



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

MARIELLY DE SOUSA MIRANDA

**MOBILIDADE E ACESSIBILIDADE URBANAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA:
Contribuições para a formação cidadã**

GOIÂNIA
2021



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

2. Nome completo do autor

MARIELLY DE SOUSA MIRANDA

3. Título do trabalho

MOBILIDADE E ACESSIBILIDADE URBANAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: Contribuições para a formação cidadã

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(a) autor(a) e ao(a) 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 **MARIELLY DE SOUSA MIRANDA, Discente**, em 23/09/2021, às 22:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lana De Souza Cavalcanti, Professor do Magistério Superior**, em 28/09/2021, às 21:57, 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 **2365981** e o código CRC **6F00CD50**.

MARIELLY DE SOUSA MIRANDA

MOBILIDADE E ACESSIBILIDADE URBANAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA:
Contribuições para a formação cidadã

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, como requisito para o exame de qualificação no Mestrado em Geografia.

Área de Concentração: Natureza e Produção do Espaço.
Linha de Pesquisa: Ensino-Aprendizagem de Geografia

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lana de Souza Cavalcanti

GOIÂNIA

2021

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

Miranda, Marielly de Sousa
MOBILIDADE E ACESSIBILIDADE URBANAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: Contribuições para a formação cidadã [manuscrito] / Marielly de Sousa Miranda. - 2021.
167 f.

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, 2021.

1. Mobilidade e acessibilidade urbanas . 2. Ensino de Geografia. 3. Formação cidadã. 4. Pensamento Geográfico. 5. Percurso didático. 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 **106** da sessão de Defesa de Dissertação de **Marielly de Sousa Miranda**, que confere o título de Mestra em **Geografia**, na área de concentração em **Natureza e Produção do Espaço**.

Aos **dezesete dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e um**, a partir das **14 horas, por meio de videoconferência**, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada “**MOBILIDADE E ACESSIBILIDADE URBANAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: Contribuições para a formação cidadã**”. 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 Flavia Maria de Assis Paula (UEG), membro titular externo; Professor Doutor Vanilton Camilo de Souza (IESA/UFG), membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **não 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 a candidata **aprovada** 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 **dezesete dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e um**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Flavia Maria de Assis Paula, Usuário Externo**, em 17/09/2021, às 20:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lana De Souza Cavalcanti, Professor do Magistério Superior**, em 21/09/2021, às 09:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanilton Camilo De Souza, Professor do Magistério Superior**, em 21/09/2021, às 15:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



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 **2353917** e o código CRC **1F50C2B1**.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos, à minha orientadora, Lana, por todos os ensinamentos, pela compreensão e apoio. Aos professores da banca, Vanilton e Flávia, que contribuíram diretamente no desenvolvimento deste trabalho por meio de diálogos, críticas e sugestões. Aos professores que aceitaram o convite para serem suplentes da banca, Eguimar e Helena, que foram importantes referências ao longo de minha formação. Aos professores de Geografia participantes da pesquisa, pela parceria e cumplicidade. Aos estudantes que fizeram parte da pesquisa, obrigada pelo carinho e por aceitarem participar de um momento tão importante para mim. À Secretaria de Educação do Estado de Goiás por possibilitar a realização da pesquisa nas escolas. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa de formação. À Universidade Federal de Goiás, por me proporcionar momentos e conquistas tão especiais. Ao Programa de Pós-Graduação em Geografia e aos professores do Instituto de Estudos Socioambientais, em especial aos professores do LEPEG e a técnica Larissa por todas as contribuições diretas e indiretas para minha formação e construção deste trabalho. Aos meus colegas do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Ensino de Cidade (NUPEC), da Rede de Ensino de Cidade e Cidadanias (RECCI) e do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (NEPEG) meus agradecimentos pelas vivências, estudos e discussões realizadas. À professora María Victoria Fernández Caso e Jorge Blanco da Universidade de Buenos Aires por me receberem na universidade, agradeço essa oportunidade formativa. Aos Amigos da UFG, Igor, Juliana, William e, em especial, a Josiane que me ajudaram e me presentearam com a amizade para além dos âmbitos acadêmicos. À minha grande amiga Gabriela, pelo apoio emocional. E por fim, agradeço a Deus, a minha família e ao meu namorado, Víctor, por me incentivarem e acreditarem em mim, mesmo quando eu mesma não acreditei, obrigada pelo amor, pela força e pela compreensão. Dedico esse trabalho à minha mãe Maria e ao meu pai Sebastião, minhas maiores referências, que sempre me incentivaram a me formar e a buscar a oportunidade que eles não tiveram de estudar, e ao meu avô Francelino, um dos homens mais fortes que eu tive o prazer de conhecer, que faleceu neste ano deixando saudades eternas.

RESUMO

Esse trabalho segue a premissa de que o Ensino de Geografia deve servir para formar cidadãos ativos e conscientes. Para isso, defende-se a cidade enquanto uma das dimensões importantes para a construção do conhecimento geográfico, pois por meio dela se pode abordar demandas e problemas cotidianos enfrentados pelos estudantes, a exemplo da mobilidade e da acessibilidade urbanas. Parte-se, assim, desse horizonte interpretativo e de experiências que indicam que a Geografia ensinada predominantemente pouco contribui para o desenvolvimento analítico da cidade que permita que os alunos lutem por um melhor acesso/mobilidade. Por outro lado, esta é a disciplina escolar que mais tem a contribuir com essa discussão devido à sua dimensão de análise espacial dos fenômenos. Por essa razão é que se propôs, por meio desta pesquisa, compreender de que maneira a Geografia Escolar, mediada pela temática da acessibilidade e da mobilidade urbanas, pode favorecer o desenvolvimento do pensamento geográfico e da formação cidadã dos estudantes. Para isso, realizou-se a presente investigação, que se configura como uma pesquisa participante, de caráter qualitativo, na qual foram realizadas pesquisas bibliográficas, análise documental dos parâmetros que orientam as propostas realizadas nas escolas e a observação de aulas, construção e realização de duas propostas de mediação didáticas em duas escolas da rede estadual de educação localizadas na Região Metropolitana de Goiânia. A partir dos estudos realizados, da leitura crítica dos documentos curriculares e subsequente análise, e da interpretação dos dados adquiridos a partir da sequência didática, observou-se indicativos que confirmam a hipótese de que a Geografia oferece a possibilidade de realizar uma discussão sobre a acessibilidade e a mobilidade urbanas de maneira ampla, crítica e integradora e, ao mesmo tempo, conclui-se que a abordagem crítica dessa temática no Ensino de Geografia pode contribuir efetivamente para o desenvolvimento do pensamento geográfico e para a formação cidadã dos estudantes.

Palavras-chave: Mobilidade e acessibilidade urbanas; Ensino de Geografia; Formação cidadã; Pensamento Geográfico; Percurso didático.

ABSTRACT

This work follows the premise that the teaching of Geography should serve to form active and conscious citizens. For this, the city is defended as a dimension for the construction of geographic knowledge, as through it, everyday demands and problems faced by students can be addressed, such as urban mobility and accessibility. Starting from this interpretative horizon and experiences which indicate that Geography taught predominantly contributes little to the analytical development of the city that allows students to fight for better access/mobility, but on the other hand, this is the school subject that has the most to contribute to this discussion due to its dimension of spatial analysis of phenomena, it was proposed to understand how School Geography, mediated by the theme of urban accessibility and mobility, can favor the development of geographic thinking and the citizenship education of students. For this, the present investigation was carried out, which configures itself in a participative research, of qualitative character, where bibliographical researches were carried out, documental analysis of the parameters that guide the proposals made in schools and the observation of classes, construction and realization of two proposals for didactic mediation in two schools of the state education network located in the Metropolitan Region of Goiânia. From the studies carried out, the critical reading of the curricular documents, subsequent analysis, and the interpretation of the data acquired from the didactic sequence, were observed indications that confirm the hypothesis that Geography offers the possibility of conducting a discussion about accessibility and urban mobility in a broad, critical and integrative way, and at the same time, the critical approach to this theme in the Teaching of Geography can effectively contribute to the development of geographic thinking and to the citizenship formation of students.

Keywords: Urban mobility and accessibility; Teaching of Geography; Citizen training; Geographical Thinking; Didactic path.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tríade de sustentação da pesquisa	17
Figura 2 - Mapa de localização das escolas selecionadas	21
Figura 3 - Mapa de localização dos municípios da Região Metropolitana de Goiânia	71
Figura 4 - Mapa de conteúdos - escola A	84
Figura 5 - Mapa de conteúdos - escola B	85
Figura 6 - Percorso de Mediação Didática na Geografia escolar	86
Figura 7 - Síntese da discussão realizada no momento de sistematização - Escola A	92
Figura 8 - Síntese da discussão realizada no momento de sistematização - Escola B	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Síntese do planejamento da sequência didática - Escola A	89
Quadro 2 - Síntese do planejamento da sequência didática - Escola B	93
Quadro 3 - Avaliação da atividade de síntese dos estudantes da escola A	101
Quadro 4- Transcrição dos podcast sobre mobilidade e acessibilidade urbanas - Escola A	102
Quadro 5 - Avaliação da atividade de síntese dos estudantes da escola B	109
Quadro 6 - Transcrição dos podcast sobre mobilidade e acessibilidade urbanas- Escola B	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de teses e de dissertações que trabalham aspectos da mobilidade e da acessibilidade urbanas, defendidas entre 2015 e 2019. 65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCGO	Documento Curricular para Goiás
FUNAPE	Fundação de Apoio a Pesquisa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IESA	Instituto de Estudos Socioambientais
LC	Lei Complementar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PPP	Projeto Político Pedagógico
RMG	Região Metropolitana de Goiânia
UBA	Universidade de Buenos Aires
UFG	Universidade Federal de Goiás
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
SEÇÃO I - O ENSINO DE GEOGRAFIA, A FORMAÇÃO CIDADÃ E O PENSAMENTO GEOGRÁFICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	27
1.1 A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO POR MEIO DO ENSINO DE GEOGRAFIA: APONTAMENTOS INICIAIS	28
1.2 A MEDIAÇÃO DIDÁTICA E A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM E DA FORMAÇÃO DE CONCEITOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA	35
1.3 O PENSAMENTO GEOGRÁFICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO CIDADÃ POR MEIO DA LEITURA CRÍTICA DA CIDADE	44
SEÇÃO II - O ENSINO DE GEOGRAFIA E AS CONTRIBUIÇÕES DA TEMÁTICA DA MOBILIDADE E DA ACESSIBILIDADE URBANAS PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ	52
2.1 DISCUSSÕES GEOGRÁFICAS SOBRE A PROBLEMÁTICA DA ACESSIBILIDADE E DA MOBILIDADE URBANAS	53
2.2 A MOBILIDADE E A ACESSIBILIDADE NA MEDIAÇÃO DE CONTEÚDOS DA GEOGRAFIA URBANA ESCOLAR	61
2.3 A MOBILIDADE E A ACESSIBILIDADE NA REGIÃO METROPOLITANA DE GOIÂNIA: UMA PROPOSTA DE ENSINO CONTEMPLANDO O URBANO E O COTIDIANO DOS ESTUDANTES	69
SEÇÃO III – A MOBILIDADE E ACESSIBILIDADE URBANAS: Possibilidades para a formação cidadã por meio do Ensino de Geografia	77
3.1 O CONTEXTO DAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO PARTICIPANTES DA PESQUISA	78
3.2 DELINEANDO UM PERCURSO DIDÁTICO DE FORMAÇÃO CIDADÃ POR MEIO DA ABORDAGEM DA TEMÁTICA DA MOBILIDADE E ACESSIBILIDADE URBANAS	83
3.3 ENCAMINHAMENTOS PARA A PRÁTICA DO ENSINO DE CIDADE POR MEIO DA TEMÁTICA DA MOBILIDADE E ACESSIBILIDADE URBANAS	88
3.3.1 Escola A	88
3.3.2 Escola B	93
3.4 PROBLEMATIZANDO, SISTEMATIZANDO E SINTETIZANDO: INDÍCIOS DE APRENDIZAGEM AO LONGO DO PERCURSO DIDÁTICO	97
3.4.1 Escola A	97
3.4.2 Escola B	105
3.5 POTENCIALIDADES DOS PERCURSOS DIDÁTICOS DESENVOLVIDOS	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICES	128

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o ensino de Geografia centrado na simples apresentação de fatos e informações geográficas e na memorização passiva pelos estudantes vem sendo questionado. Autores como Castrogiovanni (2016), Cavalcanti (2013), Souza (2011), Vesentini (2004), Callai (2005), entre outros, reconhecem que esse modelo possui limites em relação às demandas educativas. Assim, entende-se que o ensino de Geografia deve conduzir os estudantes à aprendizagem e à compreensão dos processos, das dinâmicas e das possibilidades de intervenção nas diversas escalas espaciais, como afirmam Santos e Moro (2007).

Nesse sentido, parte-se da ideia de que os estudantes vivem e representam o espaço geográfico de diferentes maneiras, em diferentes escalas e lugares, mas nem sempre têm consciência da finalidade por trás da estrutura desses espaços e de suas contradições. Dessa forma, o Ensino de Geografia tem como papel principal potencializar a produção de conhecimentos críticos frente à sua realidade, sobretudo, atuando como instrumento de transformação, de leitura e de compreensão de mundo, como indicam Costella (2014) e Castrogiovanni (2016).

À vista disso, os estudantes são o foco do processo de ensino, logo é necessário que a análise e a reflexão em sala de aula sejam potencializadoras de sua educação. Neste contexto, Cavalcanti (2019) aponta que todas as ações no espaço escolar devem estar voltadas para a aprendizagem, considerando a vida cotidiana dos estudantes. Assim, ensinar a partir do urbano e da vida cotidiana na cidade é imprescindível a eles, tendo em vista a construção de conhecimentos significativos que proporcionem o desenvolvimento da autoconsciência de si como agente de participação na gestão da cidade e também de transformação do espaço geográfico. Acrescenta-se, ainda, a defesa da autora de que “a formação do conceito de cidade, constituída por uma rede de significados, é relevante para os jovens escolares, para que possam lutar para o exercício pleno de sua vida social e coletiva” (CAVALCANTI, 2019, p.123).

Dessa maneira, considera-se a cidade e as práticas espaciais cotidianas como eixos temáticos para a Geografia Escolar, partindo de problemas vivenciados pelos estudantes, de modo a contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos críticos frente à sua realidade. Em virtude dessa consideração, os temas da mobilidade e da acessibilidade urbanas se tornam relevantes, pois podem ser entendidos enquanto problemas e demandas cotidianas dos habitantes das cidades, de acordo com Poletto (2016). Por essa razão, defende-se aqui que é

de fundamental importância que, já na educação básica, os estudantes entendam a estrutura e os processos que estão por trás dos modos de uso e de apropriação dos espaços, bem como as contradições que neles se apresentam. Para além desses aspectos, é preciso proporcionar subsídios para que eles possam lutar por melhores condições de acesso e de deslocamento nas cidades em que vivem.

A percepção da relevância do desenvolvimento dessas habilidades por parte dos estudantes torna-se ainda mais forte quando se realiza uma análise de contexto. Com o crescimento das cidades e o avanço tecnológico, sobretudo após a década de 1950, a mobilidade no Brasil¹, antes essencialmente pública e realizada por meio de bondes e trens, passou a ter caráter público e privado e a depender, essencialmente, de combustíveis fósseis (CARVALHO *et al.*, 2011). Nessa perspectiva, o processo intenso de urbanização e de concentração demográfica associado ao padrão de mobilidade baseado no uso intensivo de transporte motorizado individual, resultado de uma política estatal que priorizou investimentos na indústria automobilística, passou a gerar problemas que afetam diretamente a qualidade de vida da população, como congestionamento, aumento dos acidentes de trânsito, poluição, déficit de transporte público e de infraestrutura para pedestres e ciclistas.

Nesse contexto, é importante ressaltar que a estrutura física das cidades foi sendo construída para atender a esse padrão de mobilidade, que prioriza a construção de rodovias (CARVALHO *et al.*, 2011). Por conseguinte, pouca atenção foi dada a outras modalidades de locomoção, e isso repercutiu na construção de espaços públicos que não consideram o desenho universal², que não possuem ciclovias e ciclofaixas ou que possuem estruturas precárias para atender ao usuário do transporte público, por exemplo. Ao longo do tempo, com o aumento da discussão sobre a necessidade de incentivar o uso de outros meios de transporte, algumas adaptações foram feitas a esses espaços. No entanto, as cidades ainda possuem muitas barreiras, e os problemas urbanos decorrentes dessa estrutura, assim como os problemas citados no parágrafo anterior, muitas vezes, são vistos com normalidade por sujeitos que habitam as grandes metrópoles ou são enxergados como problemas insolúveis e distantes de sua área de atuação enquanto cidadãos.

Diante disso, a construção de uma forma de pensar crítica sobre esses problemas e sobre a importância de ações individuais e coletivas em busca de solucioná-los é

¹A priorização do transporte privado é uma realidade no mundo ocidental, mas é mais forte em alguns países, como no caso do Brasil, que fez uma opção clara por transporte rodoviário.

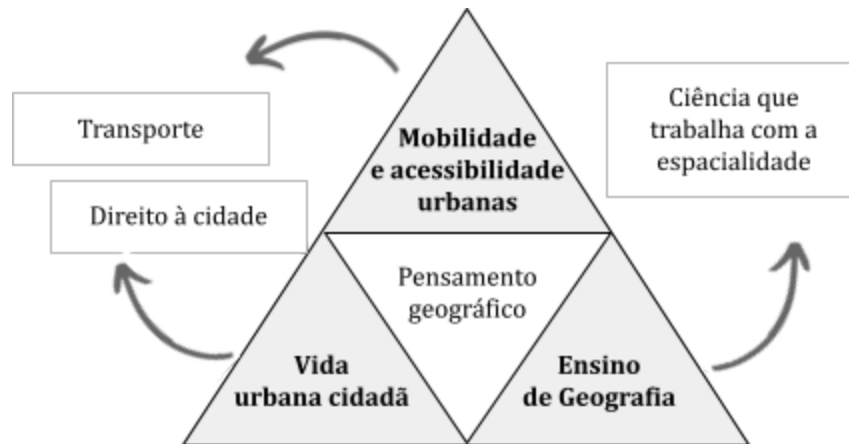
² O Desenho Universal concebe objetos, equipamentos e estruturas do meio físico que podem ser utilizados por todas as pessoas, independentemente de suas características pessoais. O atendimento ao desenho universal garante ao pedestre mínimas condições de acesso aos espaços da cidade.

indispensável. Para tanto, é essencial que a prática docente problematize a vida urbana cotidiana, construindo noções que partam de um pensamento científico articulado ao contexto empírico dos estudantes. Assim, a Geografia, enquanto disciplina escolar na educação básica, é potente neste sentido, uma vez que, como componente curricular, “[...] procura construir ferramentas teóricas para entender o mundo e para as pessoas se entenderem como sujeitos nesse mundo, reconhecendo a espacialidade dos fenômenos sociais” (CALLAI, 2011, p.15). Essa afirmação parte do pressuposto de que a Geografia Escolar é capaz de mobilizar categorias e conceitos relevantes, que, por sua vez, conduzem ao desenvolvimento do pensamento geográfico, o qual se sustenta na formação crítica e consciente (CAVALCANTI, 2019).

Em contrapartida, experiências de pesquisas, relatos de professores e a própria atuação docente têm indicado que a Geografia predominantemente ensinada ainda parece pouco contribuir para o desenvolvimento de capacidades analíticas, que deem condições aos estudantes de reivindicar seu direito pleno à cidade. Apesar da relevância dessa discussão para a vida cotidiana dos jovens estudantes, destacada anteriormente, observou-se, por meio da análise do banco de teses e dissertações da Plataforma Sucupira, que existem poucos trabalhos que discutem a temática da mobilidade e da acessibilidade urbanas no âmbito do Ensino de Geografia. Com base na análise dos 178 trabalhos publicados nessa plataforma, selecionados a partir da busca das palavras mobilidade e acessibilidade, entre os anos de 2015 e 2019, notou-se que apenas cinco realizaram essa discussão.

