devem refletir a apropriação da experiência humana, expressa em conhecimentos, habilidades, hábitos e valores, assim como na apropriação dos métodos da ciência por parte dos escolares.
- 5) O anterior deve guiar o desenvolvimento integral da personalidade do aluno, por meio da apropriação da experiência humana, sob a direção do professor.
- 6) Selecionar o método de ensino mais adequado para aqueles objetivos e conteúdos.
- 7) Selecionar os meios ou recursos didáticos mais adequados aos objetivos, conteúdos e métodos.
- 8) Elaborar o sistema de tarefas ou problemas de estudo que serão apresentados aos alunos, para sua solução, sob a direção do professor. O sistema de tarefas inclui a apropriação progressiva do sistema conceitual da disciplina.
- 9) As tarefas ou problemas de estudo devem ser previstas, segundo a ordem de dificuldades e níveis de ajuda que serão necessários para que os alunos possam executá-las no menor tempo e com o menor número de erros possível (AQUINO, 2014, p. 07).

Assim, com a apuração dos dados no primeiro passo, o pesquisador reuniu condições necessárias para organizar didaticamente as aulas propostas, tendo como princípio chegar à gênese do conceito estudado, de maneira que articule “[...] os objetivos, os conteúdos, os métodos e os recursos necessários para o trabalho com cada uma das unidades que integram o programa” (AQUINO, 2014, p. 07). Nesta pesquisa, a elaboração do sistema didático se efetuou em consonância com as seis ações e respectivas operações e tarefas propostas por Davídov (1988), que serão melhor exemplificadas adiante.

Uma decisão que também compete a essa etapa é a de estabelecer o(s) pesquisador(es)/professor(es) que irão concretizar o sistema didático pré-definido. Diante disso, estipulou-se que o pesquisador se responsabilizasse pelo planejamento e execução da proposta de ensino, seguindo as contribuições de Davídov (1988), conforme já pontuado. A professora regente, neste caso especial, participou do planejamento tecendo contribuições atreladas às condições concretas e sociais dos estudantes, porém, não esteve presente nas aulas da organização didática. Essa decisão considerou os seguintes aspectos:

a) o fato de a docente não assumir as aulas programadas no estudo está vinculado à sua formação profissional que, ao longo de sua carreira, teve pouco presente discussões relativas às teorias críticas no campo educacional, em especial da Didática Desenvolvimental, de modo que conseguisse materializar tais orientações em sua prática pedagógica. Essa questão pode ser percebida nas anunciações de sua entrevista e observações realizadas nas aulas. Portanto, acreditou-se que a falta de acesso a esses estudos atenuaria os resultados da investigação e aprendizagem dos educandos;

b) salvaguardando-nos, entendemos que tal decisão poderia ser dirimida com a possibilidade de a regente acompanhar as aulas, oportunizando um espaço formativo. Porém, considerou-se que, ocasionalmente, os estudantes poderiam confundir a responsabilidade principal das aulas, acarretando perdas significativas na produção dos dados. Essa visão é por reconhecer que, porventura, os escolares deixariam de transparecer seus hábitos, habilidades, comportamentos, interrogativas e respostas aos questionamentos durante a mediação didática com a professora em sala. Assim, essas diversas características poderiam ser prejudicadas, visto que são indícios e evidências significativas para o aludido estudo. Por isso, justificamos a necessidade de o pesquisador assumir a disciplina por um certo período.

Dando sequência aos passos, o penúltimo buscou, precisamente, o desenvolvimento do experimento didático-formativo delineado na etapa anterior. Tal experimento foi realizado na escola estadual de Britânia/GO, no período de 12 de maio a 21 de junho de 2022, contabilizando 15 (quinze) aulas de sessenta minutos cada, perfazendo um total de quinze horas-aula. A execução da organização didática contou com 31 (trinta e um) estudantes do 6º ano pertencentes ao turno matutino. Paralelamente ao cumprimento desse planejamento escolar, ocorreram observações participantes no transcorrer da disciplina de Geografia, destinando atenção especial às relações pesquisador X estudantes, questionamentos durante as aulas, discussões promovidas nas produções das tarefas em grupo e reações de conduta ao longo das ações propostas. Além disso, registramos escritos dessas observações que suscitaram análises das aprendizagens dos escolares no transcorrer das aulas. Outros instrumentos de pesquisa que advieram nessa fase foram as tarefas produzidas pelos educandos coletiva e individualmente, bem como, ao final do experimento, um questionário avaliativo no qual os participantes puderam realizar seus comentários frente às ações de ensino consumadas.

E, por fim, o último passo que Aquino (2014) chama atenção é a análise dos dados e elaboração do relatório. Assim, corroborados por todas as etapas precedentes, foram amparadas reflexões da organização de ensino desenvolvida na produção desta dissertação. Cumpre dizer que tais análises e a escrita do estudo são de cunho qualitativo, pois, como discorre Vigotski (1996), “[...] a base da observação científica consiste em sair dos limites do visível e buscar seu significado, que não pode ser observado” (VIGOTSKI, 1996, p. 289 *apud* AQUINO, 2014, p. 10). Para isso, o experimento teve como procedimento uma análise objetiva do processo estudado, que buscou desvelar as diversas práticas, comportamentos e anúncios exercidas pelos sujeitos envolvidos que, muitas vezes, não são visíveis empiricamente.

Em suma, avistamos que a execução desse experimento didático-formativo não se desdobra somente em um método de pesquisa, resultando em um método de ensino e

aprendizagem que, a partir de uma interferência compromissada do pesquisador/professor, oportuniza e incentiva a apropriação e internalização do pensamento por conceitos teórico-geográficos, assim como desenvolvimento físico e emocional dos participantes.

3.2.1 Desenvolvimento da organização de ensino a respeito de Lugar na Cidade: a didática desenvolvimental em sala de aula

A partir dos pressupostos do experimento didático-formativo, são apresentados os resultados alcançados com a organização das seis ações com os respectivos objetivos, operações e tarefas propostas por Davídov (1988). Tais elementos foram sustentados com análises das observações, no transcorrer das aulas, na leitura das tarefas produzidas pelos estudantes em grupo e individualmente e dos registros escritos das diversas inferências sucedidas na prática educativa. Nesse sentido, com o anseio de promover um pensamento por conceitos teórico-geográficos, partimos para a execução da proposta de ensino que, em síntese, foi organizada da seguinte maneira.

Quadro 05 - Planejamento do experimento didático-formativo a respeito do conceito de Lugar na Cidade, 2023

Ações	Objetivos de aprendizagem	Operações e tarefas
Ação 01 Transformação dos dados da tarefa de aprendizagem a respeito do conceito de Lugar na Cidade.	Internalizar a relação universal do conceito de Lugar na Cidade (localização, orientação, afetividades, processos e relações, entre outras).	<p>Operação 01: Os estudantes tiveram que realizar a leitura e discussão em grupo do texto “O Lugar e suas multiplicidades de sentidos”. Em seguida, responderam as respectivas questões:</p> <p>Tarefa 01 - Como se dá a construção de um Lugar? Tarefa 02 - Que relação tem o Lugar com a Cidade?</p>

		<p>Operação 02: Primeiramente, houve a exibição do vídeo “O Lugar na cidade de Britânia/GO”. Após a exibição, em grupos, os educandos debaterem e responderam as aludidas problemáticas:</p> <p>Tarefa 01 - Quais o(s) lugar(es) da cidade de Britânia, trazidos no vídeo, que você mais se identifica? O que mais chama a atenção nesse(s) lugar(es)?</p> <p>Operação 03: De início, ocorreu a proposição de uma aula de campo na orla do Lago dos Tigres. Ao chegarem no Lugar visitado, os escolares visualizaram as paisagens presentes. Posteriormente, discutiram em grupo essas observações, e, ao final, socializaram as discussões com toda a turma, sendo, no decurso, problematizada pelo pesquisador. Após a aula de campo, solicitou-se aos estudantes que respondessem em casa a seguinte pergunta:</p> <p>Tarefa 01 - A partir de suas observações e discussões realizadas, escreva o que mais chamou sua atenção na aula de campo.</p>
<p>Ação 02 - Modelação da relação encontrada em forma objetivada.</p>	<p>Criar um modelo que expresse o entendimento de Lugar na Cidade.</p>	<p>Operação 01: Em grupo, os educandos discutiram possibilidades de desenhos. Seguidamente, cada um elaborou um modelo com suas compreensões a respeito de Lugar na Cidade.</p> <p>Tarefa 01 - Produção de um desenho que expresse a sua compreensão de Lugar na cidade de Britânia.</p>
<p>Ação 03 - A transformação do</p>	<p>Estudar as propriedades intrínsecas/essenciais do</p>	<p>Operação 01: Os estudantes, em grupo, receberam seis imagens</p>

modelo, com vistas a estudar as propriedades intrínsecas do objeto.	Lugar na Cidade (identidades, reconhecimento, rugosidades, desigualdades sociais, escalas globais-locais, participação cidadã, dentre outros fenômenos).	permitindo que dialogassem e respondessem a referente questão: Tarefa 01 - Quais dessas imagens se constituem em Lugar na cidade de Britânia? Justifique.
Ação 04 - A criação de um sistema de problemas específicos, que podem ser resolvidos mediante a aplicação do modo geral ou criação de novos problemas e tarefas a partir do modelo.	Resolver problemas particulares a partir da aplicação sobre o conceito de Lugar na Cidade.	Operação 01: Inicialmente, os educandos foram organizados em grupos pelo pesquisador. A partir disso, os debates promovidos nesses coletivos oportunizaram a turma a reconhecerem e analisarem os lugares pertencentes aos seus cotidianos em Britânia, tendo como a meta o desenvolvimento da cidadania. Para isso, foi elaborado o seguinte problema: Tarefa 01 - Como a aprendizagem do Lugar pode contribuir para melhorar sua Cidade?
Ação 05 e 06 - O controle e avaliação da realização das ações precedentes e aquisição do modelo geral enquanto resultado da resolução de um problema de aprendizagem.	Avaliar a aprendizagem [internalização] em relação ao conceito de Lugar na Cidade.	Operação 01: Novamente organizados em grupo, os estudantes discutiram e produziram individualmente um texto mediado pela relativa problemática: Tarefa 01 - Como você percebe o Lugar na Cidade?

Organização: SANTOS, Victor Alves, 2023.

Porém, antes de iniciar o desenvolvimento da organização didática, solicitamos aos escolares uma produção de texto para avaliar o nível de desenvolvimento real de cada um, trazendo as seguintes problematizações: “Para você, o que é Lugar? Como você percebe o Lugar na Cidade?”. Para a execução dessa tarefa, a sala de aula foi organizada em grupos de três a quatro integrantes, que discutiram e responderam às questões individualmente. Algumas respostas elaboradas estão a seguir:

Um Lugar é um local de algum canto do mundo. Percebo o Lugar observando (T. S. L.³³, 2022).

Para mim, Lugar é o local que eu me sinto confortável, um Lugar onde tenha paz, educação, respeito, etc. Eu percebo o Lugar na Cidade com coisas que me deixam encantada, caso contrário é só um Lugar comum, um Lugar que me deixa encantada é um Lugar que tenha algo que eu nunca tenha visto na vida (V. A. Z. A., 2022).

A leitura das respostas da tarefa merece alguns destaques. Inicialmente, as produções sinalizavam que os educandos externalizaram ainda um conhecimento empírico, como pontua Davídov (1988), por destacarem, de certa maneira, o que captavam pelos sentidos, ou seja, mobilizando apenas observações externas. Eles também se referiram ao Lugar somente como um local, apesar de a estudante “V. A. Z. A” conseguir avançar com elementos da afetividade, ela ainda trata o conceito como algo distante de seu cotidiano. Um outro elemento que chamou a atenção foi o fato de alguns educandos possuírem dificuldade em responder à questão pela ausência de uma fonte de consulta, a qual seria objeto para copiar a resposta.

As respostas apresentadas estão relacionadas à afirmação de Cavalcanti (1998), de que as noções locacionais e de orientação são importantes para que os sujeitos interpretem o “onde?” e produzam um conceito de Lugar, porém, é preciso avançar em sua dimensão subjetiva e as lógicas impostas nos lugares pela globalização. Assim, “[...] o conhecimento de outros lugares e a comparação entre eles e a análise da materialização diferenciada das condições globais no Lugar podem avançar o conhecimento que se tem de cada Lugar vivido” (CAVALCANTI, 1998, p. 93.).

Ainda em relação ao diagnóstico, notou-se uma escrita e leitura fragilizada dos estudantes, algo que se acentuou no desencadear das demais ações. Durante as aulas, inúmeras palavras, tanto simples como complexas, deixavam de ser escritas pelos educandos. Cabe salientar que essa questão pode estar associada à pandemia do SARS-CoV-2, visto que o público participante da pesquisa tinha acabado de concluir os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo cursados de maneira virtual e/ou híbrida.

No íterim das observações de aulas da professora regente, identificou-se que, para amenizar esse problema, os estudantes solicitaram da docente a escrita das palavras na lousa, algo mantido durante a organização de ensino executada pelo pesquisador. Assim, para evitar a exposição dos participantes, as tarefas ora apresentadas passaram por uma correção textual.

³³ Ao longo desse capítulo, quando são trazidas respostas individuais, as siglas representam as iniciais do nome e sobrenome do estudante, e quando são em grupo, se referem às iniciais do primeiro nome dos educandos pertencentes ao grupo nos quais as respostas foram analisadas.

Após a mobilização do nível de conhecimento real da turma, importante para o desenvolvimento da pesquisa, foi dada sequência ao experimento, conforme delineado no Quadro 05. A ação 01, seguindo as orientações teórico-metodológicas de Davídov (1988), consistiu na transformação das condições do problema, com vistas a descobrir as relações essenciais, dentre aquelas extraídas das características do objeto estudado, ou mudança, ou produção de um problema, de modo que as relações gerais fiquem claramente visíveis. Desse modo,

[...] é importante observar que se trata da transformação orientada por uma finalidade dos dados da tarefa, dirigida a buscar, descobrir e distinguir uma relação completamente definida de certo objeto integral. A peculiaridade desta relação consiste, por um lado, em que constitui o aspecto real dos dados transformados e, por outro lado, atua como base genética e fonte de todas as características e peculiaridades do objeto integral, ou seja, constitui sua relação universal³⁴ (DAVÍDOV, 1988, p. 182).

Portanto, a ação teve o intuito de que os estudantes analisassem o conteúdo do objeto estudado – Lugar na Cidade –, procurando identificar o nuclear do conceito de Lugar – identidades –, em um movimento do geral para o particular, mediante identificação de sua origem histórica e generalização teórica do conceito.

Para isso, como operação 01 da respectiva ação, os educandos precisaram ler e discutir, em grupos definidos de forma livre, o texto “O Lugar e suas multiplicidades de sentidos”³⁵ e responderem coletivamente a duas questões: “Como se dá a construção de um Lugar? Que relação tem o Lugar com a Cidade?”. Após um esforço no trabalho de mediação didática pelo pesquisador, os estudantes produziram os seguintes textos:

Podemos citar nossa casa, cidade, estado ou país que vivemos, um presente que ganhamos e guardamos com carinho ou um cheiro que nos faz lembrar dos tempos de infância. Uma construção social (de várias pessoas) devido ao acúmulo de histórias dos sujeitos (pessoas) presentes. Esse processo se dá em especial, pelas mudanças provocadas pelo processo de globalização (E. L. A. L.³⁶, 2022).

O Lugar pode estar em uma construção social dividida ao acúmulo da história dos sujeitos, presente em determinados lugares. Esse processo se dá em especial pela mudança provocada pelo processo de globalização. Em decorrência da própria lógica estabelecida pela sociedade. Na Geografia, o Lugar pode ser entendido como percepções, ou seja, como sentido pessoais e/ou coletivos que os sujeitos, por meio do afeto e sentimento. O Lugar ocupa centralidade no espaço para desenvolverem duas diferenças, práticas cotidianas, como o trabalho, escola e quando frequentam seus momentos de

³⁴ Este texto foi traduzido, do espanhol para o português, pelo autor da pesquisa.

³⁵ A íntegra do texto pode ser encontrada no Apêndice E.

lazer em equipamentos públicos como praças, parques e academias de ginástica ao ar livre; espaços dominados pela natureza, como lagos, cachoeiras e relacionados a cultura, como feiras tradicionais e festas populares (A. A. I. F., 2022).

A leitura do texto e as discussões entre os colegas possibilitaram avanços nas respostas. As produções demonstraram que os escolares conseguiram pontuar os lugares em suas percepções e sentimentos/afetos coletivos e individuais em diversas escalas, remetendo aos lugares de sua cidade e cotidiano, bem como construções sociais e culturais.

Todavia, durante a execução da tarefa, percebemos dois aspectos: o primeiro que alguns grupos de educandos copiaram as respostas do texto utilizado pela disciplina. Essa atitude pode estar relacionada com um hábito estabelecido em aulas anteriores, na qual as tarefas produzidas mobilizaram um estímulo-resposta nos estudantes, não permitindo, de certa forma, que apresentassem com suas próprias palavras seus entendimentos para responder à tarefa.

O segundo apontamento trata do ato de confundirem o termo “construção social” como algo físico/sólido (prédios ou casas). Essa última propiciou um debate interessante em sala, pela mediação de os lugares possuírem uma ótica histórica em que os humanos constroem o Lugar culturalmente.

Além disso, os estudantes ficaram surpresos ao entenderem que a ciência, a tecnologia e as comunicações ajudavam alicerçando os lugares, bem como que a tecnologia não se pautava apenas em computadores ou celulares, e sim que uma simples caneta possuía tecnologia e construção humana. Neste momento, notamos que a diretora da instituição observou da porta da sala, por algum tempo, a realização do debate e a nova organização das carteiras. A nossa presença na escola se tornou uma novidade entre os profissionais e estudantes da escola.

Com isso, é ponderável registrar que a organização didática proposta estabeleceu uma nova rotina nas aulas de Geografia, uma vez que implementou as seguintes mudanças: a) o conteúdo estava planejado em ações específicas, do geral para o particular e do abstrato para o concreto; b) os estudantes eram organizados em grupos, ora com formação livre, ora definidos pelo pesquisador; c) ao final de cada tarefa, os escolares socializavam suas produções com o restante da turma, estabelecendo um movimento do interpsicológico para o intrapsicológico; d) a utilização de recursos didáticos como propulsores de problematizações; e, e) a mediação didática exercida era contínua e não se traduziu em responder aos questionamentos dos grupos, e sim, fomentar novas interrogativas e a capacidade de pensar e refletir.

Modificar essa rotina se constituiu em um desafio, pois ao realizar as observações das aulas, analisar o plano de ensino e de aula³⁷ da professora regente e identificar certos elementos da prática escolar anunciados pelas entrevistas, verificou-se que os estudantes estavam acostumados com a organização de filas; realização de tarefas individualmente, que se reduziavam na reprodução mecânica de textos e exercícios do livro didático, impressos ou da lousa; os conteúdos eram pouco aprofundados; as tarefas ao serem produzidas pelos educandos detinham como motivação somente o fator da nota e uma mediação didática pouco promotora em propor que os escolares pensassem e construíssem conceitos geográficos, em virtude de uma relação interpessoal pautada no controle rígido.

A segunda questão, em relação à operação 01, refere-se à decisão de produzir o próprio texto, visto que, de modo geral, os livros didáticos se tornaram um recurso que pouco problematiza os conteúdos referentes à Geografia escolar pelo seu caráter descritivo e conteudista. Como se afirmou no capítulo 02, os materiais didáticos estão alinhados a uma lógica mercadológica e como instrumento de controle, que priorizam a formação de preceitos e posturas imperativas ao domínio produtivo.

Segundo Copatti (2019), os livros didáticos presentes na disciplina de Geografia, apesar dos avanços em sua qualidade, ainda detêm uma estrutura da Geografia tradicional, pela sua ordem sequencial, descritiva, ênfase do dualismo entre as áreas humanas e físicas sem interligação, e a presença de fenômenos geográficos distantes das concretudes dos educandos, que acabam pouco mobilizando o pensamento geográfico. Além disso, as coleções apresentam verdadeiros manuais orientativos que engendram a uma deslegitimação da autonomia docente.