Por essa razão, e a partir das experiências vivenciadas pela pesquisadora ao longo de sua formação docente, surgiu a motivação para a realização desta investigação, a qual procura compreender as potencialidades da Geografia escolar para conduzir um ensino que contribua de fato para avançar no sentido de problematizar e de equacionar os problemas da vida cotidiana nas cidades, como os mencionados anteriormente. Nesse sentido, cabe ressaltar que esta pesquisa, financiada por meio do programa de concessão de bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi sustentada pela seguinte tríade:

Figura 1 - Tríade de sustentação da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

Dentre os elementos que formam essa tríade, ressalta-se a mobilidade e a acessibilidade urbanas, sendo que a primeira refere-se, em termos mais gerais, à facilidade de deslocamento de pessoas e a bens de consumo no espaço; enquanto a segunda direciona-se à capacidade de acessar esses espaços. O transporte, nessa relação, aparece como articulador e como responsável, muitas vezes, pela percepção espacial que as pessoas têm dos espaços e das condições de acesso que eles oferecem. Os conceitos de mobilidade e de acessibilidade e as relações estabelecidas entre eles serão melhor trabalhados ao longo do trabalho, mas cabe ressaltar aqui que ambos estão relacionados às formas de uso, de apropriação e de ocupação das cidades, bem como juntos formam um par indissociável, uma vez que é preciso ter espaços acessíveis para se mover por eles e, ao mesmo tempo, se não existem condições de mobilidade, não se pode chegar ou passar por espaços, mesmo que sejam acessíveis. Por esse motivo, pensar a mobilidade e a acessibilidade urbanas também é pensar sobre como as cidades se organizam. Logo, tal reflexão é importante para propor ações individuais e coletivas que garantam o direito que todos têm de ir, vir e permanecer (BRASIL, 1988).

É a partir dessa perspectiva que a vida urbana cidadã aparece em destaque, articulada com o direito à cidade³. Cabe ressaltar que a concepção de cidadania ou do ser cidadão, considerada aqui, vai além do cumprimento de direitos e deveres, ou ainda do ato de votar para eleger governantes. Mais do que isso, defende-se a cidadania ativa, aquela em que o cidadão é o sujeito que participa diretamente das decisões na polis (BENEVIDES, 1994). Por

³ Conceito originalmente definido por Lefebvre, discutido na atualidade por diversos autores da Geografia, tais como Carlos (2011) e Harvey (2012) e, especificamente do ensino de Geografia, Cavalcanti (2013).

esse motivo, a vida urbana cidadã só é possível a partir da tomada de consciência do direito à cidade, que leve à realização de práticas reflexivas e ao pleno acesso dos sujeitos ao espaço das cidades.

Por esse ângulo, de acordo com Lima *et al.* (2017), defende-se que a escola, considerada como uma das instâncias formativas dos cidadãos, deve conduzir os estudantes a essas reflexões. Além disso, também se defende a Geografia como importante referência na construção dessa cidadania devido à sua atenção ao caráter espacial dos fenômenos motivada pela ideia de que toda prática social possui uma espacialidade. Nesse sentido, para Cavalcanti (2019), entender essa espacialidade leva a compreender melhor o mundo e as dinâmicas que ocorrem cotidianamente nos espaços. Ademais, a espacialidade, trabalhada pela Geografia, é um componente essencial da existência e da reprodução humana, assim como é impregnada de significados que exprimem funções econômicas, sociais e políticas, crenças, ideais e valores, que juntos representam valiosos conhecimentos para formar cidadãos capacitados para o exercício da cidadania plena.

Deste modo, se a escola é uma instância formativa de cidadãos, e a Geografia é importante referência na construção dessa cidadania devido à sua atenção ao caráter espacial dos fenômenos, chega-se ao último elemento da tríade: o Ensino de Geografia⁴. Esse ensino, ao articular-se a uma demanda e/ou a um problema dos estudantes - nesse caso a mobilidade e a acessibilidade urbanas - e trabalhá-los com o intuito de mobilizar os alunos a pensarem em maneiras de atuar sobre esses problemas propondo melhorias para o coletivo, forma o pensamento geográfico a partir do desenvolvimento de habilidades, de conceitos e de linguagens próprias da ciência geográfica.

Em vista disso, a pesquisa em questão mobilizou os seguintes questionamentos: (I) Em que medida a Geografia Escolar, mediada pela temática da mobilidade e da acessibilidade urbanas, pode contribuir para a compreensão da cidade e para a formação cidadã dos estudantes por meio do desenvolvimento do pensamento geográfico? (II) Quais reflexões, noções e conceitos da Geografia precisam ser mobilizados para pensar a mobilidade e a acessibilidade urbanas na Região Metropolitana de Goiânia? (III) De que maneira se estruturam as propostas que discutem essa temática no Ensino de Geografia? (IV) De que forma se pode orientar atividades de ensino tendo como meta problematizar a vida cotidiana dos alunos e apresentar contribuições da Geografia para a compreensão de aspectos desses problemas? Para responder a tais questões, considerou-se imprescindível analisar as

⁴ Cabe ressaltar que aqui o Ensino de Geografia será abordado a partir da teoria histórico-cultural, usando como principal referência Vygotsky (2010) e autores que têm como base a sua teoria.

possibilidades que os conceitos de mobilidade e de acessibilidade urbanas oferecem ao ensino de cidade na Geografia. Nessa lógica, foi importante também tecer reflexões e discussões teóricas sobre os modos de encaminhar propostas de ensino tendo como meta problematizar a vida cotidiana dos alunos e apresentar contribuições da Geografia para a compreensão de aspectos desses problemas.

Nessa perspectiva, as indagações que sustentam esta pesquisa surgiram a partir da vivência da pesquisadora enquanto bolsista de ações inclusivas da Universidade Federal de Goiás (UFG) e de experiências de pesquisa financiadas pela Fundação de Apoio à Pesquisa (FUNAPE), realizadas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas Cartografias Existenciais. Ademais, a própria vivência docente da pesquisadora contribuiu para essa escolha, especialmente uma experiência referente a um conjunto de aulas ministradas no ano de 2018, em uma escola da rede particular em Goiânia durante o estágio curricular obrigatório do curso de licenciatura plena em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA) da UFG. Durante essa experiência, foi possível notar que a mobilidade e a acessibilidade urbanas são, ao mesmo tempo, problemas e demandas dos estudantes em sua vivência cotidiana. Além disso, impactam e são impactadas pelos modos de vida e pela classe social dos estudantes, influenciando diretamente nas possibilidades de uso e de circulação pelos espaços da cidade.

Deste modo, tendo em vista a importância de se “ensinar pela demanda das crianças e jovens escolares, reconhecidamente sujeitos que têm papel central no processo de ensino”, conforme Cavalcanti (2019, p. 57), a temática da mobilidade e da acessibilidade urbanas passou a ser considerada pela pesquisadora como um tema socialmente relevante para as discussões nas aulas de Geografia. Esse tema oferece a possibilidade de contribuir de maneira efetiva para a formação da cidadania, uma vez que o assunto envolve aspectos relacionados à gestão coletiva dos espaços urbanos.

Assim, essas experiências, juntamente com as leituras realizadas anteriormente e ao longo da confecção do projeto desta pesquisa, conduziram à hipótese de que a Geografia oferece a possibilidade de realizar uma discussão sobre a acessibilidade e a mobilidade urbanas de maneira ampla, crítica e integradora. Ao mesmo tempo, a abordagem crítica dessa temática no Ensino de Geografia pode contribuir efetivamente para o desenvolvimento do pensamento geográfico e para a formação cidadã dos estudantes.

Nesse viés, a abordagem vista como mais adequada para esta pesquisa foi a qualitativa, que, segundo Rey (1998, p. 42), “substitui a resposta pela construção, a verificação pela elaboração e a neutralidade pela participação”. Dessa maneira, conforme Ludke e André (2011), o investigador valoriza o processo e não somente o produto. Tal

posição define que a relação entre investigador e sujeito investigado é complexa, visto que ambos são munidos de suas próprias experiências, as quais influenciam e se imbricam na pesquisa. Por esse motivo, de acordo com Gil (1999), é importante que o pesquisador realize um delineamento da pesquisa que considere o ambiente em que são coletados os dados. Assim, “o investigador entra no campo com o que lhe interessa investigar, no qual não supõe o encerramento no desenho metodológico [...], pois a investigação implica a emergência do novo nas ideias do investigador.” (REY, 1998, p. 42).

É válido destacar, ainda, que, em pesquisas na área da Educação, a abordagem qualitativa possibilita o aprimoramento da compreensão:

dos processos escolares, de aprendizagem, de relações dos processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, das formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas. (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 34).

Ademais, optou-se pela modalidade de pesquisa participante, corroborando com a perspectiva, de acordo com Ludke e André (2011), de que a construção de conhecimento ocorre por meio da participação dos sujeitos envolvidos. Essa modalidade, segundo Brandão (2002), tem conexões históricas com movimentos sociais populares e busca uma compreensão mais dinâmica, abrangente e efetiva do campo social. Esse tipo de pesquisa possui caráter político, dado que há a possibilidade de incorporar novas formas de mobilização de grupos postos à margem do Estado. Além disso, nessa modalidade de pesquisa, os participantes não são meros coadjuvantes ou apoiadores, eles são sujeitos ativos do processo de construção de conhecimento. Desse modo, trata-se de um meio científico, político e pedagógico de produção de conhecimento compartilhado (BRANDÃO, 2002).

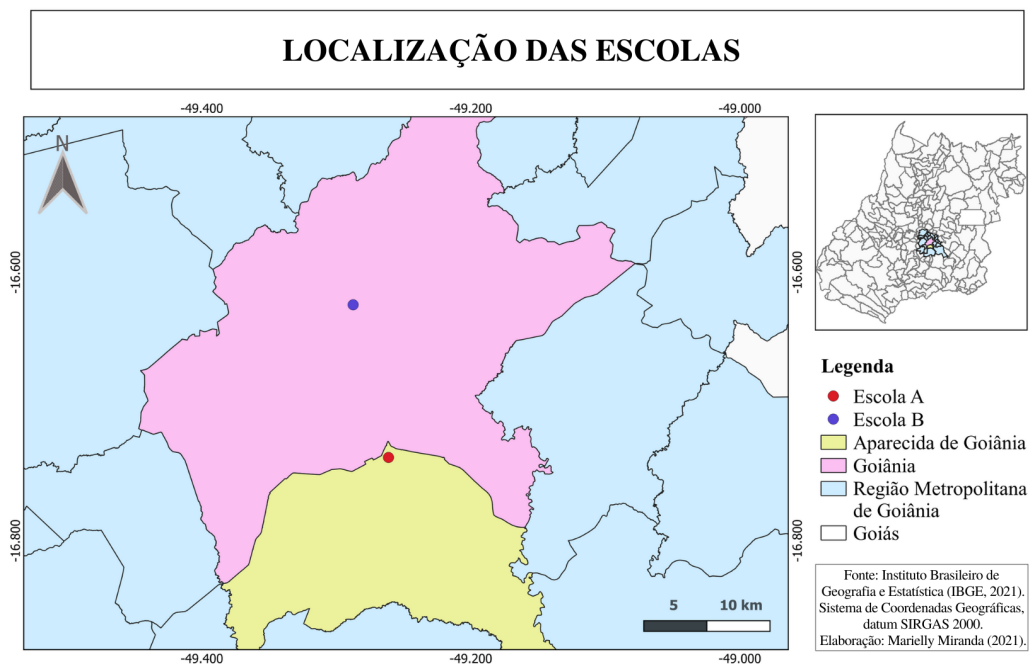
Nesse âmbito, alguns critérios foram definidos para a escolha das escolas participantes da pesquisa. Optou-se, primeiramente, por aquelas pertencentes à rede pública estadual de ensino, por essa rede ser a responsável prioritária pela oferta do ensino fundamental e médio (BRASIL, 1988). Em segundo lugar, focou-se em escolas que ofertem a segunda etapa do ensino fundamental - nível de ensino em que se concentra o maior número de jovens na faixa etária escolhida para este estudo⁵ - localizadas na Região Metropolitana de Goiânia, no estado de Goiás. Na sequência, elegeram-se escolas com professores concursados e licenciados em Geografia atuando nas séries selecionadas e que, além disso, estivessem dispostos a participar desta investigação de forma livre e esclarecida. Esses últimos critérios

⁵ Aqui se refere prioritariamente a jovens com idade entre 14 e 16 anos, faixa-etária predominante dos estudantes inseridos no nono ano do ensino fundamental.

foram selecionados tendo em vista que a proposta de mediação didática seria construída juntamente com o professor de Geografia, o que requer estabilidade, conhecimento geográfico e experiência nessa área.

Com base nisso, realizou-se o contato por telefone com dezoito escolas e, dentre essas, apenas duas tinham professores que atendiam aos critérios citados e que se disponibilizaram a participar da pesquisa. Além disso, vale ressaltar que a facilidade de contato com os dois professores das duas escolas selecionadas foi prerrogativa para a sua escolha como universo da pesquisa. Como pode ser observado no mapa a seguir (Figura 2), a primeira escola selecionada (Escola A) localiza-se na região administrativa da Vila Brasília, em Aparecida de Goiânia, em uma área de conurbação com o município de Goiânia; e a segunda (Escola B) localiza-se na região administrativa do Meia Ponte, em Goiânia, ambas possuem particularidades que serão melhor discutidas na terceira seção deste trabalho.

Figura 2 - Mapa de localização das escolas selecionadas



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021). Elaborado pela autora, 2021.

Juntamente com a seleção das escolas, foi necessário realizar a escolha dos anos e das turmas que seriam realizadas as atividades de mediação didática. Primeiramente, optou-se pela escolha de turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, uma vez que, na faixa-etária predominante nesse ano, os estudantes estão começando a se mover sozinhos pela cidade, o que torna relevante a reflexão sobre o que os move, para onde eles vão, quais são os espaços

que eles têm condições de acessar e quanta energia precisa ser mobilizada para isso. Entretanto, posteriormente, em razão da pandemia da COVID-19⁶, um dos professores selecionados deixou de assumir as turmas do 9º ano, e a professora que assumiu a turma se recusou a participar da pesquisa devido ao baixo número de estudantes que estavam participando das aulas. Nesse contexto, optou-se por manter a escolha do professor e da escola selecionada anteriormente, com isso, parte da pesquisa foi realizada com estudantes da 2ª série do Ensino Médio, e a outra parte com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.

Destarte, a intenção inicial foi de aplicar a proposta em uma turma de cada série em cada uma das escolas. No entanto, com a finalidade de atender ao modelo de ensino a distância, houve a junção de turmas de uma mesma série, e a proposta de mediação didática teve que ser adequada para atender a um número de alunos que correspondia a todas as turmas do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola A e todas as turmas da 2ª série do Ensino Médio da Escola B. Essas mudanças foram planejadas juntamente com os professores com o intuito de não gerar prejuízo aos estudantes.

À vista disso, o objetivo geral desta investigação foi: compreender de que maneira a Geografia Escolar, articulada pela temática da acessibilidade e da mobilidade urbanas, pode favorecer o desenvolvimento do pensamento geográfico e da formação cidadã de estudantes de escolas estaduais da Região Metropolitana de Goiânia. Essa meta desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: (I) Reconhecer a dinâmica da mobilidade e da acessibilidade na Região Metropolitana de Goiânia com vistas a refletir sobre aspectos relevantes para a discussão em sala de aula; (II) Analisar propostas didáticas existentes, que abordam a temática da acessibilidade e da mobilidade urbanas; (III) Construir e desenvolver, junto aos professores selecionados, projetos de mediação didática para trabalhar com a mobilidade e com a acessibilidade urbanas na Geografia Escolar; (IV) Refletir a respeito das dificuldades e das contribuições da Geografia ensinada por meio da mobilidade e da acessibilidade urbanas para o desenvolvimento do pensamento geográfico e da cidadania.

Com o propósito de alcançar os objetivos estabelecidos nesta pesquisa, foram necessários os seguintes procedimentos metodológicos:

Realização de pesquisa bibliográfica: Explorou-se, ao longo de toda a investigação, materiais bibliográficos que tratam do tema em questão, tais como dissertações de mestrado,

⁶ A COVID-19 é uma doença causada pelo vírus SARS-CoV-2 que teve seu primeiro caso confirmado na China em dezembro de 2019 e se espalhou rapidamente por outros países do mundo, tendo seu primeiro caso registrado oficialmente no Brasil em fevereiro de 2020. A pandemia mudou hábitos de muitas pessoas, inclusive influenciou diretamente na mobilidade e na acessibilidade das pessoas aos espaços, pois a estratégia mais difundida até então para conter a disseminação do vírus é a do distanciamento social.

teses de doutorado, artigos em periódicos, revistas científicas e sites de busca na rede mundial de computadores. A ênfase foi destinada à literatura que aborda as seguintes temáticas: mediação didática (LIBÂNEO, 2004, 2009; VYGOTSKY, 1984, 1993, 2010; SHULMAN, 2014); ensino de Geografia (BENTO, 2009; CAVALCANTI, 2002, 2005, 2014, 2019; CALLAI, 2011); acessibilidade e mobilidade urbanas (BLANCO *et al.*, 2014; POLETO, 2016; ALMEIDA, 2017); pensamento geográfico (GOMES, 2009, 2017; SILVA, 2016; SANTOS, 1999, 1996; YOUNG, 2007; CAVALCANTI, 2019); vida urbana cidadã (BENEVIDES, 1994; LIMA *et al.*, 2017).

Análise documental: Analisou-se documentos que orientam o ensino fundamental e médio, dentre eles o Documento Curricular para Goiás (DCGO)⁷, o Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de documentos estatais que orientam políticas para mobilidade e acessibilidade urbanas, como o Estatuto da Cidade, aspectos do Código de Trânsito Brasileiro e a Constituição Federal de 1988, com o intuito de constatar se a mobilidade e acessibilidade urbanas são reconhecidas nesses documentos, e de que maneira elas são abordadas.

Observação de aulas: Realizou-se a observação de aulas, anteriores à aplicação da proposta de mediação didática, visando à ambientação e à descoberta de indícios das melhores maneiras de realizar a experiência de mediação didática, uma vez que cada uma das escolas estava buscando caminhos diferentes para realizar o ensino remoto. Nessa etapa da pesquisa, a pesquisadora foi apresentada aos estudantes pelos professores com a intenção de identificar informações que contribuíssem para a adequação da atividade ao modelo de ensino a distância, como: quais eram as ferramentas utilizadas pelos professores, como os estudantes reagiram a elas. Na Escola A, o período de observação foi de três semanas; na Escola B, foram observadas as aulas durante uma semana.

Produção e realização de propostas de mediação didática: Construiu-se, em conjunto com cada um dos professores, uma proposta de mediação didática⁸, integrando/articulando, em suas abordagens teórico-metodológicas, o ensino de cidade e a mobilidade e a acessibilidade urbanas a partir de princípios lógicos da Geografia, tais como: localização, dispersão, analogia etc. Os objetivos de aprendizagem e os conteúdos foram estabelecidos previamente, seguindo as indicações dos professores e as orientações curriculares. As duas

⁷ Esse documento trata-se de uma versão aprovada para o ensino fundamental. O Documento Curricular para Goiás, versão ensino médio, ainda está em construção.

⁸ Totalizando duas propostas, uma para cada escola, cujos modelos encontram-se nos apêndices desse trabalho.

propostas foram elaboradas com base no percurso didático sugerido por Cavalcanti (2014): problematização, sistematização e síntese⁹.

O registro dos dados foi processado por meio de anotações em uma caderneta de campo. As atividades realizadas pelos estudantes contribuíram com as anotações, visto que a análise do desenvolvimento da visão dos alunos sobre a mobilidade e a acessibilidade urbanas na metrópole, posteriormente, subsidiou as reflexões a respeito das dificuldades e das contribuições da Geografia, ensinada por meio da mobilidade e acessibilidade urbanas, para o desenvolvimento do pensamento geográfico e da cidadania. Nesse sentido é importante ressaltar que, apesar de os professores terem um papel muito importante na construção das propostas, optou-se por não realizar análises sobre sua atuação docente. O foco da análise voltou-se para os avanços na aprendizagem dos estudantes.

Posto isso, a relevância da pesquisa se sustenta, principalmente, pelo pressuposto de que uma cidade democrática é uma cidade acessível e, por isso, é necessário que sejam dadas condições aos jovens de lutarem pelo direito fundamental de ir, vir e permanecer, previsto na Constituição Federal de 1988. No conjunto de documentos oficiais, que fazem referência a aspectos atribuídos à formação cidadã pela educação, pode-se citar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual destaca a necessidade de desenvolver, no âmbito das ciências humanas e sociais aplicadas, a competência de “participação pessoal e coletiva no debate público de forma consciente e qualificada” (BRASIL, 2018, p. 558). O documento ainda aborda a importância do desenvolvimento da habilidade de analisar aspectos dos direitos humanos a fim de fundamentar críticas e propor ações frente às desigualdades sociais. Entretanto, é preciso alertar para o fato de que sua efetivação na prática cotidiana das escolas não está dada e não é garantida apenas pela definição de conteúdos em um documento de orientação curricular. Logo, é necessário que sejam propiciadas as condições materiais e de trabalho coerentes com esses propósitos.

Ademais, é importante destacar que a pesquisa em questão foi pensada e executada visando os princípios de beneficência, não maleficência, autonomia e justiça¹⁰. Para tanto, foram seguidas as indicações de Bortoni-Ricardo (2008, p. 57), o qual declara que a coleta de dados deve “ser regida por rígidos princípios de ética, que preservem os colaboradores que

⁹ É importante ressaltar que, devido à pandemia da COVID-19, as propostas foram realizadas de forma remota.

¹⁰ A ética principialista, de Tom Beauchamp e James Childress, elaborada em 1979, como parte dos esforços do Relatório Belmont, que visou elaborar uma diretriz de controle sobre experimentos abusivos da área médica que vieram a público naquela ocasião, constitui-se atualmente enquanto a teoria de maior concordância na ética biomédica, servindo como base também para pensar a ética em pesquisas das ciências humanas. Ela constitui-se em quatro princípios básicos: Não maleficência (Evitar danos); Respeito pela Autonomia (O sujeito faz suas próprias escolhas); Justiça (Priorizar com equidade); Beneficência (Fazer o bem).

dela se dispuserem a participar.” Não obstante, considera-se que nenhuma pesquisa realizada com humanos está isenta de riscos. Dessa forma, julgou-se que o envolvimento do indivíduo na investigação poderia gerar riscos de constrangimento ou incômodo, mesmo que baixos. À vista disso, preocupou-se em submeter o projeto de pesquisa ao conselho de ética da Universidade Federal de Goiás, o qual foi aceito pelo referido conselho em abril de 2020¹¹.

No que tange à estrutura e à organização deste estudo, esse trabalho foi organizado em três seções.

A primeira seção discute o Ensino de Geografia, a formação cidadã e a formação do pensamento geográfico por estudantes na educação básica a partir de alguns aspectos que compõem o modo de pensar próprio da Geografia, aspectos referentes à mediação didática e à formação para a cidadania. Essas discussões iniciais oferecerão subsídios para a compreensão da proposta de pesquisa apresentada neste trabalho.

A segunda seção abrange as contribuições da temática da mobilidade e da acessibilidade urbanas para o ensino de cidade por meio da Geografia Escolar. Para tanto, essa seção foi dividida em três subseções com o intuito de oferecer subsídios para a compreensão da proposta de mediação didática (cf. seção 3). Nessas subseções, foram discutidos os conceitos de mobilidade e de acessibilidade urbanas, as diferentes abordagens da Geografia para a análise desses conceitos, sua relação no contexto urbano, como eles podem ser trabalhados na mediação de conteúdos da Geografia na educação básica e quais especificidades se mostram relevantes em propostas de mediação didática com estudantes residentes na região metropolitana de Goiânia.

A terceira e última seção, discute e relata aspectos importantes da construção e desenvolvimento das mediações didáticas realizadas em duas escolas da rede estadual de educação de Goiás, onde o conteúdo foi trabalhado a partir da temática da mobilidade e da acessibilidade urbanas nas aulas de Geografia. Após a análise da experiência, são apresentadas reflexões a respeito das dificuldades e das contribuições da Geografia ensinada com a proposta experimentada para o desenvolvimento do pensamento geográfico e da cidadania. Para isso, situa-se as duas escolas que fizeram parte da pesquisa, indicando elementos relevantes para o planejamento das sequências didáticas realizadas; realiza-se uma exposição dos principais aspectos considerados no planejamento das propostas, detalhando sua metodologia e as bases teóricas utilizadas nesse momento; apresenta-se os

¹¹ Além disso, foram recebidas as anuências da Coordenação Regional de Educação de Aparecida de Goiânia e de Goiânia, além dos termos de assentimento e consentimento dos estudantes participantes da pesquisa e de seus responsáveis.

principais aspectos relacionados à execução das duas experiências de mediação didática; e realiza-se uma discussão sobre os indícios de aprendizagem observados nos relatos e nas respostas às atividades dos estudantes.

Por fim, nas considerações finais, são retomadas algumas questões apontadas ao longo do trabalho que foram fundamentais para a construção de uma leitura geográfica do problema elucidado, e são indicados alguns aspectos sobre os temas da mobilidade e da acessibilidade como temáticas para o ensino de Geografia na educação básica que ainda carecem de contribuições.

SEÇÃO I - O ENSINO DE GEOGRAFIA, A FORMAÇÃO CIDADÃ E O PENSAMENTO GEOGRÁFICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Muitos estudiosos que se debruçam sobre os estudos da área de ensino de Geografia, como Castellar, 2005; Callai, 2011, 2005; Castrogiovanni, 2016; Cavalcanti, 2019; Souza, 2011; Vesentini, 2004, concordam que a finalidade do ensino/aprendizagem de Geografia é o desenvolvimento de determinadas habilidades analíticas, por parte dos estudantes. A defesa é a de que essas habilidades dão a eles condições de realizarem uma leitura crítica de mundo, comprometida com o exercício da cidadania, de refletir sobre os problemas da vida urbana cotidiana e de reivindicar seu direito pleno à cidade. Entretanto, experiências de pesquisas, relatos de professores e a própria atuação docente da pesquisadora têm indicado que a Geografia ensinada, predominantemente, ainda parece pouco contribuir com essa finalidade.

Nesse contexto, acredita-se que a falta de reconhecimento dos verdadeiros objetivos da formação escolar em Geografia, por parte dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, pode estar gerando esse problema. Por esse motivo, esta primeira seção é dedicada a discutir as bases teóricas que sustentam o que se entende, neste trabalho, como objetivos e finalidades do ensino/aprendizagem de Geografia na Educação básica. Para isso, essa seção foi dividida em três subseções com o intuito de discutir a relação entre a formação do pensamento geográfico e o ensino de Geografia na educação básica, em que foram abordados alguns aspectos que compõem o modo de pensar próprio da Geografia e que subsidiam a compreensão desta proposta de pesquisa.

Nesse sentido, essa seção se estrutura da seguinte forma:

A subseção 1.1 é responsável por debater sobre como o pensamento geográfico foi se constituindo ao longo da história, abordando o movimento de renovação da Geografia, no qual se reconheceu uma crise nas bases teóricas dessa ciência e se passou a discutir quais seriam as especificidades de uma análise propriamente geográfica. Para tanto, aborda-se aspectos referentes à discussão sobre o objeto de análise da Geografia, a questão de método e as peculiaridades do olhar geográfico para alcançar a discussão sobre a meta do ensino de Geografia na educação básica. Ademais, busca-se traçar respostas para as seguintes questões: Que Geografia ensinamos? Para que ela serve? Por que o pensamento geográfico é relevante para os estudantes? Como ele se operacionaliza?

Na sequência, a subseção 1.2 versa sobre a teoria do desenvolvimento, dentro da perspectiva histórico-cultural como meio para se chegar à discussão sobre o papel do

professor, da mediação didática dos conteúdos no ensino de Geografia e sobre as bases de conhecimentos necessárias para o exercício da profissão docente.

Por fim, a subseção 1.3 discute o ensino de cidade, entendendo-o enquanto um importante meio para construção do pensamento geográfico nos estudantes e que esse meio pode contribuir de maneira profícua para a construção de uma educação cidadã. Além disso, aborda-se a relevância social do ensino de Geografia por meio da tríade pensar, ser e atuar, defendendo a ideia de que a Geografia permite ensinar mais do que conteúdos soltos, permite também mobilizar os estudantes a pensar em seus problemas e em sua atuação no cotidiano.

1.1 A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO POR MEIO DO ENSINO DE GEOGRAFIA: APONTAMENTOS INICIAIS

A Geografia percorreu uma extensa trajetória até chegar à formação da ciência que se entende hoje. Ao longo dessa trajetória, essa área do conhecimento teve seus pressupostos, objetos de análise e especificidades construídas e reconstruídas, e essas mudanças influenciaram as concepções de pesquisadores, professores e da população em geral. Antes, muito ligada à descrição da relação homem/meio, a Geografia, de acordo com Gomes (2009, p. 17), chegou a ser vista como uma ciência de síntese, que “integra todos os conhecimentos na apreciação de um lugar.” Posteriormente, ela passou a ser enxergada como uma ciência indutiva, na qual o conhecimento empírico é tido como ponto de partida e como lugar de destaque. A Geografia também foi tida como ciência de charneira, que seria responsável por, ainda segundo Gomes (2009, p. 18), “responder sobre as múltiplas influências ou condicionamentos gerados entre o mundo natural e a organização social.” Outra visão de destaque refere-se a essa ciência como aquela baseada na experiência, na qual o espaço é enxergado como concreto e fundamental e por isso não é preciso encontrar respostas lógicas e nem realizar abstrações que versem sobre ele (GOMES, 2009).

A partir do século XX, conforme Silva (2016) e Santos (1996), a Geografia passou por mudanças que expandiram a sua reflexão para além dessa relação, pelas quais seus métodos de investigação e suas concepções sobre seu objeto de estudo foram revistos. No período Pós Segunda Guerra Mundial, as concepções teóricas hegemônicas na produção geográfica eram poucas e vistas com desconfianças e, de acordo com Silva (2016) e Gomes (2009), isso culminou em um movimento de renovação. Logo após 1950, grande parte dos geógrafos passaram a reconhecer que havia uma “insuficiência e fraqueza das bases teóricas que

pretendiam sustentar o projeto científico da Geografia naquele momento.” (GOMES, 2009, p.17).

Essa insuficiência gerou um debate epistemológico que colocou em foco a discussão sobre seu objeto de análise, que mais tarde foi definido como o Espaço, conforme Gomes (2009). Entretanto, ainda segundo o autor, dois problemas acompanharam essa escolha: o primeiro seria relacionado à posse exclusiva desse objeto, uma vez que o espaço é apropriado por várias outras ciências. O segundo, tentando resolver o problema anterior, tem relação com a definição do tipo de espaço que deve ser estudado pela Geografia. Posteriormente, reconheceu-se que encontrar um objeto para a Geografia não resolveria seu problema de identidade, tratava-se de uma questão de método. Nesse sentido, Santos (1999, p. 62) ratifica essa questão, argumentando que:

Os mesmos objetos podem dialogar com as mais diversas disciplinas [...] A questão que se coloca é, pois, sobretudo, uma questão de método, isto é, da construção de um sistema intelectual que permita, analiticamente, abordar uma realidade a partir de um ponto de vista.

Nessa perspectiva, o que caracteriza uma análise geográfica são as questões direcionadas ao seu objeto e não o objeto em si. Em outras palavras, o que qualifica o olhar geográfico não é apenas seu objeto de análise, mas também os questionamentos que se dirigem a ele. Em conformidade com Gomes (2002, p. 292), “[...] podemos conceber que os objetos de investigação são construídos pelo tipo de questões a eles endereçadas, sendo estas questões que os conformam, os limitam, os criam, e não o inverso”.

Desse modo, a Geografia é uma maneira de ver a realidade e, por esse motivo, existe uma diversidade de olhares dentro dessa ciência, que advém da variedade de estudos e de pesquisas, diferentes por suas origens, posicionamentos teóricos e metodológicos e, conseqüentemente, não há um único núcleo epistemológico comum ou uma convergência filosófica e política. Assim, tem-se como resultado a pluralidade de concepções acerca do que é Geografia e do que é geográfico. Essa pluralidade, tida muitas vezes como uma ameaça à totalidade da ciência geográfica, permite uma infinidade de maneiras de olhar para o fenômeno, partindo do ponto de vista da espacialidade.

Reconhecendo essa infinidade de maneiras de olhar para os fenômenos e buscando uma peculiaridade do olhar geográfico, alguns autores defendem que existem questionamentos próprios da Geografia, que seriam basilares para uma análise geográfica. Nesse viés, Foucher (1989) defende que essas questões indagariam a localização do fenômeno

analisado (Onde?) e os determinantes dessa localização (Por que aí?). Da mesma forma, Gomes (2017, p. 145) destaca uma pergunta fundadora para a mobilização do que ele chama de raciocínio geográfico: “por que isso está onde está?” Essas questões procurariam entender os princípios de coerência na ordem espacial das coisas, citado por Gomes (2017) como diferencial da Geografia perante as outras ciências.

Dessa maneira, pode-se dizer que há uma configuração intelectual no pensamento geográfico, que reúne diversas posições em torno da análise. Nesse sentido, sabe-se que o pensar geográfico é essencial para os geógrafos, que precisam mobilizá-lo constantemente em suas análises. Contudo, pensar geograficamente seria relevante para todos os cidadãos em suas reflexões cotidianas? Se a resposta for afirmativa, de que maneira esse pensamento pode ser trabalhado no ensino de Geografia? Por esse ângulo, buscando elementos para elucidar respostas para a primeira questão, cabe destacar a colocação de Claval (2010, p.30), o qual afirma que “as práticas, as habilidades e os conhecimentos indispensáveis a qualquer vida social tem componentes geográficos.” Isso por si só ainda não é base sólida para se afirmar a importância do pensamento geográfico para todos os sujeitos, mas contribui para uma primeira reflexão, tendo em vista que, se há componentes geográficos nessas instâncias, é plausível que se busque propiciar a todos noções a respeito.

Para além desse primeiro aspecto, ressaltado por Claval (2010), acredita-se, nesse trabalho, que a relevância do desenvolvimento de um conjunto de habilidades que compõem a forma de pensar própria da Geografia para todos os cidadãos se justifica pela tríade pensar, ser e atuar, trabalhada por Cavalcanti (2019). Segundo a autora, “pensar está diretamente ligado aos modos de ser de quem pensa e, por sua vez, aos modos de atuar do sujeito que se orienta por seu pensamento” (CAVALCANTI, 2019, p. 11). Logo, a construção do pensamento geográfico, orientado por conhecimentos sistematizados da Geografia, pode conduzir os sujeitos a atuarem na sociedade de forma mais crítica e consciente, estimulando seu desenvolvimento intelectual. A razão disso é que o pensamento geográfico questiona a dimensão da espacialidade, que é uma dimensão da realidade. Por esse motivo, pensar geograficamente amplia e qualifica conhecimentos da vida cotidiana, permitindo a todos, que desenvolvem esse modo de pensar, a possibilidade de ressignificar seus modos de olhar e suas atitudes perante as situações e problemas cotidianos.

Nesse contexto, e já buscando respostas para a segunda questão elencada, é preciso refletir sobre a importância do ensino de Geografia para a formação do pensamento geográfico. Para iniciar essa discussão, cabe resgatar uma das principais críticas de Lacoste (1988) em relação à Geografia Escolar, a qual denominou "Geografia dos Professores". De

acordo com o autor, “de todas as disciplinas ensinadas na escola, a Geografia é a única a parecer um saber sem aplicação prática fora do sistema de ensino” (LACOSTE, 1988, p. 33). Com isso, o autor se refere ao fato de essa disciplina, quando trabalhada sob uma perspectiva tradicional, preocupar-se meramente com aspectos prescritivos e instrumentais. Essa questão pode ser constatada, ainda hoje, em várias situações do cotidiano das salas de aulas segundo, por exemplo, Castellar (2005) e Libâneo (2009). Tal condição acaba por “impor a ideia de que o que vem da Geografia não deriva de um raciocínio estratégico conduzido em função de jogo político” (LACOSTE, 1988, p. 35).

Essas ideias equivocadas devem ser superadas a partir de uma Geografia Escolar que contribua para a formação de um modo de pensar e de questionar a realidade cotidiana, utilizando-se de conhecimentos sistematizados. O reconhecimento desse aspecto, conforme Cavalcanti (2019, p. 59), “é um avanço na construção da Geografia Escolar, pois progride no sentido de ultrapassar a ideia de que se ensina essa disciplina somente para se transmitir conhecimentos: informações, fatos, fenômenos, para serem memorizados.” Dessa maneira, a Geografia se torna capaz de proporcionar aos estudantes o que Young (2007) entende por “conhecimentos poderosos”. O autor utiliza esse termo referindo-se aos conhecimentos sistematizados que a escola disponibiliza para crianças¹² de lares desfavorecidos. Segundo Young (2007, p. 1297) “para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem um conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares.”

Ademais, o autor completa seu raciocínio mostrando que esses conhecimentos são relevantes, pois têm o poder de “fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (YOUNG, 2007, p. 1294). Assim, a Geografia, tida como um conhecimento escolar poderoso, não pode ser negada aos cidadãos sob pena de perda da possibilidade de empoderamento social, que o acesso aos conhecimentos sistematizados dessa ciência pode proporcionar. Em vista disso, cabe destacar o Manifesto da AGB e da ANPEGE em defesa do Ensino de Geografia, que afirma que a Geografia possui o papel de:

[...] proporcionar aos alunos a formação na perspectiva do cidadão, que busque sempre a justiça e a equidade social a partir do processo de reflexão crítica sobre os fenômenos e eventos espaciais em suas múltiplas e indissociáveis escalas de análise, isto é, considerando o que está próximo (local) e o longínquo (global) como partes de um todo indissociável. Trata-se de operar com um conjunto de conhecimentos que atua e desenvolve formas de raciocínio ou pensamento geográfico. (GIROTTI *et al.*, 2017, n.p.).

¹² Utiliza-se o termo estudantes, visando incluir jovens e adultos que estão inseridos no processo de escolarização.

Nessa perspectiva, em conformidade com Gomes (2017, p. 21), considera-se que a Geografia “é uma forma autônoma de estruturar o pensamento, uma forma original de pensar” e que é relevante para todos os cidadãos, tendo em vista sua contribuição para o empoderamento social e a compreensão sobre o mundo e os processos que nele se instalam. Tal compreensão só é possível por meio de um ensino de Geografia que vise incentivar os estudantes a formarem “um conjunto de artifícios teórico-analíticos que os permitam ‘ler’ o real por um viés geográfico, possibilitando compreender os fenômenos e suas materializações no espaço” (MOURA JUNIOR, 2020, p.25).