Considerando que a ação 01 é uma das mais importantes no experimento, pois é nela que os estudantes precisam se apropriar do nuclear do objeto, foi organizada a operação 02, que consistiu em assistir ao vídeo “O Lugar na cidade de Britânia/GO”³⁸ e responder às seguintes indagações: “Quais o(s) lugar(es) da cidade de Britânia, trazidos no vídeo, que você mais se identifica? O que mais chama a atenção neste(s) lugar(es)?”. A partir das discussões em grupo³⁹, cada estudante produziu a sua resposta⁴⁰, conforme os exemplos a seguir:

O Lugar na minha cidade que eu mais gosto de ir é no Lago dos Tigres e o Cristo Redentor. O que mais me chamou a atenção no Lago dos Tigres é que lá eu me divirto muito. E no Cristo Redentor eu gosto de admirar, até porque eu amo arte e de lá de cima aprecio o Lago dos Tigres (G. A. S., 2022).

³⁷ Os planos de ensino e de aula podem ser verificados nos Anexos B, C e D.

³⁸ O acesso ao vídeo está disponível no Apêndice F.

³⁹ Foram mantidos os grupos da operação anterior.

⁴⁰ Essa definição considerou o motivo que os estudantes poderiam ter preferências distintas nos lugares do vídeo, bem como ajudaria a verificar as afetividades estabelecidas por cada um em Britânia/GO.

Praça da igreja, porque eu vou com os meus amigos tomar Coca-Cola e também ficar brincando. Eu também gosto do Ginásio de Esportes, porque eu fico jogando bola com os meus amigos e também jogo basquete. Eu também gosto do Parque da Criança Feliz porque eu fico brincando com os meus amigos e familiares. Eu gosto muito! (A. A. A., 2022).

Nessa operação, os educandos realizaram discussões em grupo que possibilitaram progressos significativos em suas ponderações. Dessa maneira, os textos sinalizaram que a turma elencou elementos das afetividades subjetivas vivenciadas, por meio de suas práticas espaciais em Britânia/GO. Além disso, ficaram animados pela oportunidade de acompanhar um vídeo que retratava a sua cidade no site do *YouTube*. Essa novidade fez com que a turma estivesse motivada para socializar suas produções aos demais colegas.

Para Barbosa (2013), os vídeos nas aulas de Geografia, quando articulados com o planejamento do conteúdo, podem ser ferramentas potencializadoras no ensino de tal disciplina. Essa linguagem, pela sua natureza de movimento, consegue provocar sentidos pessoais nos estudantes mediante suas vivências. Apesar de esse público estar rotineiramente à frente de telas (celular, computador e televisão), a exibição de filmes/vídeos se estabelece como um recurso educativo, propiciando um despertar crítico-reflexivo nas aulas. Para isso, o professor necessita atrelar essa linguagem com as situações concretas dos educandos considerando os “[...] temas, conceitos, e [...] configurações espaciais e constituir buscas de interpretações balizadas em procedimentos com referências múltiplas - o saber escolar adquirido e o saber do mundo vivido - para permitir um diálogo [...] com e entre os estudantes” (BARBOSA, 2013, p. 112).

Ainda em relação à operação 02, destacamos um dilema que perpassou todas as ações do experimento: a necessidade de uma acentuada mediação didática no intuito de os educandos trabalharem coletivamente, visto que, ainda em grupo, queriam produzir as tarefas individualmente. De acordo com Morais (2022), o processo de apropriação do conhecimento nas aulas de Geografia tem na mediação um dos constituintes fundamentais no desenvolvimento do pensamento, em razão de que, além de produzir uma ponte entre as metodologias, conhecimentos disciplinares e didáticos, avança em despertar os desejos e motivos de aprendizagem. Assim, a atividade de ensino deve promover uma mediação didática que tencione problematizações, sistematizações e sínteses das discussões nos conceitos geográficos.

Na sequência, organizou-se a operação 03, que tinha a finalidade de promover, como espaço de aprendizagem, uma aula de campo na orla do Lago dos Tigres. Para esse propósito, os escolares foram levados ao lugar de visitação e, inicialmente, observaram a

paisagem presente e discutiram em grupo as contemplações percebidas. Em seguida realizou-se um debate com todos os estudantes, ainda na orla do lago, mediado pelo pesquisador, que considerou as seguintes interpelações: “O que chama sua atenção? Vocês visitam esse Lugar com frequência? Para quê? É frequentado por turistas? Existem problemas nesse Lugar? É um Lugar? Se sim, por quê? Vocês têm algum sentimento por esse Lugar? É uma construção social? Se sim, por quê? O que podemos fazer para melhorar esse Lugar?”.

Em síntese, os educandos verbalizaram o lago e sua beleza, a paisagem, a praia, a presença de botos e patos que estavam no momento da visita, bem como a presença de um parque infantil e do monumento do Cristo Redentor que fica próximo ao lago.

A maioria dos escolares afirmou que visitavam o Lago dos Tigres com assiduidade, principalmente para acampar, apreciar a beleza natural e tomar banho nos fins de semana. Além disso, destacaram a presença de turistas com frequência em Britânia/GO.

Quando questionados se o Lago dos Tigres se tratava de um Lugar, os estudantes declararam que sim, especialmente por atribuírem sentimentos para aquele espaço, visto que nasceram em Britânia/GO e visitam o Lugar com regularidade. Outro aspecto destacado foi o fato de esse curso d’água ser uma construção social e possuir histórias das pessoas que construíram aquela orla.

Em relação aos problemas e às medidas que poderiam amenizá-los, os escolares elencaram a falta de coleta frequente de resíduos sólidos, a ausência na conservação e manutenção dos equipamentos públicos construídos na orla (parque infantil, sanitários, quiosques, bancos, mesas, entre outros), a necessidade de plantio e cuidado das árvores e das diversas espécies de plantas existentes, bem como a urgência no fim do desmatamento e queimadas que prejudicavam o leito do Lago dos Tigres.

Ao retornarmos da aula de campo, foi solicitado que a turma respondesse, em casa, a seguinte questão: “A partir de suas observações e discussões realizadas, escreva o que mais chamou sua atenção na aula de campo”. Após a entrega da tarefa, na aula posterior, ressaltamos as seguintes respostas:

Durante a aula, o que mais me chamou a atenção foi o fato de estar ao ar livre, no momento de aula, foi uma aula bem legal e divertida. Ao observar a paisagem, eu gostei muito, e ao admirar as belezas do lago, percebi que somos muito abençoados em morar nessa cidade. O que mais gostei foi do Parquinho Criança Feliz, pois gosto muito de brincar nele, pois me sinto feliz e me divirto com os meus amigos (A. C., 2022).

O que mais me chamou a atenção foi a beleza e a orla do Lago dos Tigres. Durante o passeio, pude observar o quanto a minha cidade é bela e rica em

paisagens naturais. Observei que tem muito verde, muitas construções e muita água (o lago). Nas margens do lago pode-se observar vários lugares em diferentes ângulos que se registram em nossas memórias e no coração (J. V. A. S., 2022).

As discussões e tarefas produzidas durante a aula de campo foram bastante fecundas, dado que os estudantes trouxeram elementos apreendidos nas operações anteriores para o debate e escrita, características que sinalizavam que os estudantes entraram em atividade de estudo.

De acordo com Vigotski (2006), os escolares de sete aos trezes anos apresentam a atividade de estudo como a principal para o seu desenvolvimento humano. Esse tipo de atividade demanda a motivação para entender e se apropriar de processos que submergem a sociedade e a cultura, por isso, possuem a formação intelectual e cognoscitiva em qualidade ativa, nas quais propiciam ampliar suas necessidades de apropriação dos conceitos teóricos e modificações na consciência e personalidade.

Desse modo, os avanços na atividade de estudo podem ser potencializados com a presença de aulas de campo na disciplina de Geografia que, segundo Jesus e Santos (2019), oportunizam situações de ensino e aprendizagem para a ascensão de sentidos e significados nos estudantes, especialmente quando são realizadas na cidade em que residem. Assim, esse tipo de tarefa proporciona que os escolares visualizem fatos, fenômenos e acontecimentos geográficos fora dos muros da escola e que, muitas vezes, pertencem às suas realidades vividas. Além disso, a aula de campo viabiliza uma ocasião de pesquisa para “[...] entender as complexidades do espaço cotidiano, traçando paralelos com conteúdos trabalhados em sala, não só aqueles da disciplina Geografia, mas de outras áreas do conhecimento” (JESUS; SANTOS, 2019, p. 189).

Ao término dessa operação, iniciamos a ação 02, que visou a criação de um modelo das relações levantadas previamente, sob forma material, gráfica ou literal. Esses modelos, poderiam ser maquetes, icnografias, equação algébrica, dentre outros. Sendo assim, os estudantes tiveram que materializar o conceito apreendido na ação anterior. Assim, o modelo se constitui na

[...] relação universal, identificada e diferenciada no processo de transformação dos dados da tarefa escolar, o conteúdo deste modelo estabelece as características internas do objeto. O modelo de aprendizagem, como produto da análise mental pode, por si só, ser um meio especial da atividade mental humana⁴¹ (DAVÍDOV, 1988, p. 182).

⁴¹ Este texto foi traduzido, do espanhol para o português, pelo autor da pesquisa.

Dessa forma, a segunda ação foi dedicada à modelação do núcleo do conceito – identidades –, recorrendo a um modelo visual que possibilitou aos educandos efetivarem as abstrações e generalizações teóricas dos elementos internos e externos do objeto, de modo que concebessem a estruturação do conceito.

Por conseguinte, os estudantes discutiram, a partir dos novos grupos sorteados⁴², as possibilidades de modelagem e criaram em forma de desenho, individualmente, a compreensão de Lugar na Cidade. A proposição desse modelo contribuiu para acompanhar a aprendizagem dos estudantes, como podemos ver em algumas ilustrações subsequentemente.

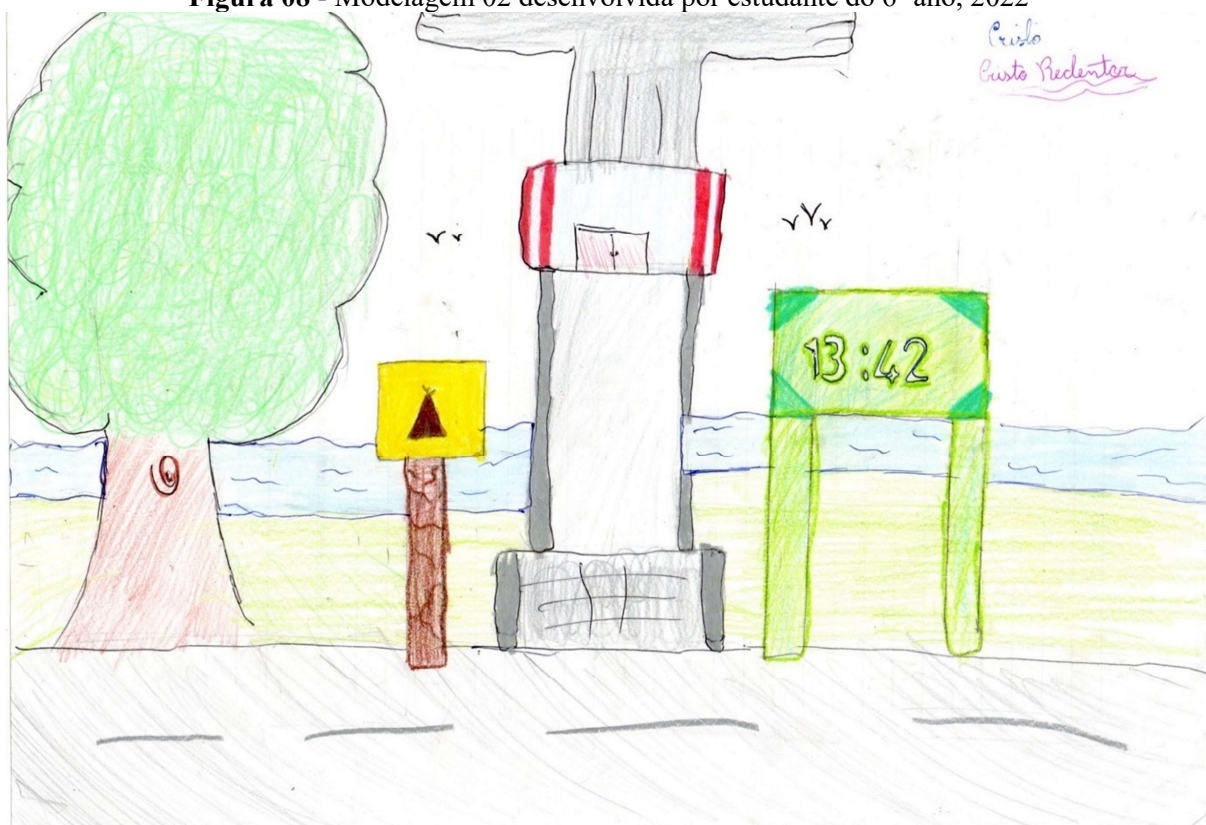
Figura 07 - Modelagem 01 desenvolvida por estudante do 6º ano, 2022



Fonte: L. G. L. D., 2022.

⁴² Os sorteios de novos grupos durante a organização de ensino ocorriam da seguinte forma: os estudantes retiravam de um recipiente, palavras que remetiam aos conceitos geográficos (lugar, cidade, território, paisagem, entre outros), desse modo, os três/quatro integrantes que retirassem a palavra semelhante, formavam um grupo.

Figura 08 - Modelagem 02 desenvolvida por estudante do 6º ano, 2022



Fonte: J. S. L., 2022.

Ao propor a tarefa de modelagem, conferiu-se que alguns educandos ficaram surpresos com o fato de um desenho ser produzido com objetivo de fornecer respostas a um questionamento, ou por tal recurso estar presente nas aulas de Geografia. Desse modo, notamos que os estudantes modelaram inúmeros exemplos de seus cotidianos do Lugar na cidade de Britânia/GO. Na Figura 07 é possível visualizar a orla do Lago dos Tigres e na Figura 08 uma paisagem do Cristo Redentor, ambos como expressivos pontos turísticos da cidade que, de certa maneira, demarcam a construção de afetividades e identidades com o Lugar que vivem. A novidade na construção de um desenho motivou a turma no momento da socialização com os colegas, que buscaram exemplificar quais lugares estavam representados nas ilustrações.

Tais momentos de exposição das tarefas coletivas e individuais se estabeleceram como episódios de aprendizagens, pelo caráter simbólico de criar contradições entre as produções, instituindo um movimento do coletivo para o individual – do individual para o coletivo, ou seja, o estudante aprendeu ao escutar e perceber a modelagem do outro colega de turma.

Nessa perspectiva, as práticas de desenhos nas aulas de Geografia não se limitam apenas ao visível imediato, como afirma Queiroz (2020), pois o ato de desenhar envolve funções psíquicas superiores como análise, reflexibilidade e criatividade, a partir de

observações percebidas pelos educandos em seus diferentes cenários de vida. Logo, a união dessas capacidades com o pensamento por conceitos teórico-geográficos permite uma representação de seus espaços vividos, percebidos e concebidos, sem requerer o uso de linguagens verbais.

A produção de desenhos nas aulas de Geografia também pode ser mobilizadora da imaginação dos sujeitos. Segundo Repkin (2023), ao criarem um desenho, os estudantes ativam seus processos de pensamento e memória, o que acaba contribuindo para o alcance da imaginação e avivamento das funções psíquicas superiores, dentro da atividade produtiva. Portanto, a modelação mediada por um aspecto artístico “[...] dá a uma pessoa a oportunidade de se desenvolver intensamente como personalidade” (REPKIN, 2023, p. 07).

Posteriormente à construção das modelagens, iniciou-se o desenvolvimento da ação 03, que propiciou a transformação do modelo apresentado pelos estudantes para estudar suas propriedades intrínsecas que envolveram o Lugar na Cidade. Tal modelo, ao ser reconstruído, permitiu que os escolares fossem capazes de “[...] estudar as propriedades da relação universal como tal, sem o ‘ocultamento’ produzido por circunstâncias presentes”⁴³ (DAVÍDOV, 1988, p. 183).

Nesse sentido, a modelagem produzida na ação 02 foi transformada, permitindo que as propriedades fossem analisadas em seu deslocamento do abstrato para o concreto. Diante dessa proposição da ação 03, julgou-se pertinente particularizar o Lugar em Britânia/GO, porque, dessa forma, estariam embutidos afetos, lógicas próprias e escalas de mundialização, que necessitam ser reconhecidas na atuação cidadã. Para isso, encaminhamos a operação 01, dado que esses elementos ainda faltavam em algumas produções na construção da totalidade do conceito estudado.

Assim, em busca da transformação do modelo, os educandos foram divididos em grupos⁴⁴ e receberam seis imagens idênticas. A primeira trazia uma antiga ponte construída sobre o leito do Lago dos Tigres; a segunda, a visitação de pessoas no Museu de Arte de Britânia (MABRI); a terceira mostrou casas construídas em uma área de risco; a quarta identificava a entrada da Escola Municipal Marcelo Camelo Ferreira Lima, pertencente à cidade de Britânia/GO; a quinta imagem exemplificou um tráfego intenso de automóveis; e a sexta, uma rua sem asfalto em um bairro periférico de Britânia/GO, como se observa a seguir.⁴⁵

⁴³ Este texto foi traduzido, do espanhol para o português, pelo autor da pesquisa.

⁴⁴ A disposição dos grupos da operação anterior foi mantida.

⁴⁵ Com o intuito de não influenciar nas respostas dos estudantes, as imagens não foram intituladas.

Figura 09 - Ponte desativada sobre o Rio Tigrinho na Cidade de Britânia/GO, 2022



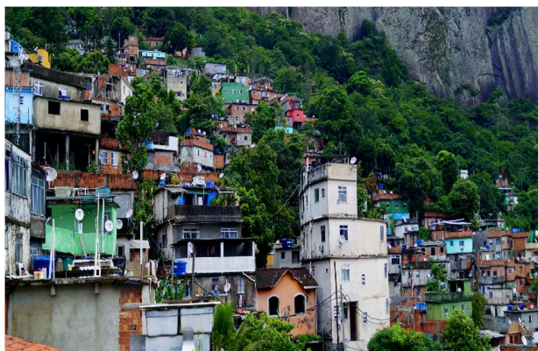
Fonte: Reprodução da internet, 2022.

Figura 10 - Museu de Arte de Britânia/GO, 2022



Fonte: Reprodução da internet, 2022.

Figura 11 - Casas em área de risco no Rio de Janeiro/RJ, 2022



Fonte: Reprodução da internet, 2022.

Figura 12 - Escola municipal na Cidade de Britânia/GO, 2022



Fonte: Reprodução da internet, 2022.

Figura 13 - Tráfego intenso de veículos em Goiânia/GO, 2022



Fonte: Reprodução da internet, 2022.

Figura 14 - Rua não asfaltada no Setor Vera Cruz em Britânia/GO, 2022



Fonte: SANTOS, Victor Alves, 2022.

Após discutirem e analisarem as imagens, os grupos responderam ao seguinte problema: “Quais dessas imagens se constituem em Lugar na cidade de Britânia? Justifique”. Algumas respostas podem ser verificadas a seguir:

Museu de Arte de Britânia, a Escola Marcelo Camelo, a rua do Vera Cruz e a ponte. E as que não pertencem são a rua de Goiânia e a favela. Alguns lugares nós já fomos visitar pelos participantes desse grupo [...]. Achamos que para melhorar esses lugares precisarão fazer ruas, completar as pontes e aumentar o museu (J. L. L. I., 2022).

[Na escola] Marcelo Camelo porque nós já estudamos lá no primeiro e segundo ano e brincamos e brigamos e muito. Museu de arte porque nós já fomos lá e reproduzimos uma arte de abóbora para arrecadar dinheiro ao Marcelo Camelo. Essa ponte é de Britânia e já vimos antes. A favela nós achamos que é do Rio de Janeiro e para melhorar eles têm que reformar as casas. [Na imagem dos carros], é a cidade de Goiânia, porque têm a Ótica Diniz e o trânsito pode ter mortes, atropelamentos e acidentes. No Vera Cruz para melhorar tem que arrumar o asfalto, os postes das casas e o esgoto, [assim como] os buracos atrapalham as pessoas que andam de bicicleta e os 'cadeirantes' (M. M. L. E., 2022, aspas nossa).