O DCGO (GOIÁS, 2019) corrobora com esse entendimento ao defender que o componente Geografia tem o objetivo de possibilitar a compreensão do espaço geográfico, propondo aos estudantes pensar, ler e observar a ação humana nos espaços, tanto nas áreas rurais como nas urbanas, nos seus espaços de vivências e em outros mais amplos e complexos, abarcando sempre a relação sujeito e espaço e compreendendo essa relação a partir das especificidades do local onde vivem e na sua relação com o mundo. Esses apontamentos conduzem ao entendimento sobre a necessidade de incentivar que os estudantes aprendam a pensar pela Geografia, mobilizando raciocínios que operem a partir de conceitos geográficos e, desse modo, compreendam mais que a simples localização ou dispersão dos objetos, mas a conectividade dos fenômenos sob as múltiplas escalaridades.

Destarte, defende-se novamente a importância de que o ensino de Geografia na educação básica contribua para o desenvolvimento de capacidades analíticas, por parte dos estudantes, que deem a eles condições de pensar criticamente a realidade em que vivem. Essa defesa tem como base trabalhos de pesquisadores reconhecidos¹³ da área de estudos sobre ensino de Geografia que parecem concordar que se trata de uma prática social que deve contribuir para o desenvolvimento de uma visão crítica de mundo, comprometida com o exercício da cidadania e que permita aos estudantes refletir e atuar sobre os problemas enfrentados por eles em sua vida urbana cotidiana e, deste modo, ofereça a eles condições de reivindicar seu direito pleno à cidade.

No entanto, como já enunciado anteriormente, experiências de pesquisas, relatos de professores e a própria atuação docente da pesquisadora indicam que o ensino de Geografia, realizado predominantemente, parece ainda oferecer poucas contribuições nesse sentido. À vista disso, essa percepção é confirmada por Cavalcanti (2019, p. 84) ao relatar que há

¹³ Tais como os trabalhos de Castellar (2005), Callai (2011), Cavalcanti (2019) e de diversos outros autores citados ao longo deste trabalho.

evidências de que “o ensino de Geografia não tem alcançado a meta do desenvolvimento do pensamento geográfico dos alunos e de suas habilidades e capacidades de pensamento superior que lhes possibilitem compreender mais amplamente o mundo em que vivem”.

Nesse sentido, acredita-se que a falta de reconhecimento dos verdadeiros objetivos da formação escolar em Geografia, por parte dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, pode estar gerando esse problema. Dessa maneira, este trabalho reforça a importância da formação do pensamento geográfico e, conjuntamente, da formação cidadã dos estudantes, entendendo-os enquanto objetivos para a educação escolar em Geografia.

Ao referir-se ao Pensamento Geográfico, parte-se de uma concepção vigotskiana de pensamento relacionada ao desenvolvimento intelectual que proporciona a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar, sendo essa uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio. A esse respeito, Gonzáles (2016, p. 15) explica que ele “reside no próprio campo geográfico e se caracteriza pelo processo de aprendizagem de uma série de atributos próprios do espaço geográfico, como a escala, compreensão de processos territoriais, mudanças globais, o desenvolvimento sustentável”. Com essas contribuições, destaca-se que pensar geograficamente inclui indagar a realidade a partir de perguntas geográficas: Onde? Por que ali? Como é esse lugar? Pensar geograficamente, também inclui a necessidade de partir de conceitos, linguagens, princípios e raciocínios específicos da Geografia.

Vale ressaltar que o que se denomina aqui como pensamento geográfico, termo escolhido neste trabalho, assemelha-se ao que alguns autores chamam de raciocínio geográfico. Desse modo, é importante ressaltar que, de acordo com Cavalcanti (2019), os raciocínios são operadores do pensamento, e por esse motivo o termo raciocínio geográfico não é utilizado aqui enquanto maior objetivo do ensino de Geografia. Os raciocínios geográficos permitem a compreensão da relação espaço/fenômeno, levando o estudante, segundo Cavalcanti (2013), a compreender a atuação de certos fenômenos sobre o espaço e vice-versa, sendo um elemento importante para o trabalho com os conteúdos no ensino de Geografia. Porém, o pensamento está mais próximo dos modos de ser e de agir dos sujeitos, logo, como o objetivo do ensino de Geografia defendido neste trabalho é formar sujeitos para atuar de maneira mais qualificada na vida em sociedade, o uso do termo e de todo o significado que ele carrega é mais adequado.

Da mesma forma, o termo pensamento espacial não é utilizado aqui, pois ele pode ser mobilizado por outras ciências, como a arquitetura, por exemplo. O pensamento geográfico, assim como o pensamento espacial, trabalha com o desenvolvimento de habilidades que

envolvem a lateralização, a localização, entre outros¹⁴. Entretanto, ele se utiliza de outros aspectos já mencionados neste trabalho, que o oferecem um caráter específico.

Dentre as habilidades imprescindíveis para o desenvolvimento de um pensar geográfico e que estão intimamente ligadas a um modo de pensar espacial, pode-se citar o estabelecimento de correlações e as análises que reconheçam as múltiplas escalas, desde a escala local - mais próxima e visível -, até a escala global. Nesse contexto, é importante ressaltar que “no mundo atual, a escala global tem mais peso, está mais forte e é acentuada frequentemente nas análises, mas é preciso observar que o global é uma noção abstrata, é mais um conceito que uma evidência empírica” (CAVALCANTI, 2019, p. 104-105).

Nesse sentido, a noção da escala global precisa ser construída, pois ela não é facilmente notada na vivência imediata. O que torna algo global são as conexões estabelecidas sob diferentes escalas, logo é preciso “pensar que os fenômenos geográficos podem (e devem) ser analisados articuladamente e em diferentes escalas, o que significa analisá-los conceitualmente, em função de diversas práticas e das representações sociais” (CASTELLAR, 2005, p.211).

Todas as dimensões do pensamento geográfico destacadas são trabalhadas a partir dos conteúdos escolares, mas é importante destacar que, para que os estudantes aprendam a pensar geograficamente, é preciso mobilizar mais do que conteúdos soltos. Desta forma, é necessário que o ensino ofereça aos estudantes ferramentas teórico-conceituais que operacionalizem modos de pensamento e de ação, proporcionando, assim, o desenvolvimento de certas capacidades e habilidades, segundo Libâneo (2009). Por essa razão, entende-se que os conteúdos devem ser tratados como objetos do pensamento e que o pensamento teórico-científico se constrói por meio do domínio dos processos de investigação e dos procedimentos lógicos do pensamento, acompanhados de conteúdos científicos (LIBÂNEO, 2009, p. 12).

Outrossim, é importante destacar que o ensino de Geografia na escola deve buscar ser significativo para os estudantes, pois aumenta as chances de fazer com que eles passem a pensar a realidade a partir da Geografia. Por esse viés, há diversas maneiras de fazer com que o ensino de Geografia seja mais significativo, como: partir do cotidiano dos estudantes, utilizar novas tecnologias, realizar metodologias interativas com jogos e dinâmicas de grupo. Dentre os exemplos apontados, em conformidade com Cavalcanti (2002) e Callai (2011), destaca-se a proposta de trabalhar os conteúdos a partir das experiências cotidianas dos

¹⁴ Ao referir-se à mobilidade e acessibilidade urbanas, o pensamento espacial é muito importante, mas não responde a tudo que se deve saber para mover-se pela cidade, por exemplo.

estudantes, visando desenvolver leituras e análises que os possibilitem entender os distintos arranjos espaciais. Contudo, não basta trabalhar o cotidiano por ele mesmo, visto que, por si só, esse trabalho não possibilita o avanço cognitivo dos estudantes. Nessa perspectiva, Lacoste (1988) alertava sobre a posição privilegiada que o Estado e as grandes empresas gozam por deter um conhecimento mais amplo do espaço. Segundo o autor, o cidadão comum, em geral, tem uma visão de Geografia circunscrita à sua realidade cotidiana e ocupa uma posição de grande desvantagem por esse motivo. Nesse sentido, Young (2007) defende que abordar o cotidiano do aluno é muito importante para tornar o ensino mais significativo, no entanto não deve se deter à discussão do cotidiano como sentido e finalidade única do ensino.

À vista disso, é necessário que os estudantes sejam orientados a construir conhecimentos poderosos e sistematizados. Nesse sentido, para Libâneo (2009), no processo de ensino-aprendizagem de um conteúdo científico, o domínio do processo de origem e o desenvolvimento de um objeto de conhecimento são mais relevantes do que o domínio apenas do seu conteúdo formal. Ainda conforme o autor, “o bom ensino é aquele que impulsiona e amplia o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos mediante a formação de conceitos e o desenvolvimento do pensamento teórico-científico” (LIBÂNEO, 2009, p. 18).

Desse modo, concorda-se com Santos (2019), o qual destaca três funções essenciais para o trabalho com o conhecimento geográfico, que devem ser desenvolvidas com todos os estudantes, sendo elas: uma forma própria de pensar espacialmente; o desenvolvimento do raciocínio geográfico, que está relacionado à mobilização de conceitos; e o aumento da sua capacidade de ler e interpretar o mundo em todas as suas escalas. Juntos, esses elementos contribuem com a formação do pensamento geográfico por parte dos estudantes.

Por fim, é importante salientar que não se almeja finalizar a definição do que seria o pensamento geográfico, pois essa definição é complexa e está em constante construção. Além disso, não se pretende aqui definir uma única forma de conduzir os estudantes a construir esse modo de pensar, mas considera-se importante contribuir com alguns aspectos. Por essa razão, a próxima subseção discutirá como se dá o processo de ensino/aprendizagem na educação básica, ressaltando a importância da linguagem, da formação de conceitos e a importância do professor como mediador do processo de construção do conhecimento.

1.2 A MEDIAÇÃO DIDÁTICA E A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM E DA FORMAÇÃO DE CONCEITOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Na perspectiva histórico-cultural, com orientação em Vygotsky (2010), os sujeitos são concebidos enquanto indivíduos em constante desenvolvimento que, ao longo de suas trajetórias de vida, em contato com outros sujeitos, produzem conhecimentos que derivam da atividade humana, que é social, planejada e organizada em ações e em operações. Esse processo está diretamente ligado à aprendizagem, entretanto, segundo Vygotsky (2010, p. 116) “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial¹⁵.” Isso quer dizer que, conforme o indivíduo aprende, a partir do contato com outros sujeitos e com conhecimentos sistematizados, novas possibilidades de alcançar seu desenvolvimento proximal (potencial) são oferecidas a ele. Por esse motivo, ainda de acordo com o autor, “a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança características humanas não-naturais, formadas historicamente” (VYGOTSKY, 2010, p. 115).

Nesse sentido, cabe destacar que, de acordo com Libâneo (2009, p. 02), a “aprendizagem resulta da interação entre processos externos (intermentais ou interpsíquicos) e internos (intramentais ou intrapsíquicos), com a interiorização de signos culturais convertidos em ações mentais dos indivíduos.” Esse movimento, para Vygotsky (2010), parte do interpsíquico para o intrapsíquico. Isso quer dizer que a aprendizagem parte do social para o individual, o que confere um caráter histórico e social para os processos psicológicos superiores desenvolvidos. Ao aprender o conteúdo, os sujeitos adquirem estratégias e métodos cognitivos gerais inerentes ao conteúdo e os convertem em processos mentais, que são utilizados na análise e na resolução de problemas e em situações reais da vida cotidiana (LIBÂNEO, 2009).

Com relação à aprendizagem de Geografia, as estratégias e os métodos cognitivos desenvolvidos têm um caráter espacial e geográfico, que permitem ao estudante o desenvolvimento de um pensamento crítico e estratégico sobre sua realidade cotidiana. Essa afirmação, para Cavalcanti (2005), justifica-se pela dimensão espacial e geográfica inerente às práticas sociais cotidianas e pelos problemas que são enfrentados na realização dessas práticas. Desse modo, o desenvolvimento da capacidade de análise, de reflexão e de ação perante esses problemas derivam e conferem importância à aprendizagem de conteúdos geográficos, pois:

¹⁵ Há críticas em relação ao uso do termo potencial, alguns autores defendem que a tradução desse termo para a língua portuguesa deveria ser “proximal”, por entenderem que o autor se refere ao desenvolvimento que está por vir.

Ao aprender, o aluno se apropria do processo histórico real da gênese e desenvolvimento da Geografia, internalizando métodos e estratégias cognitivas gerais dessa ciência, formando conceitos geográficos (procedimentos mentais “geográficos”), de modo a servir-se deles para analisar e resolver problemas e situações concretas de vida. (LIBÂNEO, 2009, p. 12).

Nesse contexto, salienta-se que os sujeitos já possuem conhecimentos geográficos advindos de sua vivência, mas, segundo Cavalcanti (2005), o desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual ligado a esses conhecimentos depende da relação intersubjetiva e da mediação semiótica dos conteúdos no ambiente escolar. Esse aspecto confere relevância ao ensino de Geografia na escola. No entanto, parece cada vez mais latente a necessidade de justificar essa relevância, no contexto em que novas políticas educacionais estão sendo implantadas no país. Pode-se citar, como exemplo, a reforma do Ensino Médio que, ao abrir a possibilidade da redução da carga horária reservada à disciplina, promove um desprestígio da ciência geográfica¹⁶ nas orientações curriculares nesse nível (SOUZA *et al.*, 2020).

Políticas como essas vão na contramão das posições defendidas por pesquisadores da área, os quais concebem a Geografia Escolar enquanto ciência que oferece conhecimentos indispensáveis na educação básica. Nesse sentido, alguns questionamentos precisam ser feitos: Que Geografia é ensinada? Para que ela serve? Se serve para pensar, como indicado anteriormente, qual é o papel da mediação didática na construção desse modo de pensar, e como ela deve ocorrer para realizar com êxito essa finalidade?

Segundo Cavalcanti (2019), a Geografia Escolar constitui-se enquanto um conjunto de saberes internalizados e amalgamados pelo professor, e também construídos a partir de distintos campos do conhecimento e em distintas dimensões da prática. Desta forma, ela é construída constantemente a partir dos posicionamentos dos professores e pesquisadores da área. Nessa perspectiva, é importante salientar que a Geografia Escolar não é externa à ciência geográfica, pois ela faz parte de uma construção intelectual, a qual, simultaneamente, ela é derivada e também construída. Todavia, não se pode dizer que ambas são sinônimas ou que a Geografia Escolar se limita às fronteiras do conhecimento da ciência geográfica. Além disso, equivoca-se ao afirmar que a Geografia Escolar, bem como os conhecimentos escolares geográficos, não são científicos, dado que é seu caráter científico que abre possibilidades para que os estudantes desenvolvam a capacidade de organizar seu pensamento de maneira lógica, auxiliando, assim, na construção de um olhar mais crítico em relação ao mundo que os cerca.

¹⁶ Além da ciência geográfica, nessa reforma, pode-se perceber impactos nos componentes curriculares que fazem parte da área denominada de Ciências Humanas e Sociais como um todo, no sentido de ocorrerem perdas de abordagens específicas.

A linguagem, sobretudo a de caráter científico, possui um papel importantíssimo nesse contexto. Consoante a Farias e Bortolanza (2013), ela é um instrumento cultural complexo que conecta homem/objetos e homens/homens, tornando-se responsável por estabelecer a relação entre o homem e a realidade em que nasce, desenvolve-se e constitui-se como ser histórico, social e cultural. Além da função de comunicar, a linguagem repercute no planejamento de ações e é responsável pela síntese de todas as experiências desenvolvidas ao longo da história. Isto posto, é por meio dela que as crianças se apropriam dos conhecimentos e constroem conceitos (VYGOTSKY, 2010).

Ademais, Vygotsky (2010) defende, em sua teoria sobre o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, a importância da linguagem para o processo de aprendizagem, pois, segundo ele, “quando a criança, com as suas perguntas, consegue apoderar-se dos nomes dos objetos que a rodeiam, já está inserida numa etapa específica de aprendizagem” (VYGOTSKY, 2010, p. 110). Para o autor, a linguagem se origina, primeiramente, como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que convivem com ela; e, posteriormente, é convertida em linguagem interna, realizando o movimento do intersíquico para o intrapsíquico. Nesse sentido, pode-se afirmar que a linguagem, mais do que apenas comunicar, expressa e compõe o pensamento. Além disso, de acordo com Cavalcanti (2019), a linguagem controla o pensamento ao mediar a relação entre sujeito e mundo com seus sentidos e significados, símbolos e conceitos.

Quando se trata do ensino de Geografia na educação básica¹⁷, a linguagem precisa ser trabalhada visando à formação de conceitos científicos pelos estudantes, à análise geográfica e à sua comunicação. Essa formação deve ocorrer sempre levando em consideração a construção de conhecimentos que sejam compreendidos e internalizados, evitando, assim, que os estudantes apenas decorem significados de palavras, sem enxergar sentido nelas. Partindo dessa hipótese, Vygotsky (1993, p. 125) afirma que “o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência [...] e o significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa.” Nesse sentido, abordagens que visam à transmissão de conceitos prontos e acabados sem nenhuma relação direta com o cotidiano e os processos cognitivos dos estudantes fazem com que a linguagem científica seja vista como um apanhado de termos complicados e vazios de sentido, que precisam ter seus significados decorados com um único fim: obtenção de notas. Além disso, ensinar a definição

¹⁷ Salienta-se aqui a necessidade de promover a alfabetização geográfica durante todo o processo de ensino-aprendizagem de Geografia na educação básica, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de conduzir os estudantes à formação de um pensamento geográfico, crítico e embasado teoricamente sobre os fenômenos que eles observam em seus cotidianos.

de conceitos não faz sentido, pois é impossível que um conceito seja transmitido pelo professor ao estudante (VYGOTSKY, 2010). Por esse motivo, é importante que os estudantes sejam conduzidos a desenvolver a construção de conceitos científicos. Para Santos (2019, p. 474):

É preciso superar a aprendizagem com base apenas na descrição de informações e fatos do dia a dia, cujo significado restringe-se apenas ao contexto imediato da vida dos sujeitos. A superação dessa condição meramente descritiva exige o domínio de conceitos e generalizações. Estes permitem novas formas de ver o mundo e compreender, de maneira ampla e crítica, as múltiplas relações que conformam a realidade, de acordo com o aprendizado do conhecimento da ciência geográfica.

Assim, o domínio de conceitos geográficos deve ser considerado enquanto um elemento essencial para a construção do pensamento geográfico nos estudantes, tendo em vista que, conforme Batista (2020, p. 111), “a abordagem conceitual e a construção de um vocabulário e de um discurso geográficos é que permite a leitura de mundo por parte da Geografia Escolar.” Além disso, conforme Cavalcanti (2019), os conceitos fornecem aos estudantes a possibilidade de converter, por meio de operações intelectuais (conhecimentos, sensações, imaginação), as coisas em objetos geográficos. Desse modo, a realidade pode ser compreendida utilizando aparatos teóricos que permitem uma compreensão mais qualificada e, por esse motivo, pode-se dizer que conceitos são mediadores para o desenvolvimento do pensamento geográfico.

Ao longo do processo de aprendizagem, segundo Libâneo (2004), os estudantes devem formar conceitos científicos e utilizá-los para operar ações mentais e procedimentos lógicos ligados a esses conceitos. Eles devem ser trabalhados enquanto fundamentos dos conteúdos escolares e precisam partir de noções para que os estudantes possam construir seus próprios conceitos. Esse movimento, para Cavalcanti (2019), é das noções aos conceitos.

Ao aprofundar um pouco mais a discussão sobre o processo de formação de conceitos, Vygotsky (2010) defende que ele é dividido em três fases. A primeira consiste em um aglomerado de objetos vagos e independentes; na segunda fase, o pensamento é organizado por complexos, em que os objetos isolados são associados na mente do sujeito, tendo como causa suas impressões subjetivas e as relações apreendidas entre esses objetos, formando-se, assim, os pseudoconceitos; e, por fim, a última fase, de formação de conceitos, na qual os sujeitos precisam abstrair, isolar elementos e examiná-los separadamente da totalidade da experiência concreta na qual estão inseridos.

Nesse ínterim, generalizações são criadas. Essas generalizações permitem que a criança - ou nesse caso o estudante - compreenda o central e o basilar do objeto, o que faz o

objeto ser entendido enquanto tal. A realização de generalizações, nesse caso, significa, ao mesmo tempo, tomada de consciência e sistematização de conceitos. Desse modo, pode-se afirmar que conceitos são generalizações, e generalizar pressupõe um entendimento aprofundado, que é essencial para pensar o mundo para além da vivência imediata (CAVALCANTI, 2019). Dentro dessa perspectiva, ao formar conceitos, os estudantes desenvolvem de maneira correlata habilidades como a de identificar, comparar, correlacionar, criar analogias, levantar problemas, propor alternativas. Com isso, os estudantes são conduzidos a um desenvolvimento intelectual que, segundo Vygotsky (2010, p. 279), “consiste nesta progressiva tomada de consciência dos conceitos e operações do próprio pensamento.”

Em torno dessa discussão, ainda é importante ressaltar a existência de conceitos científicos, que são sistematizados a partir de estudos técnicos e ensinados nas escolas; e conceitos cotidianos ou conceitos espontâneos, que são construídos por meio da experiência diária dos sujeitos. Cavalcanti (2005, n.p.), com base em Vygotsky (2010), explica que “o processo de formação de conceitos cotidianos é ‘ascendente’, surgindo impregnado de experiência, mas de uma forma ainda não-consciente e ‘ascendendo’ para um conceito conscientemente definido”. Os conceitos científicos, por sua vez, manifestam-se de modo contrário, iniciando com uma definição verbal, com aplicações não espontâneas para ser internalizado e, posteriormente, adquirir um nível de concretude, impregnando-se no pensamento e, conseqüentemente, nas atitudes dos sujeitos¹⁸.

Os conceitos cotidianos são importantes e devem ser utilizados na construção dos conceitos científicos, sejam eles enquanto bases para essa construção ou enquanto elementos de contraposição. Entretanto, reconhecer a importância dos conceitos espontâneos não é concordar que apenas eles já são suficientes. Conceitos cotidianos podem carregar visões errôneas, discriminatórias ou vazias dos objetos, que pouco contribuem para o desenvolvimento de análises críticas e qualificadas. Nesse viés, ao construir conceitos científicos, os estudantes formam noções que lhes permitem alterar conceitos cotidianos, visto que, de acordo com Vygotsky (2010, p.293), “o sistema primário que surge no campo dos conceitos científicos é transferido estruturalmente também para o campo dos conceitos espontâneos¹⁹, reconstruindo-os e modificando-lhes a natureza interna como que de cima para baixo”. Desse modo, Vygotsky (2010) ainda afirma que a causa da não-conscientização dos

¹⁸ Essa diferenciação não poderia deixar de ser feita aqui, mas é preciso ressaltar que, apesar de o trabalho não ignorar os conceitos cotidianos, ao contrário, considerá-lo como referência constante no ensino, o foco aqui é a formação de conceitos científicos.

¹⁹ Considera-se conceitos espontâneos e conceitos cotidianos enquanto sinônimos.

conceitos encontra-se na ausência de sistematicidade dos conceitos científicos, uma vez que, para o autor, “os conceitos científicos são os portões através dos quais a tomada de consciência penetra no reino dos conceitos infantis” (VYGOTSKY, 2010, p. 295). Nesse sentido, afirma-se mais uma vez a necessidade da construção de conceitos científicos e a importância do ensino escolar.

Nesse contexto, cabe destacar o papel de mediador do professor na construção de conceitos científicos, pois, apesar de serem os próprios estudantes os responsáveis por formar seus conceitos sobre os objetos, essa formação é propiciada pelo professor ao realizar o trabalho com a linguagem geográfica. Por esse motivo, de acordo com Oliveira (2016, p. 101), “na construção de conceitos, tanto o professor quanto os estudantes precisam estabelecer sentido e significado para o que estão se propondo a fazer.” Enquanto mediador do processo de ensino/aprendizagem, cabe ao professor propor questões para que os alunos possam criar situações-problema e desafios no grupo a partir de seus conhecimentos prévios. Ao problematizar o mundo sob o olhar geográfico, o professor de Geografia, segundo Copatti (2020), tende a levar em consideração as opiniões e os conhecimentos prévios dos estudantes, permitindo que, por meio da ação comunicativa, ambos participem da construção do conhecimento de forma significativa, enquanto sujeitos responsáveis pelas dinâmicas do espaço geográfico e construam, ao longo desse processo, pensamentos poderosos que lhes permitirão atuar na sociedade de maneira mais qualificada. Assim, pode-se afirmar que “ser professor de Geografia é poder evidenciar processos espaciais que têm implicações no cotidiano das pessoas, em diferentes escalas” (CAVALCANTI, 2019, p. 15).

Nesse ponto de vista, compete ao professor de Geografia a responsabilidade de fornecer elementos relacionados ao conteúdo da disciplina, de forma a estimular múltiplos aspectos da capacidade cognitiva dos estudantes para que, a partir desse exercício cognitivo, eles possam construir conceitos mais sólidos. Dessa forma, o professor é aquele que atua na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida por Vygotsky (1984, p. 97), como:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Isto posto, salienta-se que o nível de desenvolvimento real é o resultado dos diferentes níveis de desenvolvimento que uma criança acumulou durante sua vida, já o nível de desenvolvimento proximal é o nível de desenvolvimento iminente, a ser alcançado, ou seja, é a possibilidade de desenvolvimento a ser alcançada com estímulos de adultos. A conexão

entre esses níveis de desenvolvimento, segundo Vygotsky (2010), é chamada de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), em que o nível real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, e a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o nível mental prospectivamente.

Em vista disso, de acordo com Mendes (2017), o trabalho escolar com a ZDP está diretamente relacionado à compreensão do caráter social do desenvolvimento humano e das condições do ensino escolar. Para Vygotsky (2010), os alunos podem fazer mais com a ajuda de outra pessoa (professor, colega) do que sozinhos. Dessa maneira, o trabalho escolar deve atuar, especialmente, na zona de desenvolvimento proximal, em que se encontram as capacidades e as habilidades potenciais em amadurecimento. Essas capacidades e habilidades, uma vez internalizadas, tornam-se parte do sujeito que as constrói e interferem diretamente no pensamento e nas ações dos sujeitos. Por conseguinte, é “na mediação que a ação didática ganha corpo e se constitui como um meio de intervenção didática” (D’ÁVILA, 2008, p. 39).

O trabalho docente, nesse sentido, deve estar atento para a complexidade do processo de construção de conhecimentos pelo estudante e aos diversos contextos que envolvem as múltiplas influências sociais presentes nas suas relações na escola. Segundo Vygotsky (2010, p. 67), “a educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio e, nesse processo, o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio.” Assim, ao considerar a construção do conhecimento enquanto um processo e ao entender que as relações entre os objetos do conhecimento e os sujeitos não ocorrem de maneira natural e precisam ser mediadas, há de se considerar que a mediação didática, por parte do professor, deve ser intencional, apoiada no conhecimento advindo da ciência de base, nesse caso a Geografia, e nos saberes prévios dos alunos (D’ÁVILA, 2008). Enquanto mediador do processo de aprendizagem, o professor direciona os estudantes à compreensão dos fenômenos geográficos em sua totalidade, isto é, enquanto pertencente a um todo que é espesso na realidade e que se relaciona de modo dialético com outros fenômenos (D’ÁVILA, 2008).

Conforme Shulman (2014), o professor precisa ter domínio sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo, ou PCK²⁰, cuja fonte primeira são os conhecimentos dos conteúdos que devem ser adquiridos pelos alunos, porém não se resume a eles. Segundo o mesmo autor, o professor só pode ensinar o que aprende. Em outras palavras, o professor precisa ter domínio dos conteúdos da Geografia e da metodologia da análise geográfica, o que inclui o

²⁰ PCK deriva da expressão em inglês Pedagogical Content Knowledge e representa um conhecimento que distingue um professor de uma dada disciplina de um especialista dessa mesma disciplina.

domínio da linguagem, dos conceitos básicos e fundamentais da Geografia e da capacidade de analisar o espaço. Tal controle confere ao professor a habilidade de operar com a dimensão técnica e pedagógica e, além disso, a consciência dessas habilidades a fim de que amplie sua autonomia no modo de abordar os conhecimentos geográficos em sala de aula (CALLAI, 2013).

Outras fontes da base do conhecimento docente também são trabalhadas por Shulman (2014), tais como: o conhecimento da realidade de seus alunos, dos contextos educacionais e das características das comunidades e culturas em que estão inseridos; as teorias pedagógicas; e as orientações curriculares. Todas essas dimensões, quando articuladas, formam o que Copatti (2020) denomina de pensamento pedagógico-geográfico. Segundo a autora, o pensamento pedagógico-geográfico “abarca a estrutura que comporta a ciência geográfica como um todo e não apenas considera a estrutura de conteúdos concernentes à ciência geográfica relacionada ao pedagógico” (COPATTI, 2020, p. 12). Desse modo, ele é constituído a partir de conceitos, de categorias, de princípios, de teorias e de métodos da ciência geográfica, que, associados aos aspectos pedagógicos, possibilitam que o professor utilize-os para articular formas de raciocínio “para problematizar situações e argumentar sobre temas e situações de estudo que sejam coerentes com a realidade escolar, com a necessidade do ensino escolar e com o nível cognitivo a que se destina” (COPATTI, 2020, p. 11).

À vista disso, de acordo com Copatti (2020), a construção do pensamento pedagógico-geográfico dos professores ajuda-os a desenvolver protagonismo e autonomia em relação ao currículo e aos recursos didáticos. Ademais, ajuda a guiá-los à compreensão dos movimentos envolvidos no processo de ensino. Seguindo essa linha de raciocínio, conforme Shulman (2014), o professor que desenvolve esse modo de pensar é visto enquanto profissional reflexivo de suas práxis, dotado de raciocínios pedagógicos, que perpassam a compreensão, transformação, ensino, avaliação, reflexão, bem como a construção de uma nova compreensão.

Nesse sentido, pode-se afirmar, em concordância com Libâneo (2009), que o professor é o profissional que, por meio da mediação didática dos conteúdos, atua no processo de construção de um pensamento mais crítico nos estudantes, promovendo e ampliando suas possibilidades de desenvolvimento mental e provendo-lhes condições que assegurem esse desenvolvimento. Sua ação efetua-se mediante uma ação consciente e planejada, que envolve a realização de problematizações a partir de situações problema cotidianas, o trabalho com os conteúdos escolares e o trabalho com os princípios, as linguagens e os conceitos geográficos,

conduzindo, dessa forma, os estudantes a compreenderem o mundo em que vivem e se compreenderem nesse mundo (CAVALCANTI, 2019).

Posto isso, abre-se espaço para a discussão da subseção a seguir, que aborda a importância da construção de uma leitura crítica da cidade, uma espacialidade importante na vida cotidiana, por parte dos estudantes, para que se promova a formação cidadã. Essa construção é condicionada à formação do pensamento geográfico como meta para o ensino de Geografia e parte do princípio da importância do entendimento do contexto local e de como ele expressa elementos do global.

1.3 O PENSAMENTO GEOGRÁFICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO CIDADÃ POR MEIO DA LEITURA CRÍTICA DA CIDADE

A dimensão da formação do pensamento geográfico junto aos estudantes da educação básica (cf. subseção 1.1) envolve uma abordagem teórica e conceitual que possibilita, aos estudantes, a construção de ferramentas de análise que lhes permitam lutar por melhores condições de vida em sociedade. Nessa formação, concebe-se também a importância da construção de conceito e do papel de mediador que o professor tem nesse processo (cf. subseção 1.2), considerando que, de acordo com Vygotsky (2010, p. 113), “o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só.”

Ao longo dessa discussão, alguns dos conhecimentos que se julgam necessários para entender a proposta defendida foram apontados, tais como o conhecimento pedagógico do conteúdo, das orientações curriculares, dos estudantes, das teorias pedagógicas, da realidade e dos contextos educacionais nos quais os estudantes estão inseridos. Articulando todas essas dimensões, forma-se o que Copatti (2020) denomina de pensamento pedagógico-geográfico. Dentre os conhecimentos citados, enfatiza-se aqueles sobre os estudantes, bem como sobre a realidade e os contextos educacionais nos quais eles estão inseridos. Esses conhecimentos são complexos e envolvem uma leitura aprofundada da identidade juvenil.²¹ Nesse viés, Cavalcanti (2012) elenca esse saber como fundamental para a atuação docente, pois ele envolve o conhecimento das motivações, da história, do contexto de vida e da identidade individual e coletiva dos estudantes, considerando-os enquanto sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, por entender que a análise da juventude e de sua cultura são referências significativas dos alunos da educação básica, cabe aos professores observar os

²¹Não se pretende deixar de reconhecer o vasto universo de sujeitos inseridos no processo de ensino-aprendizagem, mas se reconhece que os estudantes do ensino médio e dos anos finais do ensino fundamental são jovens, em sua maioria.

jovens, seus discursos, seus comportamentos e suas práticas espaciais, assim como entender como os especialistas têm compreendido esse segmento social no contexto atual (CAVALCANTI, 2013).

A importância dessa discussão firma-se no pressuposto de que o trabalho com os conteúdos implica a escolha de uma abordagem epistemológica e a consideração das características de personalidade dos estudantes, bem como do contexto em que estão inseridos, conforme Libâneo (2009). Vale destacar que, ao realizar essa discussão, não se pretende descrever um perfil único de estudante, muito menos defender que eles são sujeitos uniformes, padronizados, com consciência única e que respondem aos mesmos estímulos da mesma maneira. Ao contrário disso, amparando-se na abordagem histórico-cultural da aprendizagem, defende-se que os estudantes são sujeitos em constante construção. Todavia, algumas particularidades podem ser levadas em consideração quando se discute o perfil desses sujeitos.

Primeiramente, destaca-se o aspecto de ser jovem. Assim, deve-se reconhecer que a juventude não pode ser enxergada como uma categoria biológica, nem uma categoria homogênea. Isso quer dizer que a idade, apesar de ser um fator importante, não é fator decisivo para se discutir o ser jovem. Segundo Kehl (2004, p.89-90), “a juventude é um estado de espírito, é um jeito de corpo, é um sinal de saúde e disposição.” Da mesma forma, o ser jovem não completa um sujeito, pois diversas outras categorias se entrelaçam para formar sua identidade. Os estudantes são jovens e negros; jovens e pobres; jovens e mulheres; enfim, ser jovem não homogeneiza a identidade desses sujeitos.

Por outro lado, conforme Cavalcanti (2012, p. 115), “esses sujeitos sociais vivem seu dia a dia na busca de identificação, baseados em sentimentos de pertencimentos e de afeto nos grupos dos quais participam e na constituição de redes em suas práticas cotidianas.” Nesse sentido, eles constituem sua própria identidade por meio da coletividade e nela imprimem suas próprias marcas. Por esse motivo, acredita-se que a juventude deve ser enxergada para além de seus aspectos unitários, sobretudo, pela sua diversidade (PAIS, 1990). Portanto, é preciso compreender o jovem em sua complexidade e sua diversidade, rompendo estereótipos, preconceitos e padrões e, conseqüentemente, entender a juventude enquanto uma identidade importante para os estudantes, marcada pelo momento em que se distinguem dos adultos e das crianças, isso os faz pensar que são semelhantes aos outros e também lhes permite afirmar suas diferenças (CAVALCANTI, 2012).

Nessa perspectiva, os diferentes modos de inserção social e espacial dos jovens também devem ser considerados, ao pensar o Ensino de Geografia para esse público. As

desigualdades sociais, muitas vezes, moldam os regimes de visibilidades e os conhecimentos que eles têm da cidade. Essas desigualdades os levam a produzir espacialidades diversas, que influenciam diretamente no modo de ver e pensar os espaços e constroem os seus conhecimentos prévios.

Nesse sentido, é importante entender que os jovens são agentes no processo de produção e de reprodução do espaço urbano, pois participam da construção de novos territórios e compõem paisagens que expressam, de certo modo, suas identidades. Em suas atividades cotidianas, eles realizam fluxos e deslocamentos que dão movimento aos lugares. Esses movimentos constroem as referências espaciais desses estudantes e articulam-se aos seus diferentes modos de inclusão que, por sua vez, dependem condições socioeconômicas, do gênero, de raça, de opção religiosa, de etnia, de sexualidade e de sua vinculação aos diversos grupos (CAVALCANTI, 2012).

Nesse contexto, de acordo com Castellar (2005), a atenção a esses aspectos e a consideração dos conhecimentos prévios dos estudantes implicam diretamente em sua participação e, conseqüentemente, no êxito do processo de ensino-aprendizagem. Isso ocorre porque, segundo Libâneo (2009, p. 06), “os alunos entram em atividade de aprendizagem se eles de fato tiverem motivos (sociais/individuais) para aprender.” Por esse ângulo, para Cavalcanti (2012), uma das motivações dos jovens é falar sobre sua vida, suas práticas diárias, suas visões e seus valores, o que resulta em reflexão a respeito dos problemas espaciais enfrentados por eles ao viverem em sociedade. Essas reflexões podem proporcionar a esses jovens a possibilidade de se compreender no mundo. Assim, ainda de acordo com Cavalcanti (2019, p. 57), “permanece o desafio de se ensinar [...] pela demanda das crianças e jovens escolares, reconhecidamente, sujeitos que têm papel central no processo de ensino, com suas expectativas e perspectivas para a vida cotidiana.”

Desse modo, destaca-se, novamente, a importância das práticas sociais cotidianas e dos conceitos advindos dela como pontos de partida para a construção de conhecimento. Para Cavalcanti (2005, p. 198):

As práticas sociais cotidianas têm uma dimensão espacial, o que confere importância ao Ensino de Geografia na escola; os alunos que estudam essa disciplina já possuem conhecimentos geográficos oriundos de sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido; o desenvolvimento de um raciocínio espacial conceitual pelos alunos depende, embora não exclusivamente, de uma relação intersubjetiva no contexto escolar e de uma mediação semiótica.

Por esse motivo, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) determina a necessidade de que os estudantes ampliem seus conhecimentos acerca do uso do espaço em diferentes situações geográficas, que são regidas por normas e leis historicamente instituídas, compreendendo, assim, a transformação do espaço em território usado, onde são estabelecidas, segundo Santos *et al.* (2000), relações de poder desiguais. O mesmo documento, referindo-se às unidades de ensino da Geografia, ainda ressalta que, em todas elas, “destacam-se aspectos relacionados ao exercício da cidadania e à aplicação de conhecimentos da Geografia diante de situações e problemas da vida cotidiana, [...] visando o bem comum.” (BRASIL, 2018, p. 363). Assim, pode-se afirmar que a Geografia Escolar deve servir, em concordância com Cassol (2005, p. 93), para “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, transformando indivíduos tutelados em pessoas em pleno exercício da cidadania.” Por esse ângulo, o Ensino de Geografia contribui de maneira significativa com o processo de desenvolvimento social e cognitivo do estudante, preparando-o para exercer seu papel de cidadão na sociedade.