As produções coletivas evidenciam que os escolares conseguiram atribuir inúmeras identidades a partir das imagens analisadas, dado que reconheceram os lugares que pertencem e aqueles que não fazem parte da cidade em que vivem. Realça-se também o aspecto de avançarem na identificação dos problemas aparentes das imagens e que atitudes poderiam ser efetivadas para dirimir tais dilemas, perpetrando prismas de uma formação cidadã.

Ao se articular as contribuições de Cavalcanti (2010) com os estudos das pequenas cidades nas aulas de Geografia, compreende-se que esse conteúdo não pode ser abordado considerando apenas os constituintes visuais e aparentes, e sim, como um espaço que está materializando os modos de vida dos estudantes-moradores e pertencentes a uma sociedade global. Sendo assim, o ensino das cidades pequenas deve possibilitar um “[...] desenvolvimento de habilidades necessárias para os deslocamentos do aluno, seja nos espaços mais imediatos de seu cotidiano, seja em espaços mais complexos, que podem envolver uma rede de cidades” (CAVALCANTI, 2010, p. 10).

Nesse sentido, as compreensões da Cidade em sala de aula permitem potencializar uma formação e atuação cidadãs, em função de que os estudos e discussões em torno dos espaços públicos podem suscitar reconhecimento de problemas e desafios que enfrentam a necessidade de uma gestão democrática e participativa, no anseio de que as reivindicações sejam atendidas e tais atos ampliem possibilidades de uma cidadania igualitária e justa.

A ação 03 também suscitou dissertar acerca da influência no uso das imagens como auxílio na referida operação. Coadjuvando com essa discussão, Pires (2021) ressalta que o apoio das imagens na Geografia escolar subsidia a criação da imaginação nas representações mentais individuais. Tais elementos visuais, segundo o autor, executam uma mediação simbólica, visto que são signos culturais e empreendem um desenvolvimento das funções psicológicas

superiores, sendo potencializadas quando o professor utiliza imagens que não remetem à vivência concreta dos estudantes, que, em posse desses novos símbolos mentais, são oportunizados no desenvolvimento da apropriação e internalização do pensamento por conceitos teórico-geográficos.

Na sequência, realizamos a ação 04, nesta, em especial, os grupos foram organizados pelo pesquisador, que conseguiu identificar os escolares mais experientes e os integrarem nos diferentes coletivos, para mediar as discussões e resolução das tarefas.

Nos apontamentos de Vigotski (2006), os educandos precisam da colaboração de um sujeito – professor ou colega(s) de turma – mais experiente(s) para realizar algo que ainda não é capaz de fazer sozinho, de modo que desenvolva sua zona de desenvolvimento proximal e esteja à frente de um novo conhecimento. Esses conflitos/contradições interiores na vida estudantil são imprescindíveis para o regulamento de novas necessidades e motivos de aprendizagem.

Nesse sentido, a vivência na escola permite que os educandos tenham contato com outras relações pessoais e culturais, diferente dos familiares e de pessoas de seu convívio, oportunizando que dialoguem entre si e despertem saberes concernentes às suas preferências e gostos, bem como ao “[...] depararem com questões contraditórias que as afetam de maneira pessoal, as quais exigem mais conhecimento para serem superadas, podem criar conflitos internos e, com isso, condições desenvolvintes” (BORTOLANZA; CORRÊA; CUNHA, 2021, p. 636).

Em posse dessa disposição dos grupos, efetuamos a ação 04, que propôs a criação de um sistema de problemas específicos que poderiam ser resolvidos mediante a aplicação do modo geral ou criação de novos problemas e tarefas a partir do modelo, isto é, o professor levou aos estudantes uma situação-problema para ser resolvida.

Tal ação se concretizou sistemática e colaborativamente “[...] a tarefa de aprendizagem inicial e a convertem na diversidade de tarefas particulares que podem ser solucionadas por um procedimento único (geral), assimilado durante a execução das ações anteriores de aprendizagem”⁴⁶ (DAVÍDOV, 1988, p. 183). Nesse caminho, os educandos foram incitados a avançar no conceito de Lugar de maneira que promovessem um reconhecimento dos problemas nos lugares de Britânia/GO, e como poderiam atuar de forma cidadã frente às adversidades encontradas.

⁴⁶ Este texto foi traduzido, do espanhol para o português, pelo autor da pesquisa.

A partir dessa ação, os estudantes conseguiram materializar de forma mais profícua suas discussões e aprendizagens para a vida prática. Assim, foram inquiridos a responderem à seguinte problemática: “Como a aprendizagem do Lugar pode contribuir para melhorar a sua cidade?”. Seguem algumas respostas:

Colocar asfalto em algumas ruas, rampas para ‘cadeirantes’ subirem, tapar buracos, colocar mais faixas de pedestre. As pessoas têm que respeitar e andar pelo lado certo da rua, não pense que por você estar de bicicleta ou a pé que você pode andar pelo lado errado, principalmente nas avenidas principais. Eliminar o lixo que polui muito a nossa cidade e quanto os motoristas devem respeitar os sinais, como a placa ‘Pare’, nas avenidas principais, por exemplo, como a Avenida Brasília, etc. (A. J. G., 2022).

Para melhorar nossa cidade, a gente tem que ajudar, ajudar como nós ajudamos, não poluindo os rios, as matas e o meio ambiente. Tem mais algumas melhorias que queremos que aconteçam, por exemplo: a melhoria das ruas, mais quebra-molas, mais placas de sinalização, etc. Essas melhorias, queremos que aconteçam nos seguintes lugares: ‘lixão’ no Vera Cruz e em frente da minha casa precisa asfaltar (L. F. A. L. B., 2022, aspas nossa).

Em fruição dessas argumentações, constatou-se que os educandos exemplificaram diversas problemáticas percebidas nos lugares de Britânia/GO, como a falta acessibilidade a pessoas com deficiências, a necessidade de melhorias na estrutura/sinalização e respeito no trânsito, tanto por parte dos pedestres como pelos motoristas, bem como relacionados ao ambiente, na dizimação da poluição no lago e matas da cidade.

Em vista disso, essas contrariedades avistadas pelos estudantes conduzem nos lugares da Cidade possíveis despertares da cidadania nos sujeitos, uma vez que as ruas, equipamentos de lazer e praças corporificam práticas coletivas e individuais nas relações sociais. Logo, os

[...] espaços públicos, assim entendidos, cumprem papel importante na democratização das cidades e na prática da cidadania, pois, como está sendo formulado, eles são apropriados pelas pessoas para diferentes finalidades da vida pública, marcada pela socialização, copresença, visibilidade, exposição, improvisação e imprevisibilidade (CAVALCANTI, 2020, p. 50).

Os lugares da Cidade que os escolares vivem permitem visualizar o universo dos conflitos e contradições, que, ao constatarem os desafios e problemas existentes, abrem caminho para o protesto, refutação e resistência no empenho de mudanças tanto do poder público como pelos grupos sociais que produzem tais lugares no decorrer da cotidianidade.

Conforme testemunhamos, os reconhecimentos das adversidades nos lugares da cidade foram vivificados no emprego de problemáticas geográficas na ação 04. O uso dessa

tarefa requiriu do professor uma análise do conteúdo, para não conceber perguntas distantes da organização de ensino, de maneira que guiassem os estudantes à ascensão do abstrato ao concreto, na identificação e desvelamento dos fenômenos discutidos.

Assim, essas situações-problema desafiaram os grupos a descobrirem resoluções solicitadas se utilizando de conhecimentos científicos, como discute Sforni, Serconek e Lizzi (2021), o que acabou provocando, no transcorrer da organização didática, a apropriação e internalização de conceitos teórico-geográficos que os ajudaram a pensar coletivamente a promoção de possíveis pressupostos das problematizações projetadas pelo professor.

Devido à necessidade de término da pesquisa pela proximidade das férias escolares do mês de julho e a possibilidade metodológica existente no experimento didático-formativo, as ações 05 e 06, previstas na organização de ensino, foram unificadas, uma vez que as duas referem-se à avaliação.

Nesse sentido, essas ações contiveram o propósito de efetuar um controle e avaliação na realização das ações precedentes, ou seja, os estudantes tiveram que elaborar uma situação-problema e resolvê-la. Como pontua Davídov (1988):

[...] o controle consiste em determinar a correspondência entre outras ações de aprendizagem e as condições e exigências da tarefa de aprendizagem. Permite aos alunos, ao mudar a composição operacional das ações, descobrir sua conexão com umas e outras peculiaridades dos dados da tarefa a ser resolvida e do resultado a ser alcançado. O monitoramento então assegura a plenitude na composição operacional das ações e a forma correta de sua execução⁴⁷ (DAVÍDOV, 1988, p. 184).

Portanto, ao unir as ações 05 e 06, deteve-se na possibilidade de propor uma nova tarefa aos escolares a respeito do Lugar na Cidade, com um nível diferente da ação anterior, e, a partir de sua resolução, avaliar os conhecimentos apropriados e internalizados.

Apesar de que naquele momento eram os estudantes que deveriam criar a situação-problema e resolvê-la, julgou-se pertinente propor uma nova problematização. Essa decisão deveu-se ao fato de que a turma do 6º ano não se encontrava familiarizada com a proposta de organização de ensino, assim como esse exemplo de tarefa nas aulas de Geografia.

Para isso, articulando as duas últimas ações do experimento, foi proposto o seguinte questionamento: “Como você percebe o Lugar na Cidade?” Após diálogo em grupo⁴⁸, cada estudante produziu seu texto, consoante aos exemplos que seguem:

⁴⁷ Este texto foi traduzido, do espanhol para o português, pelo autor da pesquisa.

⁴⁸ Os grupos selecionados na ação anterior foram preservados.

Eu vejo o Lugar como uma construção social feita pelo acúmulo de histórias das pessoas presentes em alguns lugares. O Lugar também tem sentimentos. O Lugar ocupa centralidades no espaço da Cidade, pois é ali que as pessoas desenvolvem suas diferentes práticas cotidianas. Exemplo: ruas, bairros, praças (J. S. L., 2022).

Sentidos pessoais ou coletivos que os sujeitos dão a determinados lugares a procura de afeto e sentimentos. Acúmulo de histórias por meio dos sujeitos em determinados lugares. Desenvolvem suas práticas cotidianas e frequentam em seus momentos de lazer equipamentos públicos, como praças, parques e academias. [Por meio da] educação e limpeza, e outras construções como: casas, prédios, comércios, fábricas. E a ajuda de pessoas que ajudam a construir esses lugares (V. A., 2022).

As respostas evidenciaram um avanço expressivo no entendimento do Lugar na Cidade, por trazerem diversos elementos que produzem os lugares, como na atribuição de sentimentos, afetividade, identidades, familiaridades e construções sociais imbricadas de histórias e culturas.

Ao tomar como orientações o diagnóstico inicial e a tarefa realizada na ação 05 e 06, identificaram-se ascensões consideráveis no processo de ensino e aprendizagem do 6º ano, atinente ao conceito de Lugar na Cidade, em razão de que conseguiram avançar na compreensão dos diversificados fatores que produzem os lugares em Britânia/GO e generalizaram teoricamente em outras escalas. Tal alegação pode ser observada na produção inicial e final de uma estudante:

Um Lugar é um Lugar normal, tipo o Lago dos Tigres, é um Lugar, como qualquer outro. Só muda o Lugar, o tempo (A. A. S., 2022).

Eu percebo um Lugar na Cidade com um sentimento com ela, exemplo, o Lago dos Tigres, eu olho esse Lugar com um grande sentimento. Outro Lugar para mim e minha casa, é um Lugar muito especial e importante. Percebo também como uma construção social. O que é uma construção social? É um Lugar público, um Lugar que qualquer [pessoa] pode ir, exemplo, a academia [ao ar livre]. E o que é uma academia? É um Lugar público que qualquer pessoa pode ir para exercitar, ficar em forma, etc. (A. A. S., 2022).

Nesse sentido, analisou-se que transcorreram alterações significativas na aprendizagem do conceito de Lugar na Cidade, em virtude de que, por exemplo, no diagnóstico inicial a educanda “A. A. S.” respondeu a uma definição, associando o Lugar apenas como uma localização pontual. Entretanto, na produção final, essa mesma educanda se apropriou e internalizou o conceito de Lugar revelando a amplitude desse conceito na construção da Cidade. Portanto, esse movimento apresenta **possíveis evidências** da formação do pensamento pela conceitualização teórica-geográfica que, como afirma Davídov (1988), trata de uma forma de

[...] atividade mental por intermédio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações, que em sua unidade refletem a universalidade ou a essência do movimento do objeto material e como meio de sua representação mental, de sua estruturação, isto é, como ação mental especial ⁴⁹(DAVÍDOV, 1988, p. 126).

De modo geral, a turma do 6º ano participou ativamente⁵⁰ das ações, operações e tarefas propostas na organização de ensino, a qual oportunizou o desvelamento do conceito de Lugar na Cidade, avançando no plano visível do objeto em direção ao nuclear, ou seja, de suas propriedades internas. Sendo assim, os lugares passaram a ter significados e sentidos nas condições concretas de vida dos participantes, que emergiram um novo olhar geográfico na desmistificação dos lugares que já conheciam.

3.3 Avaliação da organização de ensino pelos estudantes

Após a execução da organização didática, foi reservado um momento para que os estudantes realizassem uma avaliação das aulas de Geografia que versaram sobre o conceito de Lugar na Cidade. Para isso, no dia 21 de junho de 2022, após o cumprimento da ação 05 e 06 do experimento, disponibilizamos um questionário⁵¹ aos escolares. Ao todo, foram obtidas 26 respostas que abordaram acerca dos recursos didáticos utilizados durante as aulas, a execução de tarefas em grupos, o trabalho do professor e as aprendizagens construídas. Para que não houvesse interferências externas, os educandos tiveram a opção de não se identificarem.

Em relação à primeira pergunta, foi questionado sobre a avaliação que os estudantes faziam do texto utilizado na ação 01 do experimento. Com isso, a soma das respostas entre os que assinaram entre “ótimo” e “bom” foi de 07 (sete), 14 (quatorze) marcaram “regular” e 05 (cinco) “ruim” ou “péssimo”.

Em princípio, os entrevistados que não apreciaram o texto produzido para a organização de ensino fornecerem as seguintes explicações: o texto era longo ou difícil de entender, não gostarem de ler e/ou que a obra se referiu somente ao ensino de Lugar na Cidade, houve ainda a seguinte afirmação: “O texto não parece ser de Geografia e sim, filosofia” (Estudante do 6º ano, 21 de junho de 2022).

⁴⁹ Este texto foi traduzido, do espanhol para o português, pelo autor da pesquisa.

⁵⁰ No transcorrer da apresentação e discussão dos dados a respeito da organização de ensino, optamos em não trazer quantitativamente o número de estudantes que realizaram cada tarefa. Tal decisão foi tomada para objetivar a escrita e frisar as aprendizagens percebidas na atividade de estudo e não recair em uma mera descrição somatória.

⁵¹ A íntegra do questionário está disponível no Apêndice G.

Em contrapartida, os estudantes que gostaram do texto pontuaram que ele ajudou na resolução das tarefas de aprendizagem, pois estava organizado, legível e proporcionou aprender o conceito de Lugar na Cidade.

Sobre as ponderações dos escolares cabem algumas considerações. Primeiro, o estranhamento da turma pode ser devido à circunstância de estarem acostumados com textos pequenos, descritivos e que, de certa maneira, apresentavam definições dos conteúdos e rapidez ao serem ministrados pela professora, sem maior aprofundamento nas discussões. Em segundo, pelos aspectos geracionais, visto que os estudantes vivenciavam um maior acesso à conectividade e velocidade nas informações, por isso, pontuaram que o texto apresentou somente um assunto.

Conquanto, o texto produzido requeria que os educandos pensassem e refletissem sobre o Lugar na Cidade, não oferecendo respostas às tarefas de forma mecânica, em um movimento estímulo-resposta. Tais aspectos se transfiguram como desafios para organizar o ensino na abordagem defendida.

Concebe-se que a velocidade no ensino também está atrelada a uma lógica neoliberal, se estabelecendo nas vias temporais das instituições educacionais. De acordo com Maia (2016), tal movimento se materializa na escola pela redução, abdicação e celeridade dos conteúdos no cumprimento restrito às avaliações em larga escala; proliferação da ideia de quanto menos tempo, mais dinheiro e a defesa dos aparatos tecnológicos na aquisição da eficácia. Durante a observação na sala do 6º, verificamos a pressa que estudantes detinham em concluir rapidamente as tarefas propostas, de maneira que competissem com os outros colegas ou pela oportunidade de ficarem ociosos. Esses e outros elementos acarretam perdas significativas na atividade de estudo, que necessitam ocorrer com aprofundamento, diálogo e reflexão, permitindo que os estudantes consigam ter aprendizagens concretas durante a vida escolar.

Seguidamente, o próximo questionamento se referiu ao vídeo apresentado também na ação 01. Assim, 13 (treze) escolares assinalaram as alternativas “ótimo” ou “bom”, 07 (sete) “regular” e 06 (seis) “ruim” ou “péssimo”.

Percebeu-se que a maioria aprovou o recurso didático utilizado, registrando os seguintes comentários: o vídeo auxiliou no entendimento da tarefa por ser explicativo e propiciou compreender as relações dos lugares em Britânia/GO. No que diz respeito aos inquiridos que não apreciaram a exibição, sinalizaram se tratar de um vídeo infantil e/ou difícil de entender.

Além de ser um recurso didático profícuo, como pontuamos previamente, e estimular a atenção do 6º ano, o vídeo oportunizou que realizassem uma flexibilização dos lugares de Britânia/GO. O ato de refletir é exercido nas funções psíquicas superiores, conforme destaca Lampert-Shepel e Murphy (2018), e contribui para a autoconsciência e personalidade dos sujeitos, que ao respeitar os pensamentos, ações e emoções dos escolares, realizavam mediações entre as culturas socialmente construídas. Portanto, a flexibilidade quando exercida no bojo dos conceitos teórico-geográficos, oportuniza em sala o agir de pensar e refletir teórica e geograficamente.

A terceira questão propôs considerações acerca das tarefas em grupos, desenvolvidas ao longo do experimento. A soma das respostas evidencia uma divisão da turma, visto que 10 (dez) estudantes marcaram a opção “ótimo” ou “bom”, por julgarem que essa proposta os empenhou nos estudos, promovendo diálogos entre os colegas do grupo e a oportunidade de fazerem novos amigos. Diferentemente disso, 10 (dez) entrevistados assinalaram “ruim” ou “péssimo” e 06 (seis) “regular”, apresentando como justificativas a presença de colegas no grupo que não ajudavam na construção das respostas, pela frequência constante dessa proposta no transcorrer das aulas, que acabava deixando a sala “desorganizada” ou a seguinte ponderação: “Não acredito que isso seja Geografia” (Estudante do 6º ano, 21 de junho de 2022).

Indubitavelmente que a organização de grupos em sala se efetivou em um expressivo obstáculo no planejamento de ensino aventado. Tal situação se deve, conforme já mencionado, pela tradição exercida na turma, acostumadas com filas, tarefas individuais, e, quando ocorriam em grupos, eram exercidas com colegas pré-estabelecidos.

A defesa desse modelo alterou tal costume, estando associada ao peso que a coletividade e colaboração emergem na atividade de estudo. As escritas de Asbahr e Mendonça (2022) suscitam que as tarefas em grupo promovem transformações nas relações interpessoais dos escolares e na oportunidade de ensinarem e aprenderem com o outro, permitindo trocas de saberes e culturas. Por esse ângulo, houve um esforço contínuo para que educandos exercessem as tarefas em grupo e aprendessem uns com os outros.

Posteriormente, indagamos os estudantes a respeito da aula de campo que finalizou a ação 01 da proposta de ensino. As respostas se diferenciaram da seguinte forma: 13 (treze)

indicaram a alternativa “ótimo” ou “bom”, 09 (nove) “regular”, 02 (dois) “ruim” ou “péssimo” e 02 (dois) não responderam⁵².

Em geral, verificou-se que a turma gostou da tarefa de campo, caracterizando que esse momento proporcionou realizarem uma aula fora da escola, sendo possível “respirar ar livre”. Já outros trouxeram elogios por perceberem a natureza presente e alcançar aprendizagens diante dela, bem como em entender e discutir com os colegas o conceito de Lugar na Cidade e na reivindicação de mais propostas como essa na disciplina.

No tocante aos entrevistados que não avaliaram bem a aula de campo, expuseram os seguintes argumentos: “Por ser pouco tempo e não poder explorar o Lugar direito” (Estudante do 6º ano, 21 de junho de 2022) e “Não foi muito divertido, porque só falamos da tarefa de Lugar, só isso, mais nada” (Estudante do 6º ano, 21 de junho de 2022).

As avaliações manifestam o desejo da turma em mais tarefas que ultrapassem os limites da escola, que além de possibilitar a visualização dos fenômenos geográficos, acarretou, não somente na aula de campo, mas em outras ações da organização didática, o desenvolvimento da oralidade. Tal processo está intimamente ligado às funções psíquicas superiores que, como assinala Vigotski (1991a), é a capacidade dos indivíduos em modificarem o pensamento em palavras, ou seja, por meio da linguagem, que ocasionam expressarem seus entendimentos, opiniões e sentimentos. Nesse sentido, quanto mais os escolares tiverem acesso às interações sociais, mais desenvolverão sua oralidade, o que acaba induzindo à ascensão de seus pensamentos, imaginação e criatividade. Logo, as tarefas em grupo estão intimamente ligadas à potencialidade desse processo.

Em seguida, foi solicitado que se pronunciassem sobre a disposição da organização nas carteiras em sala. Com isso, 09 (nove) grifaram “ótimo” ou “bom” descrevendo que tal estruturação tornou o ambiente organizado, proporcionou tarefas em grupo e deixou-os mais próximos de amigos.

Em direção contrária, 07 (sete) estudantes anotaram “regular”, 08 (oito) “ruim” ou “péssimo” e 02 (dois) não responderam, tendo como registros que o ambiente da sala ficou desorganizado e prefeririam as carteiras em fileira, que tal disposição não permitiu escolherem os grupos ou a frequência consecutiva dessa organização ao longo das aulas.

Dando continuidade, para fins de avaliação dos dados, as respostas dos questionamentos 06 e 07 que discorriam sobre a condução das aulas pelo professor, foram

⁵² Em geral, as explicações dos estudantes que não responderam algumas questões na avaliação são pelo fato de estarem ausentes em certos momentos do experimento didático-formativo, por isso, não tiveram condições de avaliar um determinado item, ou por decisão própria de não emitir a sua opinião.

integradas. Assim, 08 (oito) educandos assinalaram que, de maneira geral, gostaram das aulas do pesquisador, 07 (sete) apontaram que “não” e 10 (dez) “talvez”.

Os que reprovaram ou ficaram em dúvidas a respeito do trabalho do professor expuseram que não conseguiram entender a explicação, por não proporcionar uma boa organização da sala ou o fato de lecionar o conteúdo repetidamente.

Em contraposição, os interpelados que apreciaram a execução do trabalho docente especificaram que foi criado um espaço de aprendizagem pela tranquilidade, paciência, educação do professor e a construção de aprendizagens no decurso da organização de ensino, bem como pela sua mediação didática que esclareceu as dúvidas até que todos entendessem.

Tais dados, apontam, de certa maneira, que os estudantes estavam habituados com um professor pouco questionador nas aulas de Geografia, visto que o pesquisador era enxergado como alguém que não detinha domínio de conteúdo, tanto por ser jovem como por promover perguntas na mediação didática e não apenas respostas.

O movimento de propor interrogativas no transcurso da organização didática está intimamente ligado aos princípios fundantes da Didática Desenvolvimental. Segundo Aquino (2017), o ato de perguntar auxilia os educandos no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, pelo seu caráter de ativação do pensamento e reflexão. Ao efetuar indagações, os estudantes são impulsionados a pesquisarem e investigarem as respostas das tarefas propostas ou repensarem suas colocações durante os momentos de socialização/debates.

Portanto, o professor, ao responder os questionamentos dos escolares, “mata” o seu desejo de aprender, de procurar soluções aos problemas, de simplesmente exercitar o poder do pensamento. Assim, as perguntas produzidas devem ser um fio condutor para o alcance no envolvimento dos sujeitos na organização de ensino, ainda que respondidas incorretamente, pois devem ser ressignificadas e geradoras de novas inquições, bem como não necessitam de retornos imediatos, ora com o intuito de respeitar o tempo de resposta do estudante, ora por possuir apenas um caráter reflexivo.

A última pergunta retratou o que os estudantes aprenderam/gostaram durante as aulas de Geografia. A maioria apontou a presença da aula de campo ou as discussões relacionadas ao Lugar na Cidade, como denotam algumas respostas: “Eu gostei de aprender sobre o Lugar social e sentimental” (Estudante do 6º ano, 21 de junho de 2022) e “Apreendi muito sobre os lugares e o que mais gostei foi a paciência do professor” (Estudante do 6º ano, 21 de junho de 2022).

Tais declarações demonstram as contribuições da organização de ensino na vida escolar dos educandos, pois começaram estabelecer sentidos e significados com os lugares

presentes na Cidade, de forma que passaram a ler e interpretar teoricamente esse conteúdo e articulá-lo com o conhecimento geográfico.

Em suma, ainda diante de algumas ponderações negativas dos escolares, que de certa maneira, foram anunciadas por serem vítimas de práticas educativas conservadoras, verificamos que a organização de ensino propiciou uma atividade de estudo propulsora de neoformações intelectuais e emocionais da turma, sendo materializadas no processo de ensino e aprendizagem, preocupado com a apropriação e internalização de conceitos teórico-geográficos, engendrando avanços na consciência e personalidade dos participantes.

Além disso, oportunizou aos escolares vivenciarem uma perspectiva de ensino diferente da qual estavam acostumados. Vigotski (2006), ao discorrer em relação às vivências na vida dos sujeitos, assinala que tais atos reestruturam a sua tomada de consciência, por manifestar visões, preceitos, ideias e posicionamentos diante dos espaços que experienciam. Portanto, as vivências, ao serem mediadas pelas práticas históricas e culturais, fornecem aos sujeitos se verem e pertencerem ao mundo, em uma ótica pessoal e coletiva.

Nessa direção, a Geografia escolar, no dizeres de Cavalcanti (2021), tem a potencialidade de despertar o desenvolvimento humano nos escolares, possibilitando, por via de ferramentas conscientes da mediação semiótica, apropriação e internalização do pensamento e conceitos teórico-geográficos que ajudem a ler e desvelar as diversas lógicas impostas em seu bairro, cidade, país e mundo, e em posse desse arcabouço, atuar de forma cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção desta investigação objetivou compreender a aprendizagem do conceito de Lugar na Cidade por meio da organização de ensino na perspectiva da Teoria Desenvolvimental para o desenvolvimento do pensamento geográfico dos estudantes do 6º ano de uma escola estadual de Britânia/GO. Nesse sentido, compreendemos que o conceito de Lugar, quando associado ao espaço da Cidade, promove uma potencialidade na formação e atuação cidadãs, uma vez que são discussões que engendram, diretamente, nas práticas espaciais e de vida coletiva dos escolares que, em posse desses conhecimentos, conseguem intervir socialmente.

Portanto, os educandos, ao compreenderem a presença do Lugar na sua Cidade, são propiciados a desvelar a amplitude desse conceito, primeiro na sua abrangência localizacional e orientativa, que fornece subsídios na atribuição de identidades, afetividades e familiaridade nos lugares que vivem e residem, bem como na efetivação de leituras geográficas acerca das lógicas impostas na escala local-global, e os impactos causados pelos processos e relações da globalização nesses lugares.

Ao particularizar tais entendimentos aos lugares das pequenas cidades, é oportunizado aos seus estudantes-moradores alcançar, além dos elementos mencionados, características específicas das situações concretas de vida, ao possuírem dinâmicas, manifestações, desafios e singularidades próprias que, por certas vezes, são diferentes dos habitantes das grandes e médias urbes. Nesse sentido, ao remeter para o âmbito escolar, se entende como imprescindível que esse conteúdo ganhe notoriedade nas aulas de Geografia, o que implica alterações no currículo escolar, no livro didático e nas práticas pedagógico-didáticas.

Desse modo, a organização didática se move como centralidade no processo de ensino e aprendizagem. A atividade de estudo está interligada com a atividade de ensino dos professores, que, para ocorrer de modo fecundo, necessita, de certa maneira, a superação de uma aprendizagem baseada na transmissão, fragmentação, descrição, conteudismo, memorização mecânica, passividade dos estudantes e centralidade do professor, individualismo, concorrência e o desrespeito com as situações concretas e sociais dos estudantes.

Particularmente, no bojo deste estudo, foi focada a cidade de Britânia, localizada no interior do Estado de Goiás, como caracterização de uma Cidade Pequena, tanto pelo quantitativo de habitantes quanto pelos fixos, fluxos, interações interurbanas e intraurbanas e

manifestações singulares que a demarcam como uma cidade desse porte. Tal recorte espacial nos permitiu estabelecer como *lócus* da pesquisa uma escola estadual pertencente a essa cidade, sendo edificado nas análises de documentos estabelecidos na unidade – BNCC, DC/GO, PPP e planos de ensino e de aula –, nas entrevistas e observações para reconhecimento e identificação dos sujeitos participantes – estudantes do 6º ano e professora regente –, os quais propiciaram a concretização do experimento didático-formativo.

Nessa perspectiva, o referido estudo apresentou como proposta teórico-metodológica uma organização de ensino pautada nos fundamentos das teorias críticas para a educação escolar, especialmente da Teoria Desenvolvimental, e as categorias, e conceitos ligados a essas teorias, que devem ser compreendidos no ato de ensinar e aprender, com o anseio de permitir que os escolares detenham conhecimentos científicos, críticos, reflexivos e sejam cidadãos autônomos, de modo atuar e intervir nos espaços em que vivem. Logo, percorrendo esse caminho, a Didática Desenvolvimental se revelou como uma alternativa, ao propor um planejamento em que os educandos desenvolveram ações, operações e tarefas para a formação do pensamento por conceitos teórico-geográficos, particularmente de Lugar na Cidade.

O desenvolvimento dessa organização de ensino com os estudantes do 6º ano se manifestou como desafiador pelo fato de empreender clareza e domínio filosófico-teórico de categorias e conceitos dispostos nas teorias críticas no interior do processo de ensino e aprendizagem, como: atividade de ensino e estudo, estrutura psicológica da atividade, conceitos cotidianos e científicos, geral para particular, abstrato para concreto, zona de desenvolvimento proximal, mediação dos signos e didática, significados sociais e sentidos pessoais, apropriação e internalização, interpsicológico e intrapsicológico, formação das funções psicológicas superiores, generalização teórica e conceitos teóricos, bem como na Geografia escolar, com a preocupação da didática específica dessa ciência e no aprofundamento do pensamento e conceitos geográficos. Tais elementos se apresentam como potencializadores na superação de práticas conservadoras de ensino e aprendizagem e do pensamento empírico nos educandos.

Com isso, as contribuições do arcabouço das teorias críticas e da ciência geográfica nos permitiram a defesa e consolidação do termo pensamento teórico-geográfico. A união desses dois tipos de pensamento, o primeiro, relacionado à internalização dos conceitos, e o segundo, a um modo de pensar específico, encontram-se como caminho para objetivar e significar as aulas de Geografia, possibilitando que os estudantes compreendam e reflitam as relações estabelecidas no espaço geográfico com maior cientificidade e autonomia.

Todavia, merece o registro que a proposição da organização de ensino não conseguiu avançar na aprendizagem dos escolares pelos seguintes fatores: a) nossa pouca

experiência no exercício da docência na Educação Básica; b) a vivência, enquanto estudante, de poucos momentos de ensino nessa perspectiva teórica; c) de os estudantes, eventualmente, estarem habituados com filas e a realização de tarefas individuais e do costume de resolverem questionários que se reduziam à cópia do livro didático ou lousa; d) da rapidez e pouco aprofundamento nas discussões dos conteúdos; e) da mediação didática exercida ser pouco propulsora do ato de pensar e refletir; e, f) das finalidades educativas e o engessamento do currículo escolar, que desprezam a autonomia docente e reduzem o ensino dos conteúdos geográficos ao nominalismo e associacionismo.

Contudo, reconheço que o planejamento didático ora exercido se constitui como aprendizado para o pesquisador e a turma do 6º ano da escola estadual de Britânia/GO, visto que participaram ativamente das seis ações, e suas respectivas operações e tarefas, e conseguiram ampliar seus conhecimentos a respeito do Lugar na Cidade, assim como vivenciaram uma perspectiva de ensino diferente da que estavam acostumados e, de certa forma, aprovaram sua realização.

Além disso, o desenvolvimento do experimento didático-formativo oportunizou os seguintes aspectos: a) uma organização de ensino mediante um percurso contínuo e articulado; b) a proposição e socialização de tarefas em grupos; c) a utilização de recursos didáticos que contribuíram nas aprendizagens almejadas; d) o respeito aos momentos de falas dos educandos e de suas situações concretas e sociais; e) a realização de uma mediação didática que fomentava novas interrogativas e reflexões; f) o progresso da oralidade, flexibilidade, consciência e personalidade; e, g) a formação do pensamento por conceitos teórico-geográficos, dentre outros aspectos.

É importante frisar que a conquista dessas contribuições teve como caminho principal a disposição e parceria da professora regente, que desde do início da investigação, se demonstrou aberta em participar da pesquisa e de oportunizar que suas aulas de Geografia fossem ocupadas no cumprimento do procedimento didático.

Conquanto, apesar de fecundas as mudanças, é imperativo apontar que distintos cenários se estabeleceram como obstáculos no desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Inicialmente, devido à proposição da pesquisa ocorrer, aproximadamente, em um mês, e, anteriormente, os escolares se encontravam acostumados com outra perspectiva de ensino; em acréscimo, pelo procedimento didático ser efetivado apenas na disciplina de Geografia; e também pela recente retomada de aulas presenciais que foram interrompidas pela decretação da pandemia do SARS-CoV-2, que além da acentuação das desigualdades educacionais, intensificou alterações nas capacidades socioemocionais da turma; e, por fim, que alguns

educandos conseguiram alcançar somente o pensamento empírico, embora, ainda assim, passaram a ler o Lugar na Cidade diferentemente do início do experimento.

Em síntese, é plausível manifestar que ainda são muitos os desafios para ensinar e aprender acerca do arcabouço das teorias críticas, sobretudo da Teoria Desenvolvimental, dado que ainda se suscitam presentes nas instituições de ensino, além de práticas tradicionais, uma tendência das políticas neoliberais, que instituem interesses do setor produtivo, ao tratarem a unidade escolar como uma mercadoria, deslegitimando, forçosamente, a autonomia docente e a preocupação com um desenvolvimento humano, analítico, questionador e desenvolvente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adrielson Furtado. **Ananindeua e a sua identidade cultural**. 2006. 108 p. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em Turismo) - Centro Socioeconômico, Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

AQUINO, Orlando Fernández. Influências da pergunta na formação de conceitos científicos: um ensaio de interpretação. **Obutchénie - Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 168-186, jan./abr., 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38208>. Acesso em: 01 set. 2023.

AQUINO, Orlando Fernández. O experimento didático-formativo: contribuições para a pesquisa em didática desenvolvimental. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO, 17., Fortaleza, 2014. **Anais [...]**. Fortaleza, 2014. p. 01-13.

ARAÚJO, Danieli Barbosa de. **Dimensão educadora da cidade: poética e imaginação na experiência urbana**. 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

ARRUDA, Emerson Alves. A cidade é a sala de aula: ensinar/aprender geografia a partir do lugar. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 10, n. 22, p. 238-252, set., 2019. Disponível em: www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/832. Acesso em: 04 nov. 2022.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; MENDONÇA, Ana Bárbara Joaquim. Atividade de estudo como conceito central para a psicologia escolar. **Obutchénie - Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 198-223, jan./abr., 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/64391>. Acesso em: 23 ago. 2023.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. "Por que aprender isso, professora?" Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 19, n. 3, p. 169-178, jul./set., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/sGsCjVC9rthyH5h3TTzjZKn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2023.

BADO, Sandra Regina de Lima. **Desafios da geografia: a cidade como conteúdo escolar no ensino médio**. 2009. 164 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BARBOSA, Jorge Luiz. Geografia e cinema: em busca de aproximações e do inesperado. *In*: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **A geografia na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 109-133.

BARBOSA, José Márcio Silva; MELLO, Rita Márcia Andrade Vaz. O IDEB como instrumento de avaliação da aprendizagem escolar: uma visão crítica. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 7, n. 13, p. 106-123, jan./jun., 2015. Disponível

em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/505>. Acesso em: 05 ago. 2023.

BARBOSA, Maria Betanha Cardoso. **A construção do conhecimento pedagógico do ensino do conteúdo de cidade na formação inicial do professor de geografia em Santarém - PA**. 2018. 221 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8850>. Acesso em: 05 ago. 2023.

BENTO, Izabella Peracini. Estudar a cidade e seus sujeitos para aprender geografia. *In*: MORAIS, Eliana Marta Barbosa; CAVALCANTI, Lana de Souza (org.). **A cidade e seus sujeitos**. Goiânia: Vieira, 2011. p. 71-88.

BERNET, Jaume Trilla. La educación no formal y la ciudad educadora. *In*: CASANOVA, Hugo; LOZANO, Claudio (org.). **Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2007. p. 23-42.

BORJA, Jordi. **La ciudad conquistada**. Madrid: Alianza Editorial, 2003.

BORJA, Jordi. Revolucionaria y contrarrevolución en la ciudad global. *In*: HARVEY, David; SMITH, Neil (org.). **Capital financiero, propiedad inmobiliaria y cultura**. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Server de Publicacions, 2005. p. 09-27.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; CORRÊA, Anderson Borges; CUNHA, Neire Márcia da. Organização da atividade de estudo das crianças na escola: conceitos e princípios metodológicos essenciais. **Obutchénie - Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 5, n. 3, p. 630-651, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/59157>. Acesso em: 17 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e estados**, 2017. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/go/britania.html>. Acesso em: 31 jul. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Educação**, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/britania/panorama>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População**, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/britania/panorama>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 07 ago. 2023.

CALDEIRA, Tereza Pires do Rio. **Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. Trad. Frank de Oliveira e Henrique Monteiro. 3. ed. São Paulo: Editora 34: Edusp, 2011.

CALLAI, Helena Copetti. A geografia escolar e os conteúdos da geografia. **Revista Anekumene - Geografia, Cultura y Educación**, Colombia, n. 1, p. 128-139, 2011.

Disponível em: <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/8308>. Acesso em: 01 ago. 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, 2000. p. 84-134.

CALLAI, Helena Copetti. O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento. *In*: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8., 2004, Coimbra. **Anais [...]**. Coimbra, 2004. p. 01-10. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/HelenaCallai.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2023.

CAMPOS, Maria Machado Malta. Pesquisa participante: possibilidades para o estudo da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 63-66, 1984. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1430>. Acesso em: 01 ago. 2023.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A cidade**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. A tragédia urbana. *In*: CARLOS, Ana Fani Alessandri; VOLOCHKO, Danilo; ALVAREZ, Isabel Pinto (org.). **A cidade como negócio**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 43-64.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. Da “organização” à “produção” do espaço no movimento do pensamento geográfico. *In*: CARLOS, Ana Fani Alessandri; SOUZA, Marcelo Lopes de; SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org.). **A produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 53-74.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. O direito à cidade e a construção da metageografia. **Cidades**, Presidente Prudente, v. 2, n. 4, p. 221-247, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/cidades/article/view/12600>. Acesso em: 01 ago. 2023.