A respeito da relação entre o jovem, o seu espaço e o exercício da cidadania, Martins (2007, p. 206) indica que eles “são sujeitos constituídos e constituintes da realidade histórica e social a que estão inseridos, capazes, portanto, de compreender a realidade em que vivem e de contribuir para a sua transformação, ou seja, são sujeitos sociais.” Desse modo, reconhece-se que os jovens são sujeitos sociais e, ao atuarem nos espaços urbanos, contribuem para a sua produção. Ademais, Cavalcanti (2002, p. 26) coopera com essa discussão ao defender que “educar, pela Geografia, pode ser um caminho profícuo para qualificar as ações cidadãs no enfrentamento da injustiça social materializada nas diferentes formas de produção da vida urbana”. Assim sendo, cabe destacar que a formação cidadã aparece entre as três finalidades do ensino na Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) da educação nacional e tem a sua relevância confirmada por diversos pesquisadores da área da Educação. Essa formação, quando realizada por meio do Ensino de Geografia, pode proporcionar não só mudanças no modo de pensar e de atuar individualmente dos estudantes, mas também pode interferir em processos de mudanças sociais. Logo, pode-se constatar que a formação dos jovens tem papel relevante no destino da sociedade, que a cidadania se aprende (e se ensina) e que, ao ser aprendida, torna-se um estado de espírito enraizado na cultura (SANTOS, 1987).

Outrossim, é importante entender que cidadania é essa, levando em consideração que, no senso comum, há um esvaziamento do conceito, relacionado, muitas vezes, apenas ao ato de votar. Nessa lógica, Lima *et al.* (2017, p.12) definem cidadania como “a condição de acesso aos direitos sociais (educação, saúde, segurança, previdência) e econômicos (salário

justo, emprego), que permitem ao cidadão desenvolver todas as suas potencialidades.” Além dos direitos econômicos e sociais, a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) acrescenta que, para exercer a cidadania plena, é preciso ter direitos civis e políticos²² garantidos. A constituição ainda defende a cidadania enquanto qualidade do cidadão, relacionada à possibilidade de desempenhar um conjunto de direitos, à liberdade política e ao cumprimento de um conjunto de deveres que lhe são impostos, visando um melhor convívio social. Por conseguinte, envolve a participação consciente e responsável dos sujeitos, zelando pelo bem comum e expressa a igualdade dos indivíduos perante a lei. Portanto, pode ser entendida como o exercício do direito a ter direitos (CAVALCANTI, 2019).

Relacionado a esta discussão, Cavalcanti e Souza (2014, p. 6) afirmam que a escola exerce “significativos esforços para questionar o sentido mais restrito de cidadania e promover situações que possibilitem o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos sobre a sua realidade social, sobre seu direito a condições mais dignas” Conseqüentemente, pode-se inferir que a educação cidadã é aquela que prepara os alunos para se colocarem no mundo de forma consciente e, uma vez internalizada, ela se torna parte do sujeito.

Nessa conjuntura, o ensino de Geografia adquire especial relevância, uma vez que, conforme Santos (2007, p. 151), “para ultrapassar a vaguidade do conceito e avançar da cidadania abstrata à cidadania concreta, a questão territorial não pode ser desprezada.” Por esse motivo, para que a educação cidadã, por meio da Geografia, concretize-se, é necessário que os alunos sejam mobilizados a refletir sobre sua atuação e sobre os problemas territoriais vivenciados em seu cotidiano. Nesse sentido, a dimensão da cidade é de extrema importância, tendo em vista que os estudantes vivenciam cada vez mais as demandas e os problemas enfrentados nesse espaço, principalmente devido à ocupação ascendente das cidades e ao esvaziamento do campo. No entanto, ensinar sobre a cidade não é excluir da análise os espaços que estão fora dela. Sendo assim, defende-se aqui, como um caminho profícuo do ensino, tratar de problemas e de demandas das cidades sem se desconsiderar outras instâncias espaciais de análise nem outras escalas. Além disso, o ensino de cidade não se restringe à cidade do aluno, mas considera esse recorte como essencial para que correlações possam ser estabelecidas.

²² Segundo Brasil (1988), direito político refere-se à soberania popular, exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos e, nos termos da lei, mediante: I - plebiscito; II - referendo; III - iniciativa popular. Desse modo, o direito político não se restringe ao ato de eleger governantes, ele se estende a outras instâncias como ao ato de participar de audiências públicas para votar leis e políticas para a construção de um plano diretor de uma cidade, por exemplo.

Assim, partindo do pressuposto da cidade enquanto elemento fundamental para o Ensino de Geografia e para a constituição da cidadania, é crucial contextualizá-la na sua relação de totalidade e de lugar específico enquanto conteúdo geográfico. Com efeito, Bento (2009) ressalta que, ao se trabalhar com a cidade nas aulas de Geografia, pode-se trazer para discussão assuntos diversos e essenciais para a vida e para a formação dos alunos, oferecendo condições para que os estudantes percebam que o conteúdo estudado faz parte de sua realidade concreta e não de realidades distintas e desconexas. À vista disso, seus padrões devem ser trabalhados de maneira a realizar as construções e as desconstruções necessárias com o propósito de que o ensino cumpra seu objetivo social de formar cidadãos conscientes.

Callai (2011) também destaca, em seus trabalhos, a importância de se conhecer a cidade e o bairro no Ensino de Geografia, reconhecendo esses espaços como uma das mais complexas formas de interação humana, resultado de um constante processo de urbanização, que exige regras de convívio, as quais se manifestam na infraestrutura urbana e nas redes em que cada cidade participa. Além disso, a autora considera que uma boa forma de estudar a cidade é partir da leitura que cada um tem desse espaço. Sobre isso, Cavalcanti (2005, p. 203) destaca que:

A cidade, enquanto conteúdo escolar, não é concebida apenas como forma física, mas como materialização de modos de vida, como um espaço simbólico, e seu estudo volta-se para desenvolver no aluno a compreensão do modo de vida da sociedade contemporânea e de seu cotidiano em particular. Além disso, contribui para o 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. A Geografia é uma ciência que estuda o espaço, na sua manifestação global e nas singulares. Sendo assim, os conteúdos geográficos precisam ser "apresentados" para serem trabalhados pelos alunos nessa dupla inserção: a global e a local.

Posto isso, essas colocações abrem espaço para pensar diversas formas de construir propostas de ensino de cidade que sejam significativas e que atendam ao propósito de formar para a vida cotidiana. Para pensar essas propostas, segundo Cavalcanti (2021), é preciso compreender que muitos aspectos da prática cotidiana dos estudantes têm relação direta ou indireta com os conteúdos geográficos, fazendo com que os estudantes se identifiquem com os conteúdos e percebam que eles têm sentido para sua vida. Deste modo, deve-se compreender que, nas grandes cidades, existem cidadãos de diversas ordens e classes, desde aquele que tem muitos recursos e a possibilidade de acessar e de utilizar a cidade como um todo; até aquele que, por falta de recursos, possui acesso muito parcial, construindo, assim, conforme Santos (2007), uma visão limitada da cidade. Logo, é necessário entendê-la

enquanto lugar da copresença e da coexistência, além de que, por esse motivo, há de se fazer distinção entre os diversos grupos, seus desejos e seus anseios.

A preocupação em trabalhar conteúdos referentes à cidade no ensino de Geografia, segundo Cavalcanti (2021), surge do entendimento de que assim se propiciará instrumentos relevantes aos estudantes, os quais lhes permitam compreendê-la em sua complexidade. Desse modo, as propostas pedagógicas que visam o ensino de cidade devem partir das experiências que os estudantes têm com esse espaço, identificando suas demandas e os problemas enfrentados nesses locais para que então possam construir conhecimentos que lhes permitam refletir e atuar sobre eles. Além disso, podem ampliar a perspectiva que os estudantes têm das cidades, bem como desenvolver capacidades e habilidades para “viver de forma mais plena na cidade, usufruindo seus benefícios, para além das possibilidades restritas ao lugar onde vivem em seu cotidiano imediato” (CAVALCANTI, 2008, p. 150).

Nesse sentido, defende-se aqui a acessibilidade aos espaços da cidade e a mobilidade urbana como temas importantes para orientar propostas de ensino no âmbito da Geografia, pois essas são demandas cada vez mais importantes nas cidades contemporâneas. Além disso, são problemas vivenciados diuturnamente pelos jovens estudantes que, ao se tornarem jovens, geralmente conquistam uma maior autonomia em seus deslocamentos pela cidade. De acordo com Pereira (2006, p. 11), as condições de mobilidade e de acessibilidade urbanas interferem no “cotidiano dos cidadãos à medida que estes necessitam locomover-se constantemente para realizarem as mais diversas funções e atividades, e para adquirir bens e serviços, os quais se encontram dispersos nesse espaço e são necessários à reprodução da vida.”

Em vista disso, discutir aspectos relacionados a essa temática pode conduzir os estudantes a reflexões relevantes para a vida social na atualidade, tais como a presença cada vez mais acentuada das diferenças socioespaciais e da compartimentação dos espaços urbanos, expressa nos processos de periferização, segregação e autosegregação, conforme destaca Pereira (2006). Esses processos implicam a apropriação do espaço e moldam as relações de sociabilidade, que se encontram cada vez mais enfraquecidas, resultando em “um estranhamento entre os cidadãos, impossibilitando-os de lutarem juntos por uma cidade para todos” (PEREIRA, 2006, p.311).

Ante o exposto, abordar a temática da mobilidade e da acessibilidade urbanas no ensino de geografia pode contribuir com o desenvolvimento de habilidades fundamentais do pensamento geográfico, o que, por sua vez, contribui para os deslocamentos dos estudantes, que é capacidade imprescindível para o usufruto pleno da cidade. Nesse sentido, considera-se necessário que os estudantes sejam conduzidos a desenvolver avanços em estudos teóricos

que lhes proporcione instrumentos simbólicos para realizar uma leitura geográfica da cidade utilizando esses temas enquanto pontos de partida.

Portanto, faz-se necessário que sejam mobilizadas, desde a educação básica, ferramentas teórico-conceituais que possibilitem aos estudantes desenvolverem um pensamento crítico sobre esse aspecto e que ofereçam a eles aparatos para reivindicar melhores condições de mobilidade e acessibilidade nas cidades. Essas ferramentas, construídas a partir de uma mediação didática crítica, podem colaborar com a construção de uma consciência política, imprescindível para que os estudantes busquem melhorias em prol do coletivo e apoderem-se de seus direitos, principalmente o de exercer a cidadania por meio da participação na gestão da cidade.

SEÇÃO II - O ENSINO DE GEOGRAFIA E AS CONTRIBUIÇÕES DA TEMÁTICA DA MOBILIDADE E DA ACESSIBILIDADE URBANAS PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ

Os pressupostos que sustentaram a proposta de pesquisa desenvolvida (cf. seção I) indicam a importância do ensino de Geografia para a construção de um modo de pensar geográfico que permita aos estudantes o desenvolvimento de posicionamentos críticos perante os problemas enfrentados em seus cotidianos. Deste modo, ressaltou-se a importância da construção de conceitos científicos e do ensino de cidade realizados a partir de uma abordagem que considere os espaços de vivência, as demandas e os problemas enfrentados pelos estudantes em suas práticas espaciais cotidianas.

Essas hipóteses se contrapõem a um ensino tradicionalmente realizado e apontam uma direção para colocar em questão a realidade observada e elencada enquanto problema de pesquisa. A observação da realidade possibilitou evidenciar deficiências na Geografia ensinada predominantemente, reforçando que ela pouco contribui para o desenvolvimento de capacidades analíticas, por parte dos estudantes. Nesse contexto, destaca-se a necessidade de realizar estudos e discussões que indiquem possibilidades de abordagens que deem aos estudantes condições de realizarem uma leitura crítica de mundo, comprometida com o exercício da cidadania, que lhes permitam refletir e atuar sobre os problemas da vida urbana cotidiana, oferecendo-os condições de reivindicar seu direito pleno à cidade.

Por esse ângulo, dentre a infinidade de abordagens possíveis deste universo, optou-se por discutir uma: a que propõe o ensino da cidade e do urbano a partir das temáticas da acessibilidade e da mobilidade urbanas. Nesse sentido, esta seção discute as contribuições dessa abordagem no ensino de Geografia na educação básica. Para tanto, dividiu-se em três subseções, em que foram discutidos os conceitos de mobilidade e da acessibilidade urbanas, as diferentes abordagens da Geografia para a análise desses conceitos, a forma como eles podem ser trabalhados na mediação de conteúdos da Geografia na educação básica e quais especificidades se mostram relevantes em propostas de mediação didática com estudantes residentes na região metropolitana de Goiânia.

A primeira subseção aborda aspectos que conduzem à reflexão sobre como a Geografia pode ser utilizada para analisar a mobilidade e a acessibilidade urbanas. Para isso, fez-se necessário realizar um breve apanhado sobre os conceitos de mobilidade e de acessibilidade, bem como a relação entre os dois no contexto urbano, os quais permitem

discutir aspectos referentes à organização espacial das cidades, aos usos dos espaços públicos, ao trânsito, ao transporte e à metropolização das/nas cidades.

Na sequência, a segunda subseção discute a mobilidade e a acessibilidade urbanas enquanto temas relevantes para se trabalhar com os conteúdos geográficos. Para tal, realiza-se um levantamento dos trabalhos acadêmicos que desenvolveram propostas com essa temática, visando explorar dois posicionamentos: (I) é importante compreender teoricamente um problema urbano para saber decidir sobre demandas colocadas e assim exercer melhor a cidadania; (II) abordar a temática pode contribuir para incentivar a participação pessoal e coletiva dos estudantes no debate público de forma consciente e qualificada.

Por fim, a última subseção realiza uma reflexão sobre o contexto vivenciado pelos sujeitos da pesquisa, buscando discutir a respeito das considerações, noções e conceitos da Geografia que precisam ser mobilizados para entender a questão da mobilidade e da acessibilidade urbanas na Região Metropolitana de Goiânia, e como esses conhecimentos podem ser utilizados para compreender outros locais.

2.1 DISCUSSÕES GEOGRÁFICAS SOBRE A PROBLEMÁTICA DA ACESSIBILIDADE E DA MOBILIDADE URBANAS

A mobilidade e a acessibilidade urbanas são temas emergentes diante da crescente urbanização da sociedade mundial. São temáticas articuladas, que envolvem elementos relacionados ao planejamento urbano, à qualidade de vida dos cidadãos, à promoção de oportunidades de acesso aos equipamentos urbanos e às possibilidades que as cidades oferecem e, conseqüentemente, ao direito à cidade. Em vista disso, é necessário destacar que nem todos os espaços da cidade são acessíveis a todos os cidadãos, até mesmo os espaços públicos possuem barreiras de acessibilidade, sejam elas físicas ou simbólicas²³. Do mesmo modo, muitos cidadãos enfrentam dificuldades ou são impedidos de se mover pela cidade por diversos motivos, igualmente materiais, físicos ou simbólicos.

Neste contexto, Harvey (2012) indica que as cidades não estão sendo entendidas enquanto um direito de todos, sobretudo por parte de quem tem a responsabilidade de gestão desses espaços. Segundo o autor, esse direito tem sido sobreposto por outros direitos, como os direitos de propriedade privada e da taxa de lucro. Dessa forma, o direito à cidade encontra-se “extremamente confinado, restrito na maioria dos casos à pequena elite política e econômica,

²³ Barreiras simbólicas referem-se às condições que, assim como as barreiras físicas, impedem o acesso de determinados sujeitos aos espaços. Elas estão relacionadas a aspectos que geram constrangimento, atitudes proibitivas entre outros.

que está em posição de moldar as cidades cada vez mais ao seu gosto” (HARVEY, 2012, p. 87).

Frente a essa situação, de acordo com Castillo (2017), a mobilidade geográfica da força de trabalho, considerando tanto a produção quanto a reprodução social, está sujeita a inúmeras limitações, como a precariedade dos serviços de transporte coletivo, tarifas elevadas de transporte, precariedade de acesso aos serviços de saúde, educação e lazer. Ademais, é preciso ressaltar que, conforme Vasconcellos (2001), existe uma relação entre a mobilidade urbana e a reprodução do mundo do trabalho. Isso quer dizer que, mesmo que o planejamento urbano voltado aos ideais capitalistas negue o direito à mobilidade da força de trabalho, como indicado por Harvey (2012), ele é essencial para a manutenção do sistema²⁴.

Nessa perspectiva, nota-se que há um processo de fragmentação que cria espaços desiguais, tanto em relação àqueles destinados à moradia quanto ao da produção econômica. Em relação aos espaços de moradia nas cidades, essa fragmentação de desiguais pode ser verificada na existência cada vez mais acentuada de grandes condomínios fechados, com casas luxuosas, os quais oferecem, além de saneamento e de infraestrutura, serviços de educação, de lazer e de saúde. Em contraponto, existe uma realidade totalmente contrária, com moradias precárias, construídas em áreas irregulares, sem sistema de saneamento básico, que sofrem com inundações, onde os moradores vivem uma luta diária pela sobrevivência. Com isso, como alerta Harvey (2012, p. 81), “vivemos progressivamente em áreas urbanas divididas e tendentes ao conflito”, e os resultados desse processo, ainda segundo o autor, são cidades compostas por comunidades fechadas e por espaços públicos privatizados e constantemente monitorados.

À vista disso, à medida que a expansão urbana acontece orientada por ideais meramente capitalistas, criando espaços desiguais, que geralmente seguem o critério das classes sociais para delimitar quem mora longe ou próximo aos grandes centros urbanos, a demanda por mobilidade e por acessibilidade urbanas torna-se problemática, conforme atestam Blanco *et al.* (2014). Na medida em que a população mais pobre é concentrada em áreas cada vez mais distantes dos centros urbanos, mais restritas, segregadas, periféricas e sem infraestrutura e planejamento adequado, há um significativo aumento do fluxo de pessoas e de veículos nas vias. Em vista disso, os moradores das periferias precisam percorrer grandes

²⁴ Pode-se argumentar que a mobilidade da força de trabalho pode contar com o apoio das tecnologias da informação e comunicação (TIC), particularmente por meio do teletrabalho (CASTILLO, 2017), ou como tem sido conhecido em tempos de pandemia COVID-19, o *home office* que, teoricamente, atenuaria as demandas e os problemas de mobilidade.

distâncias para acessar os equipamentos urbanos e os serviços essenciais à manutenção da vida, inclusive o trabalho, que geralmente estão localizados em áreas centrais.

Além disso, quanto mais distantes dos grandes centros, mais periféricas são estas áreas e, conseqüentemente, também maior é a chance de a população que ali reside ser desatendida pelo poder público em relação às políticas de mobilidade. Assim, para Poletto (2016), a qualidade dos deslocamentos e as condições de acesso que a população mais pobre tem aos espaços da cidade são afetadas diretamente. Nesse contexto, cabe destacar que essa qualidade do direito de ir, vir e permanecer constitui-se em qualidade mais ampla de vida, pois garante o acesso a outros direitos, como a saúde, educação e lazer. Segundo Peres (2019, p. 16):

A cidade não é acessível a todos. E as condições de mobilidade urbana e de circulação estão envoltas em conflitos de ordem econômica, espacial, política e social. Por sua vez, quando a mobilidade é marcada por uma nítida desigualdade que interfere inclusive no acesso à cidade e no direito à cidade, seu tratamento não pode ser negligenciado.

Desse modo, a discussão sobre mobilidade e acessibilidade urbanas possui dimensão social e política, uma vez que o direito à cidade só ocorre com a garantia do direito de ir, vir e permanecer nos espaços. A garantia desses direitos condiciona, de acordo com Pereira (2006, p. 60), “o funcionamento do sistema urbano, bem como a reprodução social, uma vez que os indivíduos necessitam realizar constantes deslocamentos para satisfazer necessidades referentes a essa reprodução.” Esse contexto evidencia a necessidade de discutir a temática da mobilidade e da acessibilidade urbanas, visando construir subsídios que permitam pensar alternativas para melhoria desses aspectos.

Em concordância com Poletto (2016), é importante desconstruir algumas concepções conceituais simplistas sobre o assunto. Essas concepções, segundo Castillo (2017), baseiam-se unicamente no senso comum, associando a mobilidade à migração, e a acessibilidade a adaptação do espaço urbano às necessidades de pessoas com diversos tipos de restrições. Além disso, julgam a mobilidade como pertencente ao domínio da demografia, e a acessibilidade como um domínio da arquitetura e do urbanismo. Buscando superar essas noções, Levy (2009, p.7) define mobilidade enquanto uma “relação social ligada à mudança de lugar, isto é, como o conjunto de modalidades pelas quais os membros de uma sociedade tratam a possibilidade de eles próprios ou outros ocuparem sucessivamente vários lugares.” Nessa mesma perspectiva, Balbim (2004) destaca que a compreensão de mobilidade vai além da noção de deslocamento, pois traz consigo causas e conseqüências (físicas ou simbólicas) da ação de deslocar, que se relacionam a atividades cotidianas individuais ou coletivas.

Nessa perspectiva, a Política Nacional de Mobilidade Urbana contribui com essa noção ao definir mobilidade como a “condição em que se realizam os deslocamentos de pessoas e cargas no espaço urbano” (BRASIL, 2012, n.p.). Destarte, a mobilidade relaciona-se com a facilidade/condição de deslocamento e a capacidade de ser móvel de um agente²⁵. Pode-se reconhecer, a partir dessa afirmação, que a mobilidade é um atributo do agente, que se refere à capacidade de deslocar-se ou de fazer movimentar objetos e informações. Enquanto atributo do agente, a mobilidade possui implicações de variáveis internas, que se referem a combinações de qualidades próprias, únicas para cada agente, as quais incluem saúde, idade; e de variáveis externas, expressas nas condições infraestruturais, normativas e de serviços que se apresentam ao agente (CASTILLO, 2017).

Logo, é importante ressaltar que, nesse trabalho, há referência ao que alguns autores denominam mobilidade geográfica ou mobilidade espacial (CASTILLO, 2017; LEVY, 2009; POLETO 2016; BALBIN, 2004). Existem distinções entre essa e outras formas de mobilidade, como a mobilidade econômica, a mobilidade social e a mobilidade do trabalho (que se relaciona à mudança de ramos produtivos). Essas outras formas são consideradas por Levy (2009) como dimensões que dão sentido muito geral ao termo mobilidade e por isso, ao realizar uma análise mais aprofundada, deve-se evitá-las. Nesse viés, a mobilidade geográfica ou espacial está intimamente ligada à acessibilidade, podendo-se, dessa forma, entender os dois conceitos como pares indissociáveis. Se, por um lado, a acessibilidade só pode ser ofertada plenamente quando a mobilidade for garantida, pois, para acessar um determinado espaço, o cidadão precisa se deslocar até ele; por outro, os deslocamentos só são possíveis e fazem sentido quando as pessoas têm acesso aos espaços, aos serviços e aos equipamentos urbanos que nele se encontram.

Diante dessa estreita relação e entendendo a importância do desenvolvimento conceitual referente a essa temática, algumas contribuições a respeito do conceito de acessibilidade urbana também precisam ser consideradas. Como já ressaltado, de acordo com Castillo (2017), existem concepções baseadas no senso comum que enxergam a acessibilidade a partir de um ponto de vista restrito, associada apenas a adaptações no espaço urbano realizadas para atender necessidades de pessoas com deficiência ou com algum outro tipo de restrição motora. Essas concepções podem construir uma compreensão enfraquecida e errônea sobre a necessidade de lutar por cidades mais acessíveis, bem como podem gerar um comodismo ou um desinteresse por aqueles que não possuem deficiências motoras significativas e que não são mobilizados a defender melhorias para outros grupos.

²⁵ Enquanto agente, considere-se indivíduos, empresas ou instituições.

Atender às necessidades de locomoção de pessoas com deficiência é uma demanda legítima, que todos os cidadãos deveriam se mobilizar para atender, mas, para além disso, é preciso elucidar que não são apenas as pessoas com deficiências que têm seus direitos de ir, vir e permanecer retirados pela falta de acessibilidade. Sendo assim, ao considerar uma abordagem mais abrangente do conceito, a acessibilidade contemplará a sociedade como um todo.

Deste modo, a Política Nacional de Mobilidade Urbana define a acessibilidade enquanto a “facilidade disponibilizada às pessoas que possibilite a todos autonomia nos deslocamentos desejados, respeitando-se a legislação em vigor” (BRASIL, 2012, n.p.). Nesse sentido, a acessibilidade precisa ser concebida, segundo Duarte e Cohen (2004), como um conjunto de medidas técnicas e sociais que têm o intuito de atender a todas as pessoas que utilizam os espaços, considerando as suas diferentes necessidades físicas, motoras e sociais. Dentro dessa perspectiva, ela ainda deve ser entendida como um direito igualitário que todos os cidadãos possuem, o qual lhes permite acessar, sem dificuldades, os espaços públicos (POLETTI, 2016).

À vista disso, é preciso destacar a complexidade da discussão sobre acessibilidade e mobilidade urbanas. Esses conceitos, muitas vezes, confundem-se devido a sua intensa relação de proximidade. Na concepção de Blanco *et al.* (2014), por exemplo, ambos estão intimamente entrelaçados e articulados. Para o autor, existem duas formas de olhar para a acessibilidade. De um lado, pode-se enxergá-la enquanto atributo dos lugares, que se refere à facilidade/possibilidade de chegar a determinados lugares. Por outro lado, ela pode ser entendida como qualidade dos indivíduos, o que abriria possibilidades para pensar a diferenciação social da acessibilidade. Uma maneira de articular essas duas perspectivas, na abordagem das necessidades e dos problemas do deslocamento na cidade, segundo Blanco *et al.* (2014), é partindo da ideia de *Mobility*, também expressa como “capital espacial” por Rérat e Lees (2011). O termo *Mobility* diz respeito às possibilidades disponíveis aos indivíduos de ser móvel no espaço geográfico. Esse capital espacial compreende três componentes: acesso, competência e apropriação (BLANCO *et al.*, 2014).

O primeiro componente, o acesso, segundo Blanco *et al.* (2014), está relacionado ao alcance que as pessoas têm aos espaços e, nesse entendimento, restrições econômicas se tornam variáveis particularmente importantes, pois condicionam esse acesso. Ele ainda está ligado ao fornecimento das redes diversas, tais como estradas, serviços públicos, trilhas seguras, as quais canalizam o tráfego que une pontos significativos da cidade. A competência, por sua vez, refere-se às habilidades individuais que derivam de questões: físicas (idade,

capacidades diferenciais como deficiências físicas ou sensoriais, por exemplo); adquiridas (conhecimento de redes, de dispositivos de pagamento e combinações entre modos de transporte); e organizacionais (relacionadas ao planejamento dos trajetos). O terceiro atributo do capital espacial é a apropriação, que está ligada às estratégias, aos valores e às práticas dos indivíduos que moldam suas decisões. A exemplo, a preferência pelo transporte individual motorizado, associando-o a uma conquista individual. Com relação a esse último atributo, Blanco *et al.* (2014, p.44) afirmam que:

Para la apropiación efectiva resulta de gran importancia la representación social que tienen los modos de transporte (por ejemplo la idea de libertad que brinda el automóvil particular, las implicancias que puede tener el compartir con otros el transporte público, las rutas fijas y los cronogramas establecidos, la flexibilidad de horarios y recorridos, la sociabilidad del espacio público, etcétera).

Essas relações, trabalhadas na teoria, concretizam-se por meio das práticas cotidianas dos sujeitos nos espaços das cidades. Nesse sentido, é importante discutir como as possibilidade de mobilidade e de acessibilidade urbanas exercem influência na cidade e na consciência dos sujeitos a respeito de sua dinâmica de produção, bem como dos diversos agentes que a constroem e a modificam constantemente. Deste modo, mais uma vez, é preciso reforçar que o direito à cidade, defendido neste trabalho, o concebe como algo que, conforme Harvey (2012, p. 28), “é muito mais do que a liberdade individual para acessar os recursos urbanos: é o direito de mudar a nós mesmos, mudando a cidade”. Assim, apesar da importância do livre acesso à cidade, já discutida aqui, o direito à cidade não se resume a isso²⁶, ele engloba a tomada de decisões e, por isso, sua compreensão está intimamente ligada à ideia de cidadania ativa (cf. seção I), que se refere ao exercício de um poder coletivo que propicia aos cidadãos o direito de moldar seus próprios direitos e, conseqüentemente, o processo de urbanização (HARVEY, 2012).

Para exercer a cidadania ativa, é preciso desenvolver um pensamento crítico sobre a cidade e sobre as dinâmicas que se instalam em seus espaços e que ofereça subsídios para pensar e atuar sobre ela. Por esse ângulo, diversos pesquisadores reconhecem a Geografia enquanto uma área de conhecimento capaz de oferecer esses subsídios em virtude do caráter espacial de suas análises, que permite refletir, por exemplo, sobre como os espaços da cidade se reconstroem e se reproduzem constantemente de forma desigual e contraditória, privilegiando alguns cidadãos em detrimento de outros (CÂMARA, 2013).

²⁶ Por outro lado, não se pode ignorar que o livre acesso aos espaços da cidade influencia de maneira significativa os regimes de visibilidades que os sujeitos constroem (Sobre isso, conferir a obra de Gomes (2013), O lugar do olhar: elementos para uma geografia da visibilidade).

Nesse sentido, acrescenta-se que existe uma extensa discussão sobre a produção e a apropriação social da cidade, que versa sobre como os diversos agentes sociais se articulam em torno de seus interesses na disputa pelos espaços urbanos e nas reivindicações por equipamentos coletivos. Essa discussão abre espaço para a realização de algumas indagações: Quais são as possíveis contribuições que a ciência geográfica oferece para entender a cidade a partir da mobilidade e da acessibilidade urbanas? Quais elementos analíticos devem ser abordados, e que caminhos devem ser percorridos para desenvolver um pensamento crítico que ofereça subsídios para atuação cidadã? Para tentar responder a essas indagações, primeiro é necessário trazer elementos que possibilitem a discussão sobre a análise geográfica. Segundo Gomes (2002), ela tem por objetivo a interpretação dos fenômenos por meio de uma análise espacial que seja compromissada com a relevância e a abrangência da dimensão espacial dos fenômenos estudados. De acordo com o autor, a contribuição propriamente geográfica em uma análise encontra-se nos princípios de coerência e de lógica da dispersão das coisas sobre o espaço, as quais possibilitam um novo ângulo para a compreensão das dinâmicas sociais (GOMES, 2002, 2013, 2017).

Buscando um exercício de reflexão sobre a análise geográfica, Santos (1992) e Corrêa (1986) indicam quatro categorias fundamentais e indissociáveis que devem ser mobilizadas para realizar uma análise espacial de cunho geográfico abrangente, são elas: forma, função, estrutura e processo. A forma, para Santos (1992, p. 50), é “o aspecto visível de uma coisa, refere-se ao arranjo ordenado de objetos, a um padrão.” Corrêa (1986), procurando elucidar essa categoria, cita uma casa, um bairro e uma rede urbana como exemplos de formas espaciais em diferentes escalas. Já a função, segundo Corrêa (1986), é o papel, uma atividade ou uma tarefa a ser desempenhada por uma forma e, por isso, é estreitamente ligada à forma (por exemplo, ônibus), e cada forma tem uma função (por exemplo, deslocamento).

De acordo com Corrêa (1986, p. 77), a estrutura é “a natureza social e econômica de uma sociedade em um dado momento do tempo”. Ademais, Santos (1992) contribui para seu entendimento ao acrescentar que a estrutura deve ser analisada sempre sob o espaço/tempo, pois ela se refere a como os objetos se inter-relacionam. Por fim, conforme Santos (1992), o processo é a ação praticada continuamente em um dado espaço, com objetivos indeterminados e que implica em tempo e em mudanças. Para Corrêa (1986, p. 73), “os processos ocorrem dentro de uma dada estrutura social e econômica e resultam das contradições internas da mesma.”

Em vista disso, essas categorias proporcionam subsídios para começar a pensar em quais elementos analíticos devem ser abordados e em quais caminhos devem ser percorridos

para desenvolver um pensamento crítico que ofereça subsídios para atuação cidadã. Nesse viés, Castillo (2017) indica outras duas contribuições que, segundo ele, são pressupostos que possibilitam uma superação de visões simplistas a respeito da mobilidade e da acessibilidade urbanas.

A primeira, que parte das ideias de Santos (1996), conforme Castillo (2017, p. 244), diz respeito à “irreduzibilidade entre sistemas de objetos e sistemas de ações como propriedade essencial do espaço geográfico e suas relações de contradição e complementaridade.” Sob essa acepção, as pesquisas sobre acessibilidade na Geografia devem ter como norte a concretude das práticas sociais desenvolvidas no espaço geográfico, entendendo-o como um conjunto de sistemas de objetos e de sistemas de ações (SANTOS, 1996).

A segunda contribuição refere-se, de acordo com Castillo (2017, p. 644), ao pressuposto da “distinção entre possibilidades de ação, de um lado, e ações efetivas ou efetivamente realizadas, de outro²⁷.” Segundo o autor, há uma diferença entre uso potencial, suscetível de acontecer, e o uso efetivo dos espaços, pois seu uso efetivo é moldado por diversas variáveis, inclusive pela capacidade de acessibilidade que eles apresentam. Pode-se utilizar como exemplo uma rampa com piso irregular e com declividade alta, que é um equipamento de mobilidade urbana, construído com o potencial de dar acesso aos espaços, porém, nesse caso, o seu uso efetivo não será esse, pelo menos não por cadeirantes, por pessoas com dificuldade de locomoção ou por pessoas portando carrinho de bebês, devido à sua capacidade de acessibilidade que é comprometida pela alta declividade e o piso irregular.

Ademais, essa mesma ideia também pode ser utilizada na reflexão em maiores escalas. Por exemplo, quando se trata de espaços públicos, a ideia que se tem é de que existe, naquele local, um potencial de uso por todos os sujeitos, entretanto, quando não são dadas as reais condições de acesso, o seu uso efetivo passa a ser realizado por grupos específicos de pessoas que possuem maior capital espacial. Assim, essa afirmação também pode ser utilizada para pensar a relação entre forma, estrutura, processo e função do espaço, discutida por Santos (1996) e Corrêa (1986), dado que toda forma possui uma função que é pensada tendo em vista um uso potencial que corresponde às demandas de uma estrutura espacial que é moldada por processos espaciais. O uso efetivo da forma pode variar: de acordo com ela própria, que resulta na modificação da função realizada (se a forma não for acessível, sua função não pode ser exercida integralmente, o que acaba gerando uma mudança em seu uso efetivo, por exemplo, uma rampa irregular ou corredores estreitos não atendem à função de acesso de

²⁷ Para desenvolver esse pressuposto, o autor utiliza as ideias de Santos (1996).

todos); conforme a estrutura espacial (tendo em vista a natureza social e econômica da sociedade, por exemplo, situações de discriminação e de vulnerabilidade econômica); e de acordo com os processos (ações praticadas continuamente, com objetivos indeterminados que implicam mudanças, por exemplo, a afirmação e a emancipação de pessoas com deficiência).

Nessa perspectiva, caminhando para uma síntese do que foi discutido, pensar a mobilidade e a acessibilidade urbanas demanda uma análise abrangente e que considere os aspectos expressos nas formas, nas estruturas e nas funções, bem como entenda os processos evidenciados nesses elementos, realizando, assim, uma abordagem crítica da realidade em questão. Consequentemente, compreender a existência de um capital espacial dos sujeitos é fundamental.

Isto posto, defende-se que a análise geográfica pode contribuir de forma significativa para entender a dinâmica da acessibilidade urbana de maneira ampla e integradora, tendo em consideração que elas devem ser pensadas socialmente como um direito coletivo ao uso e à apropriação dos espaços. Concebe-se que a falta de uma consciência geográfica sobre a mobilidade urbana pode gerar um comodismo com os problemas de acessibilidade atuais da cidade. Dessa forma, conforme Pereira (2006, p. 312), “é preciso tomar conhecimento não só das desigualdades sociais existentes, mas do poder de ação da mesma, para buscar exercer a cidadania e fazer valer a tomada de decisões para o coletivo.” Nesse sentido, entende-se que é imprescindível ter uma compreensão teórico-conceitual do problema para saber exercer melhor a cidadania. Essas colocações serão aprofundadas na subseção seguinte, que discutirá as contribuições e a importância do trabalho com a temática da mobilidade e da acessibilidade urbana com estudantes na educação básica.

2.2 A MOBILIDADE E A ACESSIBILIDADE NA MEDIAÇÃO DE CONTEÚDOS DA GEOGRAFIA URBANA ESCOLAR

Ao discutir o Ensino de Geografia nas escolas, é importante conhecer as contribuições dos conhecimentos geográficos para a formação dos alunos. Diversos autores acreditam que essa contribuição concentra-se, principalmente, no fato de que esse ensino pode fornecer oportunidade para análise e investigação de como a sociedade ocupa, organiza e transforma o espaço. Santos e Moro (2007), por exemplo, ressaltam que ensinar Geografia hoje é auxiliar o aluno a compreender o mundo, para tal é importante conhecer as representações sociais que foram e que são construídas no espaço no decorrer do tempo.

Nesse viés, Cavalcanti (2005) complementa que é necessário ter em mente que o Ensino de Geografia se constitui em uma série de conceitos, categorias e teorias a partir dos quais constrói seu discurso. Deste modo, conforme Cavalcanti (2019), aprender Geografia não se limita a assimilar informações geográficas, mais que isso, significa desenvolver uma forma de pensar que permita analisar a realidade por meio de uma perspectiva geográfica. Por isso, entende-se que o conhecimento escolar constrói-se pelo confronto entre conceitos cotidianos e conceitos científicos. Nesse sentido, o Ensino de Geografia perpassa também o espaço vivido do aluno.

Sob esse ponto de vista, essa discussão oferece subsídios para a realização de propostas que tenham como base trabalhar o ensino de Cidade, uma vez que oferece condições ao aluno de se situar no espaço em que vive, ao mesmo tempo em que compreende que esse é resultado de um processo construído pela sociedade e, conseqüentemente, por ele mesmo. Assim, a cidade passa a ser de fundamental relevância para a consciência da espacialidade e, a partir desse conceito, são criadas possibilidades de trabalhar concretamente com outros conceitos geográficos básicos e outras noções que auxiliam na formação cidadã dos estudantes (CAVALCANTI, 2013; 2012).

Nesse contexto, inserem-se as propostas que mobilizem a temática da mobilidade e acessibilidade urbanas. Defende-se, como hipótese nessa pesquisa, que a Geografia oferece a possibilidade de realizar discussões sobre a acessibilidade e a mobilidade urbanas de maneira ampla, crítica e integradora. Ao mesmo tempo, a abordagem crítica dessa temática, no Ensino de Geografia, pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento geográfico e da formação cidadã dos estudantes. Essa defesa se baseia em alguns pressupostos, dentre eles o de que uma cidade democrática é uma cidade acessível. Por esse motivo, é necessário que sejam dadas condições aos jovens para lutarem pelo direito fundamental de ir, vir e permanecer, assegurado pela Constituição Federal de 1988 e previsto como direito humano, internacionalmente protegido.

Somado a isso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda a importância do desenvolvimento de habilidades e de competências relacionadas à análise de aspectos dos direitos humanos e à participação pessoal e coletiva no debate público a fim de fundamentar críticas e propor ações frente às desigualdades sociais. Outro aspecto relevante é que, quando trabalhada sob uma perspectiva crítica, abordando as desigualdades socioterritoriais existentes, que implicam nos modos de circulação e no acesso que as pessoas têm à cidade, a temática da mobilidade e da acessibilidade urbanas se enquadram no que Caso e Gurevich (2018) denominam como Geografias Inclusivas. Essas Geografias são desenvolvidas a partir

de propostas que tenham um caráter social relevante, que podem ou não aparecer nos currículos oficiais e que levem à compreensão das diversidades do mundo para abrir possibilidades de intervenção nas problemáticas socioterritoriais. Conforme Caso e Gurevich (2018, p. 2014):

Pensando asimismo en la misión de contribuir, desde la enseñanza de la geografía, a que los niños y los jóvenes de hoy comprendan el mundo que les toca vivir, un mundo tan diverso como desigual, y que adquieran herramientas conceptuales y metodológicas para intervenir crítica y fundamentadamente en los problemas socioterritoriales contemporáneos.