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

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Lugar de vivência: a cidade e a aprendizagem. *In*: GARRIDO, Marcelo Pereira (org.). **La espesura del lugar: reflexiones sobre el espacio em el mundo educativo**. Colección Investigación. Santiago: Universidad Academia: Salesianos Impresores S. A., 2009a. p. 37-56.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Mudanças na prática docente: espaços não formais e o uso da linguagem cartográfica. *In*: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 12., 2009, Montivideo. **Anais [...]**. Montivideo, 2009b.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; MORAES, Jerusa Vilhena de. Trabalhando um projeto educativo sobre cidade. *In*: CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; MORAES, Jerusa Vilhena de (org.). **Ensino de geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A metrópole em foco no ensino de geografia: o que/para que/para quem ensinar? *In*: PAULA, Flávia Maria Assis de; CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo de (org.). **Ensino de geografia e metrópole**. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014. p. 27-41.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A relação de professores e alunos com os conhecimentos geográficos: fundamentos da teoria histórico-cultural para o processo de ensino e aprendizagem. *In*: CAVALCANTI, Lana de Souza; PIRES, Mateus Marchesan (org.). **Geografia escolar: diálogos com Vigotski**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2021.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Aprender sobre a cidade: a geografia urbana brasileira e a formação de jovens escolares. **Revista Geográfica da América Central**, Costa Rica, v. 2, n. especial 47E, p. 01-18, 2011a. Disponível em: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2900>. Acesso em: 04 nov. 2022.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Bases teórico-metodológicas da geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. *In*: ROSA, Dalva Eterna Gonçalves (org.). **Formação de professores: concepções e práticas em geografia**. Goiânia: Editora Vieira, 2006. p. 27-49.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cidade, cidadania e cultura urbana: espaços públicos enquanto espaço de cidadania de jovens em áreas urbanas de Goiânia. **Ciência Geográfica**, Bauru, v. 10, p. 151-156, 2004.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-208, maio/ago., 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/WnXnVgTRQHZttxBQR44gt9x/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2023.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Formar para a vida urbana cidadã como meta para o professor de geografia: aportes teóricos e ensinamentos da experiência. **Revista AGALI Journal**, v. 10, n. 10, p. 45-64, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7461254>. Acesso em: 18 set. 2023.

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

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia escolar e a busca de abordagens teórico/práticas para realizar sua relevância social. *In*: SILVA, Eunice Isaias da; PIRES, Lucineide Mendes (org.). **Desafios da didática de geografia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

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

CAVALCANTI, Lana de Souza. O estudo de cidade e a formação do professor de geografia: contribuições para desenvolvimento teórico-conceitual sobre cidade e vida urbana. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 19-35, ago., 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/atelie/article/view/50086>. Acesso em: 01 ago. 2023.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O lugar como espacialidade na formação do professor de geografia: breves considerações sobre práticas curriculares. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 01-18, jul./dez., 2011b. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/39>. Acesso em: 04 nov. 2022.

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

CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo de. A formação do professor de geografia para atuar na educação cidadã. **Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, Barcelona, v. 8, n. 494, p. 01-17, dez., 2014. Disponível em: <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14970>. Acesso em: 01 ago. 2023.

CERVERA-MARCH, Salvador; GÓMEZ-GRANELL, Carmen. El medio ambiente y la globalización. In: GÓMEZ-GRANELL, Carmen; VILA, Ignácio (org.). **La ciudad como proyecto educativo**. Barcelona: Ed. Octaedro, 2001. p. 83-107.

CHAIKLIN, Seth. Ensino desenvolvimental na escola secundária superior. Trad. José Carlos Libâneo e Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas. In: HEDEGAARD, Mariane; LOMPSCHER, Joachim (org.). **Learning activity and development**. Aarhus: University Press, 1999.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. Trad. Sandra Pina. São Paulo: Cortez, 2020.

CHAVEIRO, Eguimar Felício. Corporeidade e lugar: elos da produção da existência. In: MARANDOLA JÚNIOR, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia de (org.). **Qual o espaço do lugar?** São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 249-279.

CLAVAL, Paul. **A geografia cultural**. 3. ed. Florianópolis: UFSC, 2007.

COMA QUINTANA, Laia; SANTACANA MESTRE, Juan. **De la source ciudad educadora y patrimonio: cookbook of heritage**. Madrid: Distributeur Trea, 2017.

COPATTI, Carina. **Pensamento pedagógico geográfico e autonomia docente na relação com o livro didático: percursos para a educação geográfica**. 2019. 274 p. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Departamento de Humanidades e Educação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2019. Disponível em:

<https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/6056>. Acesso em: 21 ago. 2023.

CORRÊA, Roberto Lobato Azevedo. As pequenas cidades na confluência do urbano e do rural. **GEOUSP: Espaço e Tempo**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 5-12, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74228>. Acesso em: 28 set. 2022.

CORRÊA, Roberto Lobato Azevedo. Segregação residencial: classes sociais e espaço urbano. *In*: PINTAUDI, Silvana Maria; CORRÊA, Roberto Lobato Azevedo; VASCONCELOS, Pedro Almeida (org.). **A cidade contemporânea: segregação espacial**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 39-60.

COSTA, Eveline Vieira; SANTA-CLARA, Angela. Apropriação como produção coletiva na atividade e internalização como resultado desta atividade: um exemplo de álgebra elementar na sala de aula. **Bolema**, Rio Claro, v. 29, n. 51, p. 349-368, abr., 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/8509>. Acesso em: 18 ago. 2023.

COSTELLA, Roselane Zordan; SCHÄFFER, Neiva Otero. **A geografia em projetos curriculares: ler o lugar e compreender o mundo**. Erechim: Edelbra, 2012.

DAMAZIO, Ademir. **O desenvolvimento de conceitos matemáticos no contexto do processo extrativo do carvão**. 2000. 196 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/79038>. Acesso em: 18 ago. 2023.

DARDEL, Eric. **O homem e a Terra: natureza da realidade geográfica**. Trad. Werther Holzer. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2011.

DAVÍDOV, Vasili Vasilievich (org.). **Tipos de generalización em la enseñanza**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

DAVÍDOV, Vasili Vasilievich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica, teórica y experimental**. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DAVÍDOV, Vasili Vasilievich. O que é a atividade de estudo. **Revista Escola Inicial**, São Paulo, n. 7, p. 01-09, 1999a. Disponível em: https://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/17012018_o_que_e_a_atividade_de_estudo.pdf. Acesso em: 28 nov. 2023.

DAVÍDOV, Vasili Vasilievich. Uma nova abordagem para a interpretação da estrutura e do conteúdo da atividade. *In*: CHAIKLIN, Seth; HEDEGAARD, Mariane (org.). **Activity theory and social practice: cultural-historical approaches**. 4. ed. Aarhus: Aarhus University Press, 1999b.

DIAS, Fábio Ferreira. **Alunos e professores no centro de Porto Alegre: o movimento de apropriação da cidade e de lugarização intermediados pela escola**. 2012. 121 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia,

Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/56338>. Acesso em: 01 ago. 2023.

ELKONIN, Daniel Borisovich. Учебная деятельность - ее структура и формирование (Atividade de estudo: sua estrutura e formação). *In*: ELKONIN, Daniel Borisovich (org.). **Психология обучения младшего школьника** (Psicologia da aprendizagem da criança em idade escolar). Moscou: Editora Znanie, 1974.

ENDLICH, Angela Maria. **Pensando os papéis e significados das pequenas cidades no Noroeste do Paraná**. 2006. 505 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Pós-Graduação em Geografia, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente. 2006. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/105037>. Acesso em: 01 ago. 2023.

ENGESTRÖM, Yrjö. Non scolae sed vitae discimus - como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. *In*: DANIELS, Harry (org.). **Uma introdução a Vygotsky**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

ESCOLA ESTADUAL DE BRITÂNIA/GO. **Projeto político pedagógico**. Britânia, 2022.

ESTEVES, Maria Helena. Ensinar a “cidade” no ensino básico. **Finisterra**, [s. l.], v. 41, n. 81, 2006. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/finisterra/article/view/1469>. Acesso em: 01 ago. 2023.

EVANGELISTA, Olinda (org.). **O que revelam os “slogans” na política educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2014.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Educação & Sociedade - Revista quadrimestral de Ciências da Educação**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr., 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3Nc5fBqVp6SXzD396YVbMgQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2023.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Aprendizagem e formação de conceitos na teoria de Vasili Davydov. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; ROSA, Sandra Valéria Limonta (org.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a didática**. Goiânia: Editora PUC de Goiás, 2011.

FRESCA, Tânia Maria. Em defesa dos estudos das cidades pequenas no ensino de geografia. **Revista Geografia**, Londrina, v. 10, n. 1, p. 27-34, jan./jun., 2001.

Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/10212>. Acesso em: 22 set. 2022.

GADOTTI, Moacir. **A escola na cidade que educa**. São Paulo: Cadernos Cenpec, n. 1, 2006. p. 133-139.

GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (org.). **Cidade educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez, 2004.

GENTILI, Pablo. **Códigos para la ciudadanía**. La formación ética como práctica de libertad. Buenos Aires: Santillana, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOIÁS. Secretária de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás**. Goiânia: CONSED/UNDIME Goiás, 2019.

GOMES, Marcos Vinicius. **Para além dos muros da escola: caminhos para compressão da educação na cidade**. 2013. 123 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://objdig.ufrj.br/16/teses/804320.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2023.

HARVEY, David. **Espaços de esperança**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HEDEGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento proximal com base para a instrução. In: MOLL, Luis C. (org.). **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

HOLZER, Werther. Memórias de viajantes: paisagens e lugares de um novo mundo. **GEOgraphia**, Bauru, v. 2, n. 3, p. 111-122, set., 1996. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13377>. Acesso em: 04 nov. 2022.

HOLZER, Werther. O lugar na geografia humanista. **Revista Território**, [s. l], n. 7, p. 67-78, jul./dez., 1999.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Por que a maioria dos pais e alunos defende a reprovação?. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 895-919, set./dez., 2010. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/153>. Acesso em: 06 ago. 2023.

JESUS, Myrian Cristina Santos de; SANTOS, Mateus Ferreira. A aula de campo no ensino da geografia: experiências cotidianas na cidade para construção de aprendizagens. **Revista Ensino de Geografia**, Recife, v. 2, n. 1, p. 187-198, maio/ago., 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/241728>. Acesso em: 01 ago. 2023.

JURADO DA SILVA, Paulo Fernando; SPOSITO, Eliseu Saverio. Discussão geográfica sobre cidades pequenas. **Geografia**, Rio Claro, v. 34, n. 2, p. 203-217, maio/ago., 2009. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/ageteo/article/view/3170>. Acesso em: 05 ago. 2023.

KOPNIN, Pavel Vasilyevich. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LAMPERT-SHEPEL, Elina; MURPHY, Colette. Aprendendo a refletir: domínio pelos professores e desenvolvimento de meios mediacionais e ferramentas psicológicas da prática reflexiva. Trad. Suely Amaral Mello. **Journal of Cognitive Education and Psychology** (Official Publication of the Internacional Association for Cognitive Education and Psychology), Nova York, v. 17, n. 3, p. 128-152, 2018.

LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana**. Trad. Sérgio Martins. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Moraes, 1991.

LEITE, Cristina Maria Costa. Educação no contexto contemporâneo: as possibilidades do lugar. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 5., 2011, Aracaju. **Anais [...]**. Aracaju, 2011. p. 01-12.

LEONTIEV, Aléxis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Aléxis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 27, set./out./nov./dez., 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZMN47bVm3XNDsJKyJvVqttx/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. p.44-87.

LIBÂNEO, José Carlos. Teoria histórico-cultural e metodologia de ensino: para aprender a pensar geograficamente. *In: ENCUESTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA*, 12., Montevideo, 2009. **Anais [...]**. Montevideo: Universidad de la República, 2009.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Gênese e constituição da *obutchénie* desenvolvimental: expressão da produção singular-particular-universal enquanto campo de tensão contraditória. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 45, n. 1, p. 01-31, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/48103>. Acesso em: 16 ago. 2023.

LOPES, Claudivan Sanches Lopes. A didática da geografia na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental. **Revista Signos Geográficos**, Goiânia, v. 1, p. 01-17, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/59690>. Acesso em: 18 ago. 2023.

LUCCI, Marcos Antonio. A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. **Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, Granada, v. 10, n. 2, p. 01-11, 2006. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19846>. Acesso em: 18 ago. 2023.

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

LURIA, Alexander Romanovich; VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Macaco, homem primitivo e criança: ensaios sobre a história do comportamento**. Nova York: Harvester Wheatsheaf, 1992.

MAIA, Ari Fernando. O tempo e a gestão na educação: elementos de uma análise a partir da teoria crítica. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 20, n. 3, p. 528-546, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9758>. Acesso em: 23 ago. 2023.

MANFIO, Vanessa. O lugar na ótica do cotidiano, vivência e identidade: uma visão a partir da quarta colônia de imigração italiana, RS, Brasil. **Revista Presença Geográfica**, Porto Velho, v. 5, n. 2, p. 26-34, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/RPGeo/article/view/3317>. Acesso em: 05 nov. 2022.

MARZARI, Marilene. **Ensino e aprendizagem de didática no curso de pedagogia: contribuições da teoria desenvolvimental de V. V. Davydov**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MARZARI, Marilene; RIBEIRO, Hidelberto de Sousa; LOPES, Eunice Maria. Formação de professores na perspectiva do ensino desenvolvimental. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 5, n. 1, p. 240-249, 2018. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/579>. Acesso em: 07 ago. 2023.

MARZARI, Marilene; RIBEIRO, Hidelberto de Sousa; SANTOS, Victor Alves. Teoria desenvolvimental: contribuições para a formação de professores. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; ROSA, Sandra Valéria Limonta (org.). **A didática frente aos dilemas da educação: compromissos políticos e pedagógicos**. Anápolis: Editora UEG, 2021. p. 915-933.

MARZARI, Marilene; SANTOS, Victor Alves; RIBEIRO, Hidelberto de Sousa. Desafios e possibilidades da didática na perspectiva da teoria desenvolvimental. *In*: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, 2020, Cuiabá. **Anais [...]**. Cuiabá, 2021, p. 2007-2021.

MATOS, Marilene Acyoli de. **A cidade, o urbano, a urbanização no livro didático tradicional de geografia**. 1995. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1995.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. 21. ed. São Paulo: Annablume, 2007.

MORAES, Ismael Donizete Cardoso de. **A formação profissional continuada e o ensino de geografia nos anos iniciais em uma perspectiva histórico-cultural**. 2022. 248 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

MORAES, Loçandra Borges de; CAVALCANTI, Lana de Souza. A linguagem cartográfica na formação do pensamento geográfico: proposições teórico-metodológicas e práticas fundamentadas na teoria do ensino desenvolvimental. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 13, n. 23, p. 05-34, 2023. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1329>. Acesso em: 11 ago. 2023.

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://revistas.ufg.br/bgg/article/view/65814>. Acesso em: 11 ago. 2023.

MOREIRA JUNIOR, Orlando. As cidades pequenas como componente curricular para a geografia escolar. **Formação (Online)**, [s. l.], v. 2, n. 23, p. 20-37, abr., 2016. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/3956>. Acesso em: 28 set. 2022.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em geografia**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MOURA, Sônia Maria Soares. **Cidade na escola: um confronto de visões**. 1992. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

NEVES, José Divino; RESENDE, Marilene Ribeiro. O experimento didático como metodologia de pesquisa: um estudo na perspectiva do “estado do conhecimento”. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO/CENTRO-OESTE, 12., 2014, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia, 2014. p. 01-16.

NOGUEIRA, R. C.; CARVALHO, A. B. G. **O ensino de geografia urbana**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009.

OLIVEIRA, Juliano Eduardo de. **Água**: qualidade, interações ambientais e implicações socioeconômicas no estudo de caso do Lago dos Tigres (GO). 2012. 193 p. Tese (Doutorado em Ciências Ambientais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais, Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3175>. Acesso em: 01 ago. 2023.

OLIVEIRA, Livia de. O sentido de lugar. *In*: MARANDOLA JÚNIOR, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia de (org.). **Qual o espaço do lugar?** São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 03-16.

PASSINI, Elza Yasuko. Convite para inventar um novo professor. *In*: PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra Terezinha (org.). **Práticas de ensino de geografia e estágio supervisionado**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PIRES, Mateus Marchesan. A mediação simbólica dos meios visuais no ensino de geografia: contribuições da teoria histórico-cultural. *In*: CAVALCANTI, Lana de Souza; PIRES, Mateus Marchesan (org.). **Geografia escolar: diálogos com Vigotski**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2021.

PORTELA, Mugiany Oliveira Brito. **O ensino de geografia sobre cidade na educação básica**: conhecimentos geográficos de jovens universitários em Teresina - PI. 2017. 265 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7473>. Acesso em: 01 ago. 2023.

PREFEITURA DE BRITÂNIA. **História**, 2022. Disponível em: <https://www.britania.go.gov.br/historia/>. Acesso em: 29 set. 2022.

PUENTES, Roberto Valdés. Teoria da atividade de estudo. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin - Livro I. Curitiba: CRV, 2019. p. 55-137.

PUENTES, Roberto Valdés; AMORIM, Paula Alves Prudente; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho. Didática desenvolvimental da atividade: contribuições de V. V. Repkin ao sistema Elkonin-Davidov. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 24, n. 1, p. 267-286, jan./jun., 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/37687>. Acesso em: 01 set. 2023.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Sistemas didáticos desenvolvimentais: precisões conceituais, metodológicas e tipológicas. **Obutchénie** -

Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, Uberlândia, v. 4, n. 1, p. 201-242, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/57369>. Acesso em: 01 set. 2023.

QUEIROZ, Fabiana Rodrigues Oliveira. **A paisagem do cerrado cabe em um desenho?** Uma proposta metodológica do conceito paisagem-lugar para a mediação didática da geografia dos anos iniciais. 2020. 264 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11260?mode=full>. Acesso em: 22 ago. 2023.

QUEIROZ, Thiago Augusto Nogueira de. Espaço geográfico, território usado e lugar: ensaio sobre o pensamento de Milton Santos. **Para onde!?**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 154-161, ago./dez., 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/paraonde/article/view/61589>. Acesso em: 01 ago. 2023.

RABELO, Kamila Santos de Paula. A avaliação da aprendizagem no processo de ensino em geografia. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 4, n. 4, p. 222-249, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/atelie/article/view/16673>. Acesso em: 07 ago. 2023.

RAMÃO, Felipe de Souza. Ensino da geografia e cidade: construindo uma “cidade ideal” com o conhecimento dos alunos. **Tamoios**, São Gonçalo, v. 7, n. 2, 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/2720>. Acesso em: 01 ago. 2023.

REPKIN, Vladimir Vladimirovich. Ensino desenvolvendo e atividade de estudo. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 85-99, jan./jun., 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25054>. Acesso em: 27 dez. 2023.

REPKIN, Vladimir Vladimirovich. O que é a imaginação?. **Obutchenie - Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 7, n. 1, p. 01-9, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/69011>. Acesso em: 21 ago. 2023.

RODRIGUES, Arlete Moysés. Loteamentos murados e condomínios fechados: propriedade fundiária urbana e segregação socioespacial. *In*: PINTAUDI, Silvana Maria; CORRÊA, Roberto Lobato Azevedo; VASCONCELOS, Pedro Almeida (org.). **A cidade contemporânea: segregação espacial**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 147-168.

RODRIGUES, Lola Cristina da Luz. **Cidade educadora: um estudo sobre a experiência do município de Esteio/RS**. 2008. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/1969>. Acesso em: 01 ago. 2023.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos; CAMPOS, Aline Mello; SANCHES, Fabiana; SILVA, Jupiara de Jesus Pereira da. Educação geográfica e o estudo da cidade e do urbano em São Gonçalo - RJ: atividades de aprendizagem dos docentes e discentes. **Tamoios**, São Gonçalo, v. 12, n. 1, p. 84-100, jan./jun., 2016. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/21441>. Acesso em: 01 ago. 2023.

SANTOS, Edson da Silva; SANTOS, Célia Regina Batista dos. Identidades, afetividades e práticas pedagógicas de professoras de geografia no ensino da cidade de Feira de Santana/BA e a influência na formação do significado deste lugar por alunos de uma escola pública. **Tamoios**, São Gonçalo, v. 12, n. 2, p. 59-72, jun./dez., 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/25119>. Acesso em: 04 nov. 2022.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996a.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: EDUSP, 2005.

SANTOS, Milton. **Espaço e sociedade: ensaios**. Petrópolis: Editora Vozes, 1979.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Edusp, 2014.

SANTOS, Milton. O lugar: encontrando o futuro. **RUA - Revista de Urbanismo e Arquitetura**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 34-39, 1996b. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/rua/article/view/3113/2230>. Acesso em: 05 nov. 2022.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Rosselvelt José; COSTA, Cláudia Lúcia da; KINN, Marli Graniel. Ensino de geografia e novas linguagens. *In*: BUITONI, Marísia Margarida Santiago (org.). **Geografia: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 43-58.

SANTOS, Victor Alves; MARZARI, Marilene. Ensino-aprendizagem do conceito de paisagem em geografia na perspectiva da teoria desenvolvimental. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 12, n. 22, p. 05-26, jan./dez., 2022. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1061>. Acesso em: 22 set. 2022.

SANTOS, Victor Alves; MARZARI, Marilene; RIBEIRO, Hidelberto de Sousa. As contribuições da teoria desenvolvimental para o processo de ensino e aprendizagem. *In*: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, 27., 2019, Cuiabá. **Anais [...]**. Cuiabá, 2019. p. 3026-3038.

SANTOS, Victor Alves; MARZARI, Marilene; RIBEIRO, Hidelberto de Sousa. Contribuições das teorias críticas para recriar a atividade de estudo. *In*: CRUZ, Giseli Barreto da; GABRIEL, Carmen Teresa; VASCONCELLOS, Mônica; AZEVEDO, Patrícia Bastos de (org.). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com a formação docente**. Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes, 2020. p. 4253-4260.

SANTOS, Victor Alves; MARZARI, Marilene; VILELA, Sandra Maria Araujo. Atividade de ensino: contribuições à formação de professores. *In*: COIMBRA, Camila Lima; PEDRO, Luciana Guimarães (org.). **A didática e as práticas de ensino no contexto das contrarreformas neoliberais**. Uberlândia: FAGED/UFU, 2023. p. 462-470.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2005. p. 13-24.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; SERCONEK, Giselda Cecília; LIZZI, Maria Sandreana Salvador da Silva. Atividade de estudo e organização do trabalho docente. **Obutchénie - Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 5, n. 3, p. 611-629, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/59155>. Acesso em: 18 ago. 2023.

SILVA, Sandra Gallo da. **Cidade e ensino de geografia**: contribuições a uma educação geográfica da e para a cidade. 2008. 213 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Departamento de Geografia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2008. Disponível em: <https://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/829>. Acesso em: 01 ago. 2023.

SIQUEIRA, Santiago Alves de. **A cidade, o urbano e a geografia escolar**: reflexões a partir de práticas pedagógicas no ensino fundamental de Florianópolis/SC. 2012. 198 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Departamento de Geociências, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/96115>. Acesso em: 01 ago. 2023.

SIQUEIRA, Santiago Alves de. A educação geográfica e a cidade: a geografia escolar, o método e o ensino da cidade. **Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia**, Florianópolis. v. 1, n. 1, p. 343-358, out., 2014. Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar>. Acesso em: 04 nov. 2022.

SOBRINHO CARVALHO, Hugo de. A cidade e o ensino de geografia: significação a partir das práticas espaciais cotidianas. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 14, n. 2, p. 01-12, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/53675>. Acesso em: 01 ago. 2023.

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

SOUZA, Vanilton Camilo; CAVALLINI, Gabriel Martins. As potencialidades das geotecnologias no ensino de geografia na construção do conhecimento. *In*: CARMO, Edinaldo Medeiros *et al.* (org.). **Conhecimento e práticas escolares**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2022. p. 17-34.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia**: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência.** São Paulo: DIFEL, 1983.

VEIGA, Elizabeth Carvalho da; GARCIA, Emilio Garcia. **Psicopedagogia e a teoria modular da mente.** São José dos Campos: Pulso, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Didática: uma retrospectiva histórica. *In:* LOPES, Antonia Osima; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Repensando a didática.** 21. ed. Campinas: Papirus, 2004. p. 33-53.

VIEIRA, Luciana. O lugar como referência de aprendizagem no ensino de geografia: trajetória docente no estado de Santa Catarina. *In:* COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA, 2018, Maceió. **Anais [...].** Maceió, 2018. p. 609-619. Disponível em: <https://anaiscieg.wixsite.com/maceio2018>. Acesso em: 01 ago. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas.** 4. ed. Madrid: A. Machado Libros, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Teoria e método em psicologia.** Trad. Cláudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Trad. Maria da Penha Villa Lobos. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2005.

APÊNDICES

Apêndice A - Sistematização de pesquisas sobre o ensino de Cidade e Lugar nos periódicos brasileiros

Número	Periódico Científico	Ano de publicação	Autoria(s)	Título do artigo	Autores/as que discutem a Cidade o Ensino de Cidade	Autores/as que discutem o Lugar e o Ensino de Lugar	Concepções teóricas expressas nos artigos	Autores trazidos que discutem teorias de aprendizagem	Metodologias e recursos didáticos para o ensino de Cidade e Lugar
01	Revista Brasileira de Educação em Geografia	2021	ALELAF, Alice Silva Costa; PORTELA, Mugiany Oliveira Brito	As contribuições da Geografia para o ensino de Cidade e a formação cidadã	ARAÚJO, Danieli Barbosa de (2017); ARRUDA, Emerson Alves (2019); BADO, Sandra Regina de Lima (2009); BARBOSA, Maria Betanha Cardoso (2018); BENTO, Izabella Peracini (2011); CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; MORAES, Jerusa Vilhena de (2010); CAVALCANTI,	Não apresentam.	Geografia crítica.	Não apresentam.	Não apresentam.

					Lana de Sousa (2010; 2019); DIAS, Fábio Ferreira (2012); SILVA, Sandra Gallo da (2008); GOMES, Marcos Vinicius (2013); JESUS, Myrian Cristina Santos de; SANTOS, Mateus Ferreira (2019); MATOS, Marilene Acyoli de (1995); MOURA, Sônia Maria Soares (1992); PORTELA, Mugiany Oliveira Brito (2017); RAMÃO, Felipe de Souza (2011); SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos <i>et al.</i> (2016); SANTOS, Edson da Silva Santos; SANTOS, Célia Regina dos (2016);			
--	--	--	--	--	---	--	--	--

					SIQUEIRA, Santiago Alves de (2012); SIQUEIRA, Santiago Alves de (2014).				
02	Revista Brasileira de Educação em Geografia	2020	NEVES, Darlan da Conceição	Gêneros discursivos, Cidade e ensino de Geografia: aproximações teórico-metodológicas a partir de folders de condomínios fechados	CARLOS, Ana Fani Alessandri (2012; 2015); CAVALCANTI, Lana de Souza (2010); CALDEIRA, Tereza Pires do Rio (2011); CORRÊA, Roberto Lobato Azevedo (2013); RODRIGUES, Arlete Moysés (2013).	Não apresentam.	Geografia crítica e fenomenológica.	Não apresentam.	Utilização de folders para a leitura da Cidade; aulas expositivas-dialogadas.
03	Revista Brasileira de Educação em Geografia	2020	GONÇALVES, Andreza dos Santos; FERNANDEZ, Pablo Sebastian Moreira	O açaí como elemento de estudo do Lugar: uma experiência educativa no Igarapé da Fortaleza (Amapá)	CAVALCANTI, Lana de Souza (2012).	DARDEL, Eric (2011).	Geografia fenomenológica.	Não apresentam.	Desenvolvimento de um projeto escolar que articula o fruto açaí ao ensino de Lugar.

04	Revista Brasileira de Educação em Geografia	2021	SILVA, Laressa Bentes da; CAMPOS, Laís Rodrigues	O ensino de Geografia na formação cidadã e a luta pelo direito à Cidade	CARLOS, Ana Fani Alessandri (2005); CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo de (2014); CAVALCANTI, Lana de Souza (2017); ESTEVES, Maria Helena (2006); NOGUEIRA, R. C.; CARVALHO, A. B. G. (2009); SANTOS, Milton (2014).	Não apresentam.	Geografia crítica.	Paulo Reglus Neves Freire; José Carlos Libâneo.	Percurso didático sobre o ensino de Cidade.
05	Revista Brasileira de Educação em Geografia	2018	LOPES, Alyne Rodrigues Cândido	O Lugar e os mapas mentais na Geografia escolar	CAVALCANTI, Lana de Souza (2012).	CARLOS, Ana Fani Alessandri (2007); HOLZER, Werther (1999).	Geografia crítica e fenomenológica.	Não apresentam.	Utilização de mapas mentais para o ensino de Lugar.
06	Revista Ensino de Geografia (Recife)	2021	PEREIRA, Henrique Sabino da Silva; MELO, Josandra Araújo Barreto de	A representação por mapas mentais para trabalhar a violência nas	Não apresentam.	Não apresentam citações suficientes.	Geografia fenomenológica.	Não apresentam.	O uso de mapas mentais como recurso didático para abordar a violência urbana; a música e

				aulas de Geografia					vídeos como recursos didáticos; aula expositiva-dialogada.
07	Revista Ensino de Geografia (Recife)	2021	PEREIRA, Erielson Miranda	A toponímia como recurso didático no conceito de Lugar nas aulas de Geografia do Ensino Médio	Não apresentam.	CLAVAL, Paul (2007); SANTOS, Milton (1996a); TUAN, Yi-Fu (1983).	Geografia crítica e fenomenológica.	Não apresentam.	A toponímia como recurso didático para o ensino de Lugar; aulas expositivas-dialogadas em sistema remoto emergencial.
08	Revista Ensino de Geografia (Recife)	2020	SILVA, Paulo Adriano Santos; GOMES, Robertta de Jesus	Literatura de cordel: desvendando o Lugar na Geografia escolar	Não apresentam.	CALLAI, Helena Copetti (2004).	Geografia crítica e fenomenológica.	Paulo Reglus Neves Freire.	Utilização de cordel para o ensino de Lugar; aulas de campo; aulas expositivas-dialogadas.
09	Revista Ensino de Geografia (Recife)	2022	MOURA, Marcelo de Oliveira	O Lugar de Carlinhos no espaço romanesco menino de engenho: ensino de Geografia sob uma prática leitora	Não apresentam.	CALLAI, Helena Copetti (2000); CAVALCANTI, Lana de Souza (2011b).	Geografia crítica.	Não apresentam.	Utilização de uma obra literária para o ensino de Lugar.

10	Revista Ensino de Geografia (Recife)	2019	SANTOS, Luiz Eduardo Neves dos	Por uma educação geográfica transformadora: apontamentos e reflexões a partir dos conceitos de memória, Lugar e Cidade	Não apresentam citações suficientes.	CARLOS, Ana Fani Alessandri (2007); HOLZER, Werther (1996); SANTOS, Milton (1996a; 2000; 2005),	Geografia crítica e fenomenológica.	Paulo Reglus Neves Freire; Demerval Saviani.	Não apresentam.
11	Revista Signos Geográficos	2020	CASTRO, Antônio Orlando de; NETO OLIVEIRA Adolfo; PALHETA, João Márcio	Cidades que encantam, cidades que educam: caminhos para uma Cidade educadora	BERNET, Jaume Trilla (2007); COMA QUINTANA, Laia; SANTACANA MESTRE, Juan (2017); GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (2004); GADOTTI, Moacir (2006); RODRIGUES, Lola Cristina da Luz (2008).	SOUZA, Marcelo Lopes de (2013).	Geografia crítica.	Paulo Reglus Neves Freire.	Utilização de um roteiro geoturístico como recurso didático.
12	Revista Signos Geográficos	2021	FURTADO, Tanara Forte; KAERCHER, Nestor André	Educação geográfica nos anos iniciais do Ensino	CAVALCANTI, Lana de Souza (2010).	Não apresentam citações suficientes.	Geografia crítica e fenomenológica.	Jean William Fritz Piaget; Lev	Utilização de rodas de conversas e produção de

				Fundamental: a percepção infantil sobre a diferenciação social em espaços da Cidade				Semionovitch Vigotski	desenhos sobre a Cidade de vivência.
13	Revista Pesquisar	2021	MANFIO, Vanessa	O estudo do Lugar e cotidiano no ensino de Geografia: uma proposta pedagógica para o Ensino Fundamental	CAVALCANTI, Lana de Souza (2010).	CALLAI, Helena Copetti (2004); MANFIO, Vanessa (2018); SANTOS, Milton (1996b); STRAFORINI, Rafael (2004); VIEIRA, Luciana (2018).	Geografia crítica e fenomenológica.	Não apresentam.	Utilização da literatura e desenho para o ensino de Lugar.
14	Revista Geografar	2021	COPATTI, Carina; BARCELLOS, Carla Riethmüller Haas	A música no ensino de Geografia: aportes para compreender as regionalidades a partir do Lugar	Não apresentam.	CALLAI, Helena Copetti (2011).	Geografia crítica.	Não apresentam.	A música como recurso didático nas aulas de Geografia; uso de situações-problemas a partir das músicas.
15	Revista Percurso	2009	MACHADO, Valeriê Cardoso	Cidades: breves discussões teóricas sobre seus contextos sociais,	BORJA, Jordi (2003; 2005); CALDEIRA, Tereza Pires do Rio (2011);	CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella (2009a).	Geografia crítica e fenomenológica.	Não apresentam.	Não apresentam.

				educativos e ambientais	CAVALCANTI, Lana de Souza (2002; 2004); CERVERA-MARCH, Salvador; GÓMEZ-GRANELL, Carmen (2001); LEFEBVRE, Henri (1999).				
16	Revista GeoUERJ	2016	PENHA, Jonas Marques da; MELO, Josandra Araújo Barreto de	Geografia, novas tecnologias e ensino: (re) conhecendo o “Lugar” de vivência por meio do uso do <i>Google Earth</i> e <i>Google Maps</i>	Não apresentam.	CARLOS, Ana Fani Alessandri (2007); TUAN, Yi-Fu (1983).	Geografia crítica e fenomenológica.	Lev Semionovitch Vigotski	Utilização do <i>Google Earth</i> e do <i>Google Maps</i> e do trabalho de campo para conhecimento do Lugar; uso de fotografias; aulas expositivas-dialogadas.
17	Revista GeoUERJ	2018	SANTOS, Leonardo Pinto dos	O município de Canoas/RS ontem e hoje: um estudo da paisagem por estudantes do Ensino Fundamental da rede pública de ensino	Não apresentam.	Não apresentam.	Geografia crítica.	Jean William Fritz Piaget.	Utilização de fotografias para o ensino de Lugar.

18	Revista Ateliê Geográfico	2017	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	CAVALCANTI, Lana de Souza (2013; 2014); HARVEY, David (2004); LEFEBVRE, Henri (1991).	Não apresentam.	Geografia crítica.	Bernard Charlot; Lev Semionovitch Vigotski	Percurso didático sobre o ensino de Cidade.
19	Revista Terra Livre	2021	SALVI, Bruno Fantin; YABUKI, Danielle Silva	Projeto “Zinesliteratura”: uma proposta metodológica para educação emancipadora	Não apresentam citações suficientes.	Não apresentam citações suficientes.	Geografia crítica.	Paulo Reglus Neves Freire.	Utilização de fanzines para o ensino de Lugar.

Apêndice B - Roteiro de entrevista com a professora regente

Identificação
Nome completo: _____
Idade: _____
Endereço: _____
Formação Acadêmica
Curso de Graduação: _____
Ano de conclusão do ensino superior: _____
Possui pós-graduação: () Sim () Não
Qual modalidade: () Especialização () Mestrado () Doutorado () Outro () Não possui
Trabalho docente
Tempo de profissão: _____
Há quanto tempo trabalha nesta escola: _____
Em qual regime: () Efetivo () Contratado () Outro
Carga-horária de trabalho: _____
Quantas turmas você trabalha: _____
Possui outras experiências profissionais: () Sim () Não
Caso sim, qual(is)?:
Você participa de cursos de formação continuada? () Sim () Não
Se sim, quais são foram os últimos cursos a ter participado e quando:
 A escola que você trabalha realiza formação continuada aos profissionais da educação?
 Quais são seus desafios em relação ao seu trabalho como professor(a)?
 Quais são suas experiências positivas desenvolvidas ao longo da profissão como professor(a)?
 Ao longo de sua formação e carreira como professor(a) você teve acesso às discussões referentes à didática geral ou no ensino de Geografia? Caso sim, como foram essas discussões?
 Como você analisa o ensino de Geografia hoje?
Planejamento e execução das aulas
Realiza planejamento das aulas: () Sim () Não
 Como você organiza os conteúdos das aulas? Se baseia em algum documento?
 Como você realiza a mediação didática em sala de aula?
 Quais são suas metodologias utilizadas em aulas:
Obs.: Enumere de 1 a 6 de acordo com o grau de maior frequência. Caso haja algum que não utilize, deixe em branco.
() Expositivo
() Debate/dialogada
() Atividades em grupos
() Atividades individuais
() Leituras do livro didático

Outros Qual(is):

Quais recursos didáticos você utiliza em sala de aula:

Obs.: Enumere de 1 a 9 de acordo com o grau de maior frequência. Caso haja algum que não utilize, deixe em branco.

Livro didático

Jornais, cartazes, revistas

Quadro/lousa, giz/canetão e apagador

Computador e Datashow

Televisão

Mapas e cartas terrestres

Globo terrestre

Maquetes

Outros Qual(is):

Apêndice C - Roteiro de entrevista com os estudantes do 6º ano

Identificação
Nome completo: _____
Idade: _____
Sexo: Masculino () Feminino () Outro ()
Endereço: _____
Aulas de Geografia
1) Você gosta da disciplina de Geografia? Por que?

2) Para você, qual a importância de aprender Geografia na escola?

3) Quais conteúdos você mais gosta de estudar na disciplina de Geografia?

4) Para você, a maneira como o(a) professor(a) trabalha nas aulas de Geografia contribui para o seu aprendizado? Justifique.

5) Quais tipos de metodologias são mais frequentes nas aulas de Geografia: Obs.: Enumere de 1 a 6 de acordo com o grau de maior frequência. Caso haja algum que o professor(a) não utilize, deixe em branco.
() Expositivo
() Debate/dialogada
() Atividades em grupos
() Atividades individuais
() Leituras do livro didático
() Outros Qual(is):
6) Quais recursos didáticos o(a) professor(a) mais utiliza nas aulas de Geografia: Obs.: Enumere de 1 a 9 de acordo com o grau de maior frequência. Caso haja algum que o professor(a) não utilize, deixe em branco.
() Livro didático
() Jornais, cartazes, revistas
() Quadro/lousa, giz/canetão e apagador
() Computador e Datashow
() Televisão
() Mapas e cartas terrestres
() Globo terrestre

() Maquetes

() Outros Qual(is):

7) Você acha que os conteúdos de Geografia são úteis na sua vida cotidiana? Dê exemplos.

Apêndice D - Proposta de experimento didático-formativo

Conceito: Lugar na Cidade

Nuclear: Identidades

Turma: 6º ano

Mobilização/diagnóstico

Tarefa 01 – Para você, o que é lugar? Como você percebe o lugar na cidade?

- a) Discussão em grupo de até quatro integrantes.
- b) Produção individual (texto e/ou desenho).
- c) Socialização voluntária das produções.
- d) Problematizações das produções ao final.

Obs.: No desenvolvimento de todas as ações os estudantes serão organizados em grupo, ora com formação livre, ora organizados pelo pesquisador.

Ação 01 - A transformação das condições do problema, com vistas a descobrir as suas relações essenciais, dentre aquelas extraídas das características do objeto estudado, ou mudança, ou produção de um problema, de modo que as relações gerais fiquem claramente visíveis. (Geral para particular-nuclear)

Objetivo de aprendizagem: Internalizar a relação universal do conceito de lugar na cidade.