Desse modo, Caso e Gurevich (2018) apontam para a necessidade da reflexão acerca do que se ensina nas escolas. Para as autoras, é preciso selecionar conteúdos (e aqui acrescentamos também temáticas) relevantes e atuais e trabalhá-los a partir do campo disciplinar da Geografia. Essa seleção provoca a transmissão de valores, de crenças e de cosmovisões do mundo. Dentro dessa perspectiva, cabe salientar que mobilidade e acessibilidade não são, necessariamente, conteúdos da Geografia, mas, quando mobilizadas, podem contribuir para trabalhar os temas urbanos na perspectiva geográfica, procurando oferecer aparatos teórico-conceituais para a resolução de problemas cotidianos enfrentados pelos estudantes.

Para Almeida (2017), trabalhar aspectos relacionados à acessibilidade urbana pode conduzir os estudantes a terem práticas mais reflexivas e solidárias, com ações relacionadas ao próximo. Para a autora, “trabalhar este tema na escola é relevante, pois leva o cidadão a repensar, muitas vezes, suas ações e atitudes diante de determinadas situações que são encontradas na cidade” (ALMEIDA, 2017, p. 38). Dessa maneira, educar a juventude sobre acessibilidade e mobilidade os estimula a refletir sobre a importância do respeito ao próximo e sobre as demandas que o ato de viver em sociedade exige, compreendendo, assim, um dos princípios da educação previsto no artigo 2º da LDB, que diz respeito aos ideais de solidariedade humana e ao pleno desenvolvimento do educando. Além disso, quando visto sob essa perspectiva, enquadra-se em um dos temas transversais obrigatórios, estipulado também pela LDB, relativo à ética.

Consoante às discussões de Blanco *et al.* (2014), nota-se que a capacidade das pessoas de se locomoverem e, conseqüentemente, de acessar os diversos espaços das cidades é resultado do capital espacial que elas têm. Esse capital espacial possui intensa vinculação com outro tipo de capital: o financeiro. Nesse sentido, a mobilidade e a acessibilidade estão relacionadas, em grande parte, ao poder aquisitivo das pessoas, ou seja, aqueles que têm

maior renda, têm mais possibilidades de usufruir os espaços das cidades. Como foi visto anteriormente, o capital espacial ainda envolve três componentes: acesso, competência e apropriação. Esses componentes influenciam e são influenciados pela visão que as pessoas têm sobre as formas de deslocamentos e sobre seu próprio direito à cidade. Desse modo, cabe o questionamento sobre qual a importância da mediação didática que aborde a temática da mobilidade e a acessibilidade urbanas nas aulas de Geografia na educação básica?

À vista disso, o objetivo, ao ensinar Geografia na educação básica, é ensinar os estudantes a pensarem na perspectiva da Geografia, e se essa disciplina enxerga a realidade sobre o ponto de vista da espacialidade, logo é importante que ela ajude os estudantes a construir recursos, competências e habilidades que poderão ser mobilizados em seus cotidianos, tanto para organizar seus modos de deslocamentos, quanto para problematizar situações e levantar propostas de melhorias para a cidade em que vivem. Posto isso, a Geografia Escolar, mediada pela discussão sobre acessibilidade e mobilidade urbanas, auxilia os estudantes a desenvolverem o pensamento geográfico e, ao pensar geograficamente, eles aumentam suas possibilidades de compreensão e, conseqüentemente, seu capital espacial e suas ferramentas para lutar pelo pleno direito à cidade.

Nesse sentido, vale questionar de que maneira os documentos institucionais que orientam o Ensino de Geografia e as discussões de pesquisadores da área podem orientar propostas existentes com essa temática. Com o intuito de oferecer aparatos para discutir essa questão, realizou-se um levantamento, por meio de uma análise documental, de teses e de dissertações publicadas que discutiram a temática da mobilidade e da acessibilidade urbanas. O levantamento para esta pesquisa se deu no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES entre os anos 2015 e 2019. Para tanto, utilizou-se como palavras-chave: acessibilidade e mobilidade; e como filtros: a grande área do conhecimento “ciências humanas”; área de conhecimento “Geografia”. Dos 178 trabalhos obtidos na busca, apenas 05 discutiram a temática sob o viés do Ensino de Geografia, conforme a Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 - Número de teses e de dissertações que trabalham aspectos da mobilidade e da acessibilidade urbanas, defendidas entre 2015 e 2019.

ANO DE PUBLICAÇÃO	TRABALHOS IDENTIFICADOS	TRABALHOS QUE DISCUTIRAM A TEMÁTICA SOB O VIÉS DO ENSINO DE GEOGRAFIA
2019	04	01
2018	16	00
2017	56	02
2016	59	01
2015	43	01
TOTAL	178	05

Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

Como mostra a Tabela 1, durante o levantamento, deparou-se com uma quantidade significativa de trabalhos que abordam a temática a partir da Geografia, no entanto poucas pesquisas abordaram tal questão sob o viés do Ensino de Geografia. Esse número retrata que, apesar da relevância da temática e da valiosa contribuição da Geografia para trabalhá-la, pouco ainda é discutido a respeito. Desse modo, foram encontradas apenas duas teses e três dissertações, sendo elas: Frasson, 2019; Almeida, 2017; Pazio, 2017; Paixão, 2016; Alves, 2015.

Dentro do recorte temporal estabelecido para o levantamento, o trabalho mais recente é a tese de Frasson (2019), construída a partir de um estudo que objetivou “entender a realidade dos alunos migrantes em suas trajetórias de mobilidade humana, ao apreender as novas possibilidades e os novos limites para o cidadão na perspectiva da educação, do capital e do trabalho no exercício de sua cidadania” (FRASSON, 2019, p. 9). O trabalho discute aspectos que a pesquisadora denomina de mobilidade humana e as relações que são estabelecidas com dinâmicas do processo de globalização, as quais englobam a discussão sobre comércio, consumos, políticas públicas e governança. Essa reflexão é estabelecida a partir de uma revisão bibliográfica, de entrevistas semiestruturadas e de formulários preenchidos por estudantes fronteiriços matriculados no ensino médio, residentes na área urbana da Tríplice Fronteira, formada pelas cidades de Foz do Iguaçu no Brasil, Ciudad del Este no Paraguai e Puerto Iguazú na Argentina. A partir dessa discussão, a autora chega à conclusão de que as relações capitalistas moldam os deslocamentos dos estudantes da região e de seus familiares, e de que existem contradições entre Estado Nação e Globalização, Estado

e Sociedade Civil e Políticas Públicas de Regulação e de Emancipação Social, as quais constroem armadilhas para o exercício pleno à cidadania.

Ainda nessa perspectiva, a dissertação de Alves (2015) realiza um estudo dos Acervos Complementares publicados pelo MEC em 2009, voltados ao ensino de Geografia e formados por obras literárias que discutem os temas da moradia e da mobilidade urbana. Para realização do estudo, o pesquisador se deteve às orientações curriculares, à legislação vigente e às discussões de especialistas da área do ensino de Geografia, principalmente as que tratam da abordagem de conteúdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental com ênfase à discussão do conceito de lugar. A abordagem do pesquisador sobre o tema da mobilidade urbana está muito voltada à educação para o trânsito, e o tema não aparece enquanto elemento central no trabalho. Entretanto, o pesquisador ressalta que a discussão desse tema em sala de aula, articulada ao uso de elementos literários, oferece importantes possibilidades para que os estudantes aprendam a ler o mundo.

Por outro lado, os outros três trabalhos acadêmicos encontrados são propositivos, ou seja, apresentam propostas de como a mediação didática deve ocorrer utilizando a temática em questão. Nesses trabalhos, a mobilidade e a acessibilidade urbanas são abordadas enquanto conteúdo ou enquanto temáticas utilizadas para trabalhar conteúdos da Geografia como, por exemplo, os impactos do desenvolvimento econômico na construção do espaço geográfico das cidades e o fenômeno da urbanização.

O primeiro deles é o trabalho de Paixão (2016), que analisa o uso da narrativa transmídia no ensino de Geografia no âmbito do Projeto Transmídia Trânsito Carioca, desenvolvido em uma escola do Rio de Janeiro. O tema mobilidade urbana foi escolhido de forma conjunta com os alunos que, após a escolha da temática, produziram conteúdos de forma colaborativa, dentre eles, fotos, contos, um curta e um *Podcast*. Todos esses conteúdos foram construídos com o objetivo de melhorar a compreensão dos problemas relacionados à mobilidade urbana na cidade do Rio de Janeiro (PAIXÃO, 2016). Como resultados, o pesquisador indica que os estudantes desenvolveram habilidades gerais que possibilitaram a compreensão de outras disciplinas além da Geografia. Além disso, os alunos da escola e de fora dela utilizaram os materiais produzidos para aprender sobre os diversos aspectos relacionados à mobilidade urbana.

O segundo trabalho propositivo, cuja autoria é de Pazio (2017), trata de uma dissertação que discute a respeito de como o professor de geografia, na educação básica, tem compreendido e se apropriado das tecnologias no processo pedagógico. Para tanto, foram realizadas oficinas com o uso dos programas *Google Earth Pro* e *Google My Maps* com

atividades, primeiramente, de reconhecimento das ferramentas dos programas voltadas a temas gerais da Geografia e, posteriormente, com o desenvolvimento de uma ação direcionada à mobilidade urbana, utilizando celulares e aplicativos do Google. Os resultados obtidos pelo pesquisador, a partir da realização das atividades com os estudantes, apontaram o favorecimento da aprendizagem dos conteúdos geográficos.

Enfim, o último trabalho refere-se a uma dissertação de autoria de Almeida (2017), a qual objetivou “desenvolver o trabalho docente para a formação de conceitos dos alunos de Ensino Médio sobre acessibilidade urbana na cidade de Iporá-Goiás, levando em conta sua prática cidadã cotidiana” (ALMEIDA, 2017, p. 8). Ao longo do trabalho, a pesquisadora discute a importância da acessibilidade, correlacionando-a à mobilidade urbana e ao direito à cidade. Ademais ela relata aspectos referentes ao projeto de intervenção pedagógica realizado no âmbito da pesquisa. Segundo a pesquisadora, a abordagem da temática da acessibilidade urbana junto aos estudantes do ensino médio ofereceu a eles a oportunidade de refletirem sobre sua prática cidadã, contribuindo para o entendimento de que se mover e acessar os espaços da cidade é um direito de todos, independentemente de suas condições físicas e sociais.

Vale destacar outro aspecto relevante desse levantamento, o fato de que todos os cinco trabalhos que discutem a temática pelo viés do Ensino de Geografia abordam sua importância para a formação cidadã. Nesse sentido, Almeida (2017) ressalta a importância de se discutir a temática sobre cidadania nas salas de aula a partir da acessibilidade urbana, destacando que ela está relacionada diretamente ao espaço geográfico e aos modos pelos quais os estudantes exercem e refletem sobre seus direitos e deveres na sociedade em que vivem. Pazio (2017, p. 117), por sua vez, ao referir-se a respeito dos saberes geográficos adquiridos a partir do trabalho com os temas relacionados à cidade, em especial à mobilidade urbana, contribui ressaltando que:

Os saberes geográficos são estratégicos, pois permitem ao aluno compreender o significado da cidadania e assim exercitar seu direito de interferir na organização espacial, reconhecendo a importância e o significado do lugar, seu espaço de vivência como instrumento de estudo e análise da realidade para perceber a capacidade e as potencialidades de ação de cada indivíduo no exercício da democracia, sendo capaz de agir e reagir diante de questões sociais, culturais e ambientais de modo propositivo e participativo.

Nessa perspectiva, os autores, cada um de sua maneira, confirmam a importância da abordagem da temática da mobilidade e da acessibilidade urbanas pelo ensino de Geografia na educação básica, bem como indicam várias metodologias possíveis para efetivá-la. Pazio (2017) utiliza as geotecnologias para incentivar os estudantes a reconhecer e a problematizar

seus espaços de vivência. Almeida (2017), no que lhe toca, realiza um trabalho de campo para reconhecimento do entorno e sensibilização por parte dos estudantes às demandas da acessibilidade e à demanda por igualdade de acesso por parte de todos os sujeitos aos espaços da cidade. Enfim, Paixão (2016) utiliza mídias diversas para incentivar os estudantes a notarem aspectos relacionados à mobilidade urbana e, como consequência, a aprenderem sobre a dinâmica do espaço urbano.

Logo, percebe-se que todos eles, de algum modo, abordam aspectos que evidenciam a relação entre mobilidade e acessibilidade, mas com enfoques diferentes. Ademais, os autores também citam documentos importantes que podem auxiliar no entendimento de como esses temas podem ser trabalhados em sala de aula, tais como a Lei nº 10.257 de 10 de Junho de 2001, denominada de Estatuto da Cidade. Essa lei estabelece diretrizes gerais para o ordenamento urbano, destacando a garantia do “direito a cidades sustentáveis [...] à infraestrutura urbana, ao transporte e aos serviços públicos, ao trabalho e ao lazer, para as presentes e futuras gerações” (BRASIL, 2001, n.p.). Sendo assim, uma das funções da cidade é assegurar a mobilidade urbana, referindo-se à facilidade de locomoção de pessoas e de bens neste espaço.

Outro documento importante é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), responsável por reger o sistema educacional, público e privado, no âmbito da educação básica e ensino superior. Ela ressalta a importância da formação cidadã, quando, no Art. 2, determina que “a educação [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, n. p.). Esse direcionamento, apesar de não tratar especificamente da temática da mobilidade e da acessibilidade urbanas, torna-se importante para a reflexão sobre como trabalhá-las em sala de aula. Deste modo, pode-se inferir que, ao abordar essa ou qualquer outra temática, deve-se atentar à importância de abordá-las de modo a conduzir os estudantes a construírem conhecimentos que os preparem para a vida cotidiana e para o exercício da cidadania plena. Nesse sentido, a mesma lei também reforça a obrigatoriedade da discussão sobre os direitos durante a educação básica, sobretudo durante o ensino fundamental, como pode ser notado no trecho a seguir:

A formação do cidadão dentro do currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretrizes a Lei n.º 8.096, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado (BRASIL, 1996. p. 23).

Dentre os direitos estabelecidos pela Lei n.º 8.096, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA), destaca-se aqui o Art. 16, o qual estabelece o direito à liberdade, compreendendo entre os seus aspectos o direito de “ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais” (BRASIL, 1990, n.p.). Ainda em relação aos marcos normativos, outro registro que precisa ser destacado é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, apesar de não trazer a mobilidade e a acessibilidade propriamente dita em seu conteúdo, enfatiza o transporte, o trânsito e a discussão sobre os direitos enquanto dimensões relevantes. Essas temáticas aparecem ao longo dos objetos de conhecimentos e das habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Ademais, a Lei nº 9.503/1997 determina a implementação de propostas que discutam a educação para o trânsito de maneira transversal durante todos os níveis de ensino no Brasil a partir das Diretrizes Nacionais de Educação para o Trânsito, as quais elencam a importância de se considerar os aspectos referentes à mobilidade e à acessibilidade urbanas. Desse modo, com bases sólidas e que justificam o uso da temática em propostas de ensino no âmbito da Geografia Escolar, será discutido, no próximo tópico, elementos que podem ajudar a pensar em propostas que trabalhem a temática no contexto da Região Metropolitana de Goiânia.

2.3 A MOBILIDADE E A ACESSIBILIDADE NA REGIÃO METROPOLITANA DE GOIÂNIA: UMA PROPOSTA DE ENSINO CONTEMPLANDO O URBANO E O COTIDIANO DOS ESTUDANTES

As discussões anteriores conduziram à reflexão a respeito da relevância de propostas que considerem as práticas socioespaciais desenvolvidas pelos estudantes cotidianamente na cidade e, conseqüentemente, a dimensão do urbano e as discussões que o permeiam. Constatou-se que, em concordância com Carlos (2011), ao considerar a análise do conteúdo dessas práticas cotidianas no ensino de Geografia, os estudantes são conduzidos à compreensão do movimento de produção, de apropriação e de reprodução das cidades. Em vista disso, a abordagem dos conteúdos pela Geografia escolar deve ocorrer “buscando o encontro/confronto da experiência imediata e cotidiana do aluno com sua cidade e o conceito abrangente, científico, de cidade, envolvendo um sistema conceitual” (CAVALCANTI, 2005, p.202).

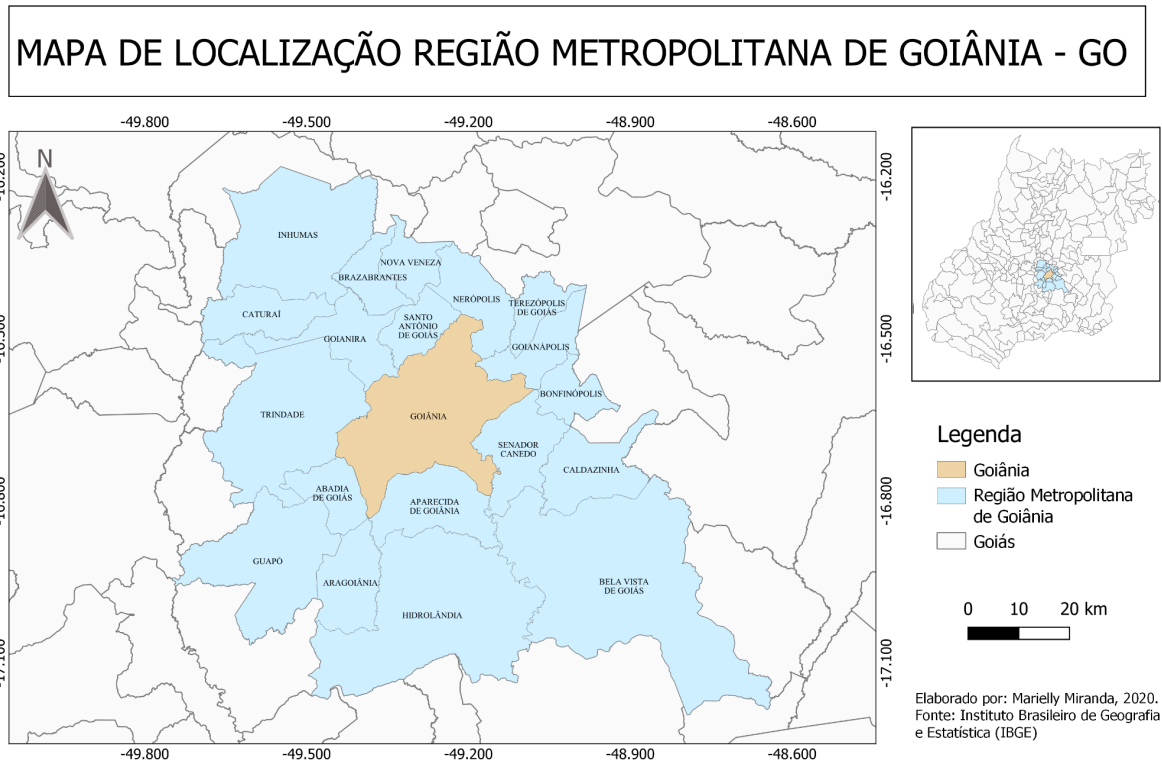
Nessa perspectiva, também foi destacada a importância da luta pelo direito à cidade, que emerge da consciência do cidadão enquanto agente social. Essa consciência se constrói

quando o sujeito reconhece seus direitos e se percebe enquanto pertencente ao espaço. Só assim ele é mobilizado a exercer sua cidadania plena, tornando-se ativo nas intervenções