Operação 01: Leitura de texto, previamente organizado/elaborado pelo pesquisador.

Tarefa 01 - Como se dá a construção de um lugar?

Tarefa 02 - Que relação tem o lugar com a cidade?

*Estudantes organizados em grupo de forma voluntária.

- a) Estudantes discutem as questões.
- b) Elaboração de uma produção coletivamente.
- c) Socialização com os demais.

Operação 02: Exibição de vídeo, previamente produzido pelo pesquisador.⁵³

Tarefa 01 - Quais o(s) lugar(es) da cidade de Britânia, trazidos no vídeo, que você mais se identifica? O que mais chama a atenção nesse(s) lugar(es)?

* Os estudantes permanecem nos mesmos grupos da operação 01.

- a) Discussão no grupo
- b) Elaboração de uma produção individual.
- c) Socialização com os demais.

Operação 03: Visita na orla do Lago dos Tigres (aula de campo).

Tarefa 01 - Os estudantes falam a respeito do Lago dos Tigres - o que mais chama a atenção, se visitam com frequência, se é frequentado por turistas, os principais problemas presentes no lugar, entre outros.

⁵³ O vídeo utilizado na Operação 02 da Ação 01 está disponível no seguinte link: <https://youtu.be/NccYFAaz9v0>

* Os estudantes permanecem nos mesmos grupos da operação 02.

- a) Os estudantes elaboram, coletivamente, uma produção a respeito da aula de campo.
- d) Socialização das produções.

Ação 02 - A criação de um modelo das relações levantadas previamente, sob forma material, gráfica ou literal. Esses modelos podem ser maquetes, icnografias, equação algébrica, dentre outros.

Objetivo de aprendizagem: Criar um modelo que expresse o entendimento de lugar na cidade.

Operação 01: Elaboração de um modelo com a compreensão dos estudantes a respeito de lugar na cidade.

Tarefa 01 – (Desenhe) ou produza um texto que expresse a sua compreensão de lugar na cidade.

*Serão sorteados novos grupos de estudantes.

- a) Discussão no grupo de possibilidades de desenho/texto....
- b) Produção individual.
- c) Escolha de um modelo, por grupo, para apresentação aos demais.

Ação 03 - A transformação do modelo, com vistas a estudar as propriedades intrínsecas do objeto. (Abstrato para concreto)

Objetivo de aprendizagem: Estudar as propriedades intrínseca/essenciais do lugar na cidade.

Operação 01: Discussão dos aspectos fundamentais/intrínsecos de lugar na cidade.

Tarefa 01 – Quais dessas imagens [selecionadas pelo pesquisador] se constituem em lugar na cidade de Britânia? Justifique.

* Os estudantes permanecem nos mesmos grupos da ação anterior.

- a) Discussão no grupo.
- b) Resposta coletiva.
- c) Socialização com os demais.

Ação 04 - A criação de um sistema de problemas específicos, que poderão ser resolvidos mediante a aplicação do modo geral ou criação de novos problemas e tarefas a partir do modelo.

Objetivo de aprendizagem: Resolver problemas particulares a partir da aplicação sobre o conceito de lugar na cidade.

Operação 01: Reconhecimento e análise dos lugares da cidade de Britânia e o desenvolvimento da cidadania.

Tarefa 01 - Como a aprendizagem do lugar pode contribuir para melhorar sua cidade?

*Serão organizados novos grupos pelo pesquisador, levando em consideração os estudantes mais experientes com os menos experientes (observações ao transcorrer das aulas sobre essa dinâmica).

- a) Discussão no grupo.
- b) Produção coletiva.
- c) Socialização com os demais grupos.

Ação 05⁵⁴ - O controle da realização das ações precedentes e;

Ação 06 - A avaliação da aquisição da forma geral, como resultado da resolução de um problema de aprendizagem.

Objetivo de aprendizagem: Avaliar a aprendizagem [internalização] em relação ao conceito de lugar na cidade.

Operação 01: Produção de um texto que expresse a compreensão dos estudantes de lugar na cidade.

Tarefa 01 - Como você percebe o lugar na cidade?

*Serão mantidos os grupos da última tarefa da ação anterior.

- a) Discussão no grupo.
- b) Produção individual.
- c) Selecionar uma para apresentar aos demais grupos.

Obs.: Todas as respostas coletivas ou individuais serão recolhidas para realizar fotocópia e posteriormente devolvidas.

⁵⁴ Devido ao tempo de pesquisa, as ações 5 e 6 foram realizadas de maneira conjunta.

Apêndice E - Texto utilizado da ação 01 do experimento didático-formativo

O lugar e suas multiplicidades de sentidos⁵⁵

As discussões sobre o lugar na Geografia constituem-se como importantes visto que a partir do seu entendimento podemos fazer diversas leituras do espaço em que vivemos. O lugar é um dos temas centrais na ciência geográfica, mas também recebe diversos significados no dia a dia. Na Geografia, o lugar pode ser entendido como percepções, ou seja, como sentidos pessoais e/ou coletivos que os sujeitos dão a determinados objetos por meio do afeto e sentimentos. Como exemplos, podemos citar nossa casa, cidade, estado ou país que vivemos, um presente que ganhamos e guardamos com carinho ou um cheiro que nos faz lembrar dos tempos de infância, entre outros. Ou seja, a tudo que o sujeito atribui significação.

Cidade de Britânia/GO



Fonte: Prefeitura de Britânia.

Brasil



Fonte: reprodução da internet.

A fazenda e a memória afetiva



Fonte: reprodução da internet.

Em outra visão, o lugar pode estar ligado a uma construção social devido ao acúmulo de histórias dos sujeitos presentes em determinados lugares. Esse processo se dá, em especial, pelas mudanças provocadas pelo processo de globalização, em decorrência da própria lógica estabelecida pela sociedade, por meio dos avanços da ciência, aprimoramento da tecnologia e difusão da comunicação, que transforma e altera o espaço geográfico. Esses processos acabam provocando temporalidades, que nos fazem entender que essas mudanças provocadas pelas novas técnicas não chegam em todos os lugares ao mesmo tempo. Ou seja, quando algo visto como novo chega em um determinado lugar não significa que este seja exatamente novo. A partir daí surgem os conflitos entre o novo e o velho.

⁵⁵ O referido texto foi produzido pelo pesquisador para uso exclusivo na proposta de experimento didático-formativo.

Como exemplos, podemos citar certos tipos de comportamentos humanos que demoram ser alterados em cidades no interior ou zona rural, em especial de discussões sociais, como machismo, orientação sexual e identidade de gênero, racismo entre outros, visto que essas pessoas, na maioria das vezes, têm menos acesso a debates que provoquem sensibilização sobre esses temas e mudanças de visões e comportamentos. Ou até mesmo de novos aparelhos eletrônicos que acabam sofrendo resistência de uso por um determinado grupo de pessoas que já se acostumaram com a utilização do determinado aparelho antigo.

O lugar na cidade

O lugar ocupa centralidade no espaço da cidade, pois é ali que os sujeitos desenvolvem suas diferenças práticas cotidianas, como trabalho e escola e quando frequentam em seus momentos de lazer equipamentos públicos como praças, parques e academias de ginástica ao ar livre; espaços dominados pela natureza como lagos e cachoeiras e relacionados a cultura como feiras tradicionais e festas populares. Assim, por fazerem parte do cotidiano dos moradores, podem ser apropriados pelo corpo e sentido dos sujeitos que vivenciam esses espaços, logo, trata-se da constituição de um lugar ao sujeito.

Dessa maneira, o ser humano percebe por meio dos seus sentidos o reconhecimento de sua amplitude em relação ao lugar, por exemplo, um morador que vive e conhece muito bem a cidade de Britânia/GO, vai perceber certos detalhes diferentemente daqueles que chegam como visitantes. Sendo assim, uma metrópole como Goiânia/GO dificilmente tornar-se-á um lugar para os sujeitos, pois ele não conseguirá se apropriar de todos os espaços presentes nesta capital, não tendo visão de sua totalidade, apenas de partes dessa cidade.

Monumento Cristo Redentor



Fonte: reprodução da internet.

Lago dos Tigres



Fonte: Prefeitura de Britânia.

Museu de Arte de Britânia/GO



Fonte: Prefeitura de Britânia.

Assim, a partir desses entendimentos que se tem sobre os lugares que vivemos, podemos refletir sobre eles. Com isso, podemos perceber a poluição dos lagos provocada pelo modo capitalista de produção e o pouco cuidado com questões ambientais dos habitantes; da presença de buracos nas ruas ou ausência de asfalto e falta de iluminação pública, ocasionados pelo descaso do poder público, dentre outras leituras.

Ou seja, entender os lugares é compreender o mundo, pois a partir das percepções do cotidiano podemos fazer análises e generalizações de ordem global, pois diferentes problemas que existem no lugar que vivemos, também existem em outros diversos lugares.

Referência

MOREIRA, Erika Vanessa; HESPANHOL, Rosângela Aparecida de Medeiros. O lugar como uma construção social. **Revista Formação**, Presidente Prudente, v. 2, n. 14, p. 48-60. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/645/659>. Acesso em: 20 abr. 2022.

Apêndice F - Vídeo exibido na ação 01 do experimento didático-formativo



Apêndice G - Questionário avaliativo aplicado ao final do experimento didático-formativo com os estudantes

QUESTIONÁRIO AVALIATIVO

Com base nas aulas de Geografia ministradas pelo professor Victor Alves Santos, sobre o tema “lugar na cidade”, realize uma avaliação a partir das questões abaixo:

1) Texto utilizado nas aulas:

() Ótimo () Bom () Regular () Ruim () Péssimo

Justifique a resposta:

2) Vídeo utilizado nas aulas:

() Ótimo () Bom () Regular () Ruim () Péssimo

Justifique a resposta:

3) Tarefas em grupos:

() Ótimo () Bom () Regular () Ruim () Péssimo

Justifique a resposta:

4) Aula de campo realizada nas aulas:

() Ótimo () Bom () Regular () Ruim () Péssimo

Justifique a resposta:

5) Organização da sala de aula (carteiras):

() Ótimo () Bom () Regular () Ruim () Péssimo

Justifique a resposta:

6) Trabalho do professor:

() Ótimo () Bom () Regular () Ruim () Péssimo

Justifique a resposta:

7) De maneira geral, você gostou das aulas do professor Victor?
() Sim () Não () Talvez

Justifique a resposta:

8) O que você aprendeu nas aulas de Geografia ministradas pelo professor Victor? O que mais gostou?

ANEXOS

Anexo A - Aprovação da pesquisa no Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENSINO-APRENDIZAGEM A RESPEITO DA CONCEPÇÃO DE CIDADE E DO CONCEITO DE LUGAR

Pesquisador: Victor Alves Santos

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 58484122.7.0000.5083

Instituição Proponente: INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.694.017

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa: ENSINO-APRENDIZAGEM A RESPEITO DA CONCEPÇÃO DE CIDADE E DO CONCEITO DE LUGAR de autoria de Victor Alves Santos orientado pela Prof. Lana de Souza Cavalcante. Pesquisa do PPGE0 vinculada ao IESA. O projeto de pesquisa se caracteriza por uma pesquisa qualitativa em educação envolvendo a análise da organização de ensino materializada pelo (a) professor(a) em sala de aula e como esta, se relaciona com a aprendizagem dos alunos. Para tal, serão realizadas como coleta de dados: entrevista semiestruturada com o (a) professor (a) regente e os alunos do 6º ano de uma escola pública da cidade de Britânia/GO; observações do espaço da sala de aula; análise documental da DRC/GO (Diretrizes Curriculares do Estado de Goiás) e o Projeto Político-Pedagógico da instituição escolar pesquisada, assim como, planos de ensino e aula do professor(a) regente, e tarefas produzidas pelos alunos. E por fim, a execução de um experimento didático-formativo com os alunos pesquisados que consiste em planejar, realizar e avaliar o ensino, a partir de ações, operações e tarefas que os estudantes precisam desenvolver para se apropriarem do conceito de lugar na cidade. O número de participantes da pesquisa é de 41, sendo 1 professor e 40 estudantes. O Financiamento é próprio.

Objetivo da Pesquisa:

Geral: Compreender a potencialidade da organização de ensino de cidade com ênfase no conceito de lugar para o desenvolvimento do pensamento geográfico dos estudantes do 6º ano de uma

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 5.694.017

escola pública estadual de Britânia/GO.

Secundário: Identificar elementos da organização de ensino de Geografia presentes no Plano de Ensino e aula do(a) Professor(a) e no Projeto Político-Pedagógico para o 6º ano do ensino fundamental da escola pública estadual da cidade de Britânia/GO; Entender a realização do ensino dos conteúdos geográficos desenvolvidos no contexto escolar; Elaborar de forma colaborativa, com o professor regente da turma, uma proposta de experimento didático-formativo, articulada a organização de ensino em curso com ênfase no ensino da cidade e o conceito de lugar com os estudantes do 6º ano do ensino fundamental da escola pesquisada;

Desenvolver a experiência didática proposta com os estudantes do 6º ano do ensino fundamental da escola pesquisada;- Analisar as evidências de aprendizagem do pensamento geográfico dos estudantes a partir da realização da organização de ensino.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Como possíveis riscos, enumeram-se os seguintes aspectos: a) a pouca experiência com o exercício da docência na Educação Básica; b) poucos momentos de ensino nessa perspectiva teórica; c) dos estudantes eventualmente estarem acostumados com as filas e com a realização de tarefas individuais e do hábito de resolverem questionários que se reduzam a cópia do livro didático ou lousa, d) da possível resistência do professor regente, que após a realização da intervenção in loco, pode continuar sua organização de ensino que não favoreça a aprendizagem dos estudantes. Acrescentam-se os seguintes riscos aos participantes envolvidos: o desconforto, constrangimento, o sigilo e a invasão de privacidade para os participantes.

Como benefícios, enumeram-se a) vivência dos estudantes e professor da instituição pesquisada com uma organização de ensino-aprendizagem que contribua para a formação de sujeitos críticos-reflexivos no espaço em que vivem; b) desenvolvimento de um momento de atividade de estudo que propicie a oralidade dos estudantes, a formação do pensamento teórico e geográfico, realização de situações-geográficas-problemas em grupo que favoreçam os estudantes a realizar leituras dos fenômenos geográficos, oportunidade de momentos de fala aos estudantes, entre outros, c) divulgação científica de um arcabouço teórico ainda pouco conhecido no Brasil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante quanto ensino-aprendizagem relativo à concepção de cidade como conceito de lugar. Metodologia adequada. Faltou considerar na pesquisa a avaliação de riscos referentes aos participantes da pesquisa.

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 5.694.017

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto assinada e carimbada pelo diretor do IESA; Projeto de pesquisa; Termo de anuência da Instituição Escola Estadual Henrique Santilo, Britânia, GO assinado e carimbado; Cronograma de pesquisa adequado à realização do Projeto de pesquisa; TCLE conforme modelo do CEP; Termo de compromisso assinados pelos pesquisadores; Perguntas norteadoras referentes às entrevistas com alunos e professores; Cronograma financeiro; TALE; Termo de anuência da Secretaria Estadual de Educação e Cultura.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Salvo melhor juízo deste conselho, resolvidas todas as pendências, conforme a Resolução CNS 466/2012, considero APROVADO este projeto de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO. O mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG os relatórios parciais e o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para abril de 2023.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1917239.pdf	04/08/2022 17:00:23		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_anuencia_secretaria.pdf	04/08/2022 16:59:35	Victor Alves Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	declaracao_TALE.pdf	04/08/2022 16:57:56	Victor Alves Santos	Aceito
Outros	carta_de_encaminhamento.pdf	03/05/2022 15:45:42	Victor Alves Santos	Aceito
Outros	roteiro_de_entrevistas.pdf	03/05/2022 15:02:36	Victor Alves Santos	Aceito
TCLE / Termos de	declaracao_TCLE.pdf	03/05/2022	Victor Alves Santos	Aceito

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 5.694.017

Assentimento / Justificativa de Ausência	declaracao_TCLE.pdf	14:55:48	Victor Alves Santos	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_anuencia_da_instuicao.pdf	03/05/2022 14:55:17	Victor Alves Santos	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	03/05/2022 14:54:07	Victor Alves Santos	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	25/03/2022 14:44:37	Victor Alves Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.pdf	24/03/2022 22:36:27	Victor Alves Santos	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	24/03/2022 22:35:28	Victor Alves Santos	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Compromisso_dos_pesquisadores.pdf	24/03/2022 22:35:11	Victor Alves Santos	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 10 de Outubro de 2022

Assinado por:
Rosana de Moraes Borges Marques
(Coordenador(a))

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

Anexo B - Plano de ensino da professora regente

COMPONENTE CURRICULAR: GEOGRAFIA
TURMA: 6º ANO ENSINO FUNDAMENTAL
PLANO DE CURSO

6º ANO – GEOGRAFIA – 1º BIMESTRE		
Conteúdos	Objetos de	Habilidades BNCC
A GEOGRAFIA E A COMPREENSÃO DO MUNDO Paisagem, espaço e lugar O trabalho e a transformação do espaço geográfico Orientação e localização no espaço geográfico	Identidade sociocultural	EF06GE01: Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos. EF06GE02: Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.
	Transformação das paisagens naturais e antrópicas	EF06GE06: Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização. EF06GE07: Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.
	Formas de representação e pensamento espacial	EF06GE09: Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.
	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras	EF06GE08: Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas. EF06GE09: Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.
	Biodiversidade e ciclo hidrológico	EF06GE11: Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.

6º ANO – GEOGRAFIA – 2º BIMESTRE		
Conteúdos	Objetos de conhecimento	Habilidades BNCC
O PLANETA TERRA Características gerais do planeta Terra A deriva continental e as placas tectônicas	Relações entre os componentes físico-naturais	EF06GE03: Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos. EF06GE05: Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.
	Transformação das paisagens naturais e antrópicas	EF06GE07: Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.
	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras	EF06GE09: Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.
	Biodiversidade e ciclo hidrológico	EF06GE11: Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.
AS ESFERAS DA TERRA, OS	Identidade sociocultural	EF06GE02: Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.

CONTINENTES, AS ILHAS E OS OCEANOS	Relações entre os componentes físico-naturais	EF06GE05: Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.
As diferentes esferas da Terra e a ação dos seres humanos	Transformação das paisagens naturais e antrópicas	EF06GE06: Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.
Continentes e ilhas Oceanos e mares	Biodiversidade e ciclo hidrológico	EF06GE11: Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.

6º ANO – GEOGRAFIA – 3º BIMESTRE

Conteúdos	Objetos de conhecimento	Habilidades BNCC
RELEVO E HIDROGRAFIA O relevo terrestre A água e a hidrografia	Relações entre os componentes físico-naturais	EF06GE04: Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal. EF06GE05: Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.
	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras	EF06GE09: Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.
	Biodiversidade e ciclo hidrológico	EF06GE10: Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares. EF06GE12: Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.
CLIMA E VEGETAÇÃO O tempo atmosférico e o clima As vegetações da Terra	Identidade sociocultural	EF06GE01: Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos. EF06GE02: Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.
	Relações entre os componentes físico-naturais	EF06GE03: Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos. EF06GE05: Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.
	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras	EF06GE09: Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.
	Biodiversidade e ciclo hidrológico	EF06GE11: Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.

6º ANO – GEOGRAFIA – 4º BIMESTRE

Conteúdos	Objetos de Conhecimento	Habilidades BNCC
-----------	-------------------------	------------------

OS ESPAÇOS RURAL E URBANO O espaço rural e suas paisagens O espaço urbano e suas paisagens	Identidade sociocultural	EF06GE01: Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.
	Relações entre os componentes físico-naturais	EF06GE04: Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal.
	Transformação das paisagens naturais e antrópicas	EF06GE06: Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização. EF06GE07: Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.
	Biodiversidade e ciclo hidrológico	EF06GE10: Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares. EF06GE12: Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.
	Atividades humanas e dinâmica climática	EF06GE13: Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.).
EXTRATI-VISMO E AGRO-PECUÁRIA Recursos naturais e atividades econômicas A agricultura e a pecuária	Relações entre os componentes físico-naturais	EF06GE05: Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.
	Transformação das paisagens naturais e antrópicas	EF06GE06: Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.
	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras	EF06GE09: Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.
	Biodiversidade e ciclo hidrológico	EF06GE10: Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares. EF06GE11: Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.
INDÚSTRIA, COMÉRCIO E PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS O artesanato, a manufatura e a indústria Comércio e a prestação de serviços	Identidade sociocultural	EF06GE01: Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos. EF06GE02: Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.
	Transformação das paisagens naturais e antrópicas	EF06GE06: Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização. EF06GE07: Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.
	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras	EF06GE09: Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.
	Biodiversidade e ciclo hidrológico	EF06GE10: Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares. EF06GE11: Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.
	Atividades humanas e dinâmica climática	EF06GE13: Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.).

Anexo C - Plano de aula 01 da professora regente

Geografia 6º ano ensino fundamental.

Plano estimado : 6 aulas

- Para trabalhar a habilidade EF06GE01 (Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos) demonstre as transformações nas paisagens por meio de imagens e fotos antigas e atuais, que podem ser trazidas pelos próprios alunos (fotos da comunidade ou da família, por exemplo).
- O uso de imagens diversificadas também pode ser útil para a turma descrever paisagens, elaborar textos e desenhos e refletir sobre a ação antrópica especialmente relacionada ao surgimento das cidades. Isso permitirá o desenvolvimento da habilidade EF06GE07 (Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades).

ESPAÇO GEOGRÁFICO



<https://www.google.com/search?q=escola+kiss&rlz=1C1Cafb>

Espaço geográfico é qualquer região ou fração de **espaço** do planeta.

O Espaço Geográfico é composto pela cidade e pelo campo.

O **Espaço Geográfico** é o resultado do processo de transformação do **espaço** natural pelas práticas antrópicas. Ele é composto pelas cidades (meio urbano) e as fazendas e propriedades do campo (meio rural). A Geografia é justamente a ciência que estuda o **espaço geográfico**.

A **paisagem** é um conceito que se refere a tudo o que podemos perceber utilizando os nossos cinco sentidos (tato, visão, olfato, paladar e audição). Portanto, todo o ambiente terrestre pode ser considerado como uma paisagem.

Se dividem em dois tipos de paisagens: as **paisagens naturais** e as **paisagens culturais**.

As **paisagens naturais** são as expressões dos elementos da natureza que não se modificaram ou que foram pouco alterados pelo ser humano.

Paisagem natural é aquela que não sofreu intervenção humana.

Exemplo: Um rio, montanha ou uma floresta, etc.



As **paisagens culturais** – também chamadas de **paisagens antrópicas** – são as expressões das atividades humanas. Elas constroem-se a partir da utilização e transformação dos elementos da natureza pelas atividades realizadas pelo homem.

Paisagem cultural é aquela que sofreu intervenções humanas.

Exemplo: A cidade ou um campo de produção agrícola, etc.



[google.com/search?q=imagem+paisagem+cultural+cidade&tbm](https://escolakids.uol.com.br/geografia/ambiente-natural-e-ambiente-)
<https://escolakids.uol.com.br/geografia/ambiente-natural-e-ambiente->

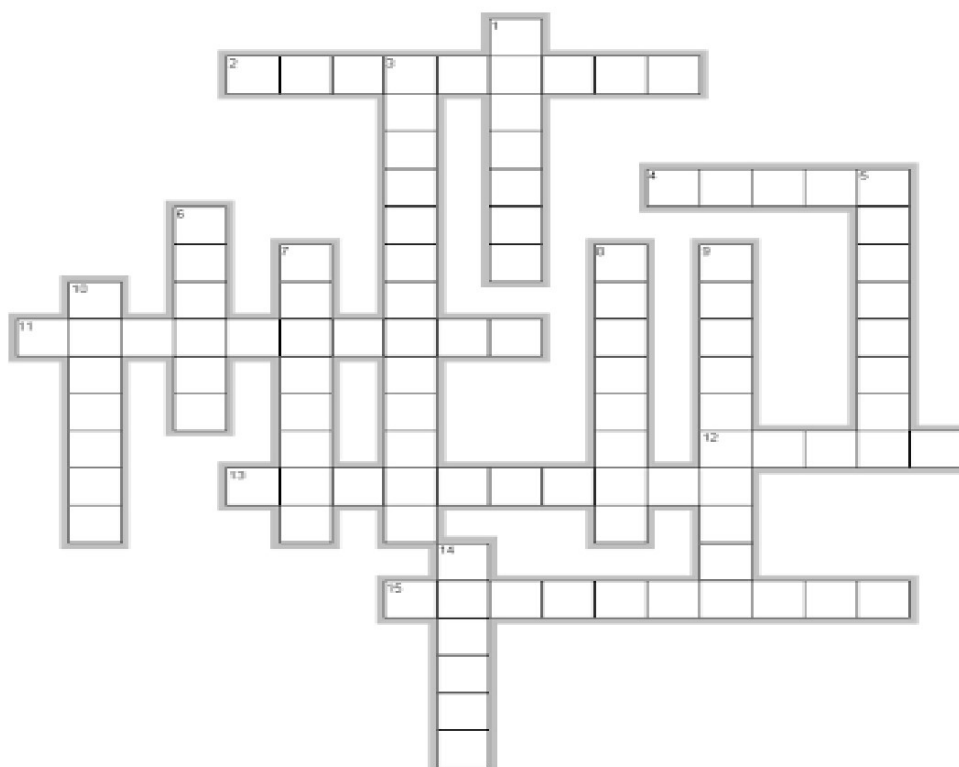
ATIVIDADE

Horizontais

2. Para alguns autores, a _____ é a descrição da Terra
4. O responsável pela construção e alteração do espaço geográfico.
11. Paisagem _____ é aquela cujas formas naturais foram transformadas pela ação do homem através de seu trabalho.
12. É a parte do espaço geográfico onde vivemos e interagimos com a paisagem.
13. Todas as formas naturais e construídas que vemos na paisagem, mais as relações sociais, compõem o espaço _____.
15. Muitas vezes, essas transformações feitas na natureza pelas diversas sociedades provocam a sua _____.

Verticais

1. Paisagem _____ é aquela em que predominam aspectos originais da natureza, como a vegetação, a hidrografia, o relevo, o clima, a fauna
3. O conhecimento geográfico já existia na _____, junto a outros conhecimentos.
5. Exemplo de formas natural que não foi construída pelo Homem.
6. O melhor exemplo de paisagem humanizada.
7. Tudo o que os nossos olhos veem.
8. o espaço geográfico é a natureza transformada pelos seres humanos, por meio do seu trabalho e da sua _____.
9. Associando a criatividade com a experiência, o homem construiu conhecimentos com o objetivo de buscar soluções para problemas práticos. Assim nasceu a _____.
10. A paisagem é uma combinação dinâmica de elementos físicos, químicos, biológicos e _____.
14. Nas sociedades primitivas, as transformações da natureza são mais _____.



CONSULTANDO SOBRE O TEMA "LUGARES E PAISAGENS", responda no seu caderno:

Considere as **duas figuras abaixo** que retratam paisagens **do município de Mairinque**:

Figura A – vista de um bairro rural



Figura B – vista de uma parte da cidade



1. Estudamos que há paisagens naturais e paisagens humanas. Das figuras acima, a paisagem mais humanizada, modificada pelo ser humano é a da **figura ____** porque

_____.

2. Relacione **elementos humanos** e **elementos naturais** que podem ser observados nas paisagens acima.

a) elementos naturais:

b) elementos humanos:

3. O geógrafo Milton Santos afirma que **a paisagem é mais do que aquilo que vemos** e pode ser percebida por outros sentidos além da visão.



Observando a paisagem da Cachoeira da Porta do Sol, utilizando outros sentidos, o que poderíamos perceber?

4. Observe as figuras abaixo que retratam **uma parte do centro de Mairinque** em dois momentos diferentes:



Relacione pelo menos **04 mudanças** que podem ser **observadas na paisagem** ao longo do tempo.

5. Descreva **o lugar onde você mora**, mencione **ponto de referência (o que tem perto)** e **as características que o identificam**.

6. **Lugar, paisagem e espaço geográfico**. Qual dos três é maior? Explique.

7. Complete com os dados do **espaço geográfico onde você vive até o Planeta Terra**:

- Seu endereço pessoal
- Bairro
- Cidade
- Município
- Estado
- Região
- País
- Região continental
- Continente
- **Planeta Terra**

8. Observando a figura, **faça uma relação das desigualdades (diferenças) existentes no espaço geográfico abaixo** que retrata o Bairro do Morumbi em São Paulo que fica ao lado da Favela de Paraisópolis:



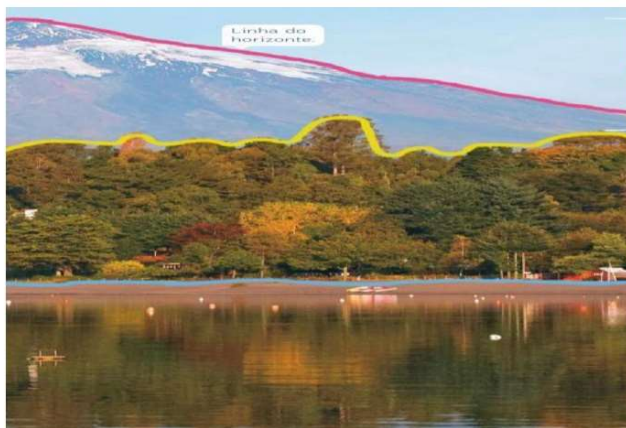
9. Observe a figura abaixo:



Conforme a figura, **por que as distâncias aparentemente diminuíram no Planeta Terra?**

10. A partir de qual ano, a internet se torna mais presente? Qual é a informação da figura que justifica isso?

11. Observe a imagem abaixo e anote os planos da paisagem:



- No 1º plano (*mais próximo da visão*) pode se observar?
- Já no 2º plano (*intermediário/no meio*) pode se ver
- Finalmente, no 3º plano (*ao fundo*) pode se verificar que há

12. Leia atentamente a letra da música abaixo:

Música: **Casinha Branca** – autor: Gilson

Eu tenho andado tão sozinho ultimamente
Que nem vejo à minha frente
Nada que me dê prazer
Sinto cada vez mais longe a felicidade
Vendo em minha mocidade
Tanto sonho perecer

Eu queria ter na vida simplesmente
Um lugar de mato verde
Pra plantar e pra colher
Ter uma casinha branca de varanda
Eu queria ter na vida simplesmente
Um lugar de mato verde
Pra plantar e pra colher
Ter uma casinha branca de varanda
Um quintal e uma janela
Para ver o sol nascer

Ter uma casinha branca de varanda
Um quintal e uma janela
Para ver o sol nascer

Um quintal e uma janela
Para ver o sol nascer

Às vezes saio a caminhar pela cidade
À procura de amizades
Vou seguindo a multidão
Mas eu me retraio olhando
Em cada rosto
Cada um tem seu mistério
Seu sofrer, sua ilusão.

Anexo D - Plano de aula 02 da professora regente

ATIVIDADE DE GEOGRAFIA DO 6º ANO

TEMPO PREVISTO : 8 AULAS

TEMA: 1 PLANOS DE PAISAGEM; 2 MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NAS PAISAGENS; 3 LEITURA E ANÁLISE DE PAISAGENS.

OBJETIVO: COMPREENDER O CONCEITO DE PAISAGENS E SUAS MUDANÇAS AO LONGO DO TEMPO.

Todas as atividades deverão ser registradas no caderno.

1 Unidade Temática: Sujeito e seu lugar no mundo.

Objeto do Conhecimento: Identidade sociocultural.

Habilidades do Currículo Paulista de Geografia: (EF06GE01) Descrever elementos constitutivos das paisagens e comparar as modificações nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos; (EF06GE15*) Elaborar hipóteses para explicar as mudanças e permanências ocorridas em uma dada paisagem em diferentes lugares e tempos, (EF06GE02) Analisar e comparar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedades, com destaque para os povos originários e comunidades tradicionais em diferentes lugares.

1 PLANOS DE PAISAGEM

No processo de observação, leitura e análise de uma paisagem, consideramos seus elementos, que podem ser naturais e/ou sociais e culturais, dos mais próximos aos mais distantes. Nesta atividade, destacamos na fotografia quatro planos de uma paisagem da cidade de Britânia-Go, para facilitar a leitura e a análise dos seus elementos. Observe a paisagem mostrada na fotografia e, em seguida, preencha o quadro a seguir com os resultados da sua análise.



Planos	Descrição da paisagem
1º plano	
2º plano	
3º plano	
4º plano	

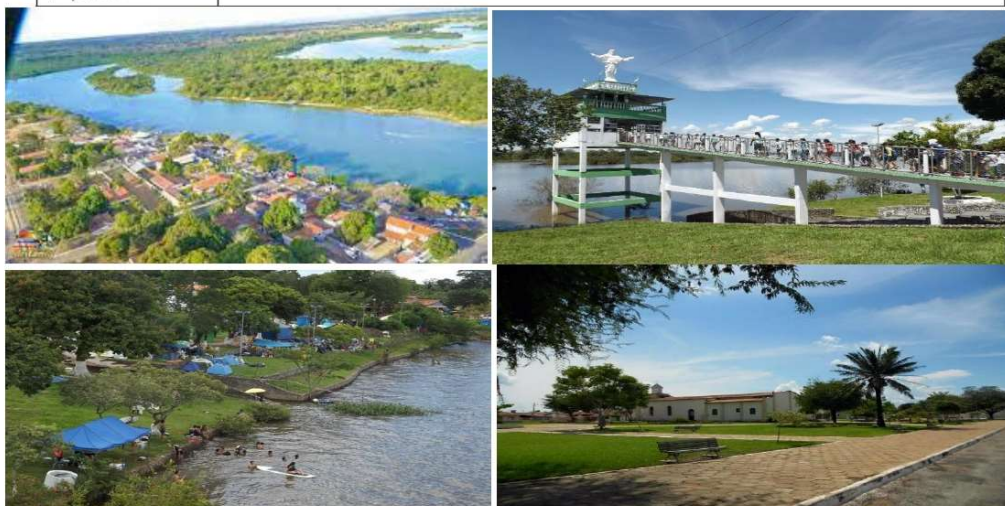
Em seguida para explorar um pouco mais o estudo dessa paisagem, responda no seu caderno, às questões A, B, C, D, E e F:

- Indique qual(is) plano(s) apresenta(m) maior número de elementos naturais. Justifique sua resposta.
- Aponte em que plano se observa maior interferência antrópica. Justifique sua resposta.
- Explique o tipo de relevo observado no 3º plano.
- Que tipo de paisagem é representada na imagem 1? Justifique sua resposta.
- Como entender as paisagens que ali se configuram?
- A paisagem da imagem 1 é semelhante com o lugar onde você vive? Justifique sua resposta.

2 ANÁLISE DE IMAGENS – MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NA PAISAGEM

De acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o Estado de Goiás possui 645 municípios e população estimada em 45.919.049 habitantes, em 2019. Nesta atividade, selecionamos algumas fotografias dos municípios, que contam respectivamente com uma população estimada em 5.815 habitantes, em 2021. Observe e analise as imagens 1 e 2, relacionadas à área central de Britânia, e posteriormente as imagens 3 e 4, relacionadas à área central. Em seguida, responda no seu caderno às questões A, B, C, D e E.

Planos	Descrição da paisagem
1º plano	
2º plano	
3º plano	
4º plano	



- Identifique os elementos constitutivos das paisagens apresentadas nas imagens 1 e 2.
- Explique as mudanças e permanências observadas nas paisagens das imagens 1 e 2.
- Identifique os elementos constitutivos das paisagens apresentadas nas imagens 3 e 4.
- Explique as mudanças e permanências observadas nas paisagens das imagens 3 e 4 e aponte as principais transformações ocorridas.
- Compare as imagens 2 e 4 e aponte qual paisagem apresenta maior interferência antrópica. Justifique sua resposta.

Em seguida, leia os textos 1 e 2 a seguir.

TEXTO 01

Na década de 50, as terras em torno do Lago dos Tigres estavam em poder do Dr. Paulo Smith de Vasconcelos. Representando um grupo maior, ele era dono de 20 mil alqueires goianos, dando início à sua fundação com o loteamento de glebas rurais feito às margens do Lago dos Tigres. Em seguida, foi adquirida toda área, em sociedade com um cidadão de Tupã-SP, idealizador da fundação da cidade.

Foi realizado um concurso para a escolha do nome da cidade, no qual concorreram os seguintes nomes: Quênia, Primavera, Goiás Luz, Vera, sendo eleito o nome "Britânia", indicado por alguém que conhecera e o indicou pela grande semelhança do município, em seus aspectos geográficos e hidrográficos, com as Ilhas Britânicas.

Chegaram as primeiras famílias para aqui fixarem suas moradas, às 16h45 do dia 29 de junho de 1957, via Lago dos Tigres, em um Barco chamado "Pirarara". Entre elas, estavam as famílias de José Camelo Pinto, Eugênio Gama, João Domingos, José Cardoso e outros. Aportaram e montaram acampamento perto de uma árvore Itarumã, ponto de referência aos mesmos. Orientaram os trabalhos de limpeza de um pequeno espaço. Cortaram lenha para montagem de uma fogueira em louvor à "São Pedro", hoje padroeiro da cidade.

Passado um ano, em 29 de junho de 1958, o município, já habitado por Dom Cândido Penso, teve a primeira missa. A emancipação política do município deu-se em 5 de janeiro de 1964. Antes, o município teve como prefeito provisório o Sr. Adelino Braga e Raimundo de Souza Leocárdio, pelo voto direto Joel Ferreira da Costa, o primeiro prefeito eleito. A região economicamente desenvolveu inicialmente a agricultura, mas hoje predomina a pecuária e desperta-se para o desenvolvimento do Turismo.

Texto 02

O **Lago dos Tigres** localiza-se no município de Britânia, região oeste do estado de Goiás e corresponde ao maior lago natural da América do Sul. Compreende a Bacia Amazônica e ocupa quase 48Km de extensão de água doce sendo utilizado na agropecuária, no abastecimento e turismo.

O município se estende por 1 461,2 km² e contava com 5 779 habitantes no último censo. A densidade demográfica é de 4 habitantes por km² no território do município.

Com base nos textos 1 e 2, assinale V para as afirmações verdadeiras e F para as falsas.

- () Os textos representam lugares diferentes.
 () O texto 1 é uma interferência humana na transformação da paisagem.
 () O texto 2 relata sobre uma bacia hidrográfica
 () O texto representa uma cidade do interior do estado de Goiás.
 () O texto 1 e 2 relata a história de uma cidade turística.

Localize, no quadro abaixo, palavras referentes a elementos naturais e culturais, antrópicos e/ou sociais encontrados nas imagens. Relacione-as no espaço ao lado.

H	D	T	U	S	A	T	M	O	N	T	A	N	H	A	S	Elementos naturais:	Elementos Culturais:		
W	A	N	I	M	A	I	S	Y	E	C	A	G	R	O	X				
P	A	R	Q	U	E	S	A	S	S	S	C	E	Á	O	C				
R	M	I	R	R	U	Q	P	P	C	U	O	S	R	P	A				
E	N	O	S	H	C	S	O	O	A	Y	N	F	V	L	C				
D	B	S	O	T	C	I	N	U	S	T	S	X	O	K	H				
I	V	Ç	F	W	S	R	T	T	A	R	T	J	R	J	O				
O	C	L	T	S	U	K	E	T	S	P	R	T	E	H	E				
S	X	K	L	O	J	A	S	R	D	L	U	E	S	G	I				
E	Z	J	G	D	S	S	Y	E	S	A	Ç	Z	Y	F	R				
R	E	S	T	R	A	D	A	S	A	N	O	H	Z	D	A				
C	A	R	R	O	S	A	M	E	F	T	E	R	I	S	S				
M	O	Y	S	S	X	L	A	G	O	A	S	J	F	A	Y				
P	R	A	Ç	A	S	L	R	G	O	S	Ç	M	X	M					
U	P	R	P	A	A	T	O	E	A	U	O	S	P	X	A				
F	L	O	R	E	S	T	A	S	G	J	K	M	A	R	Y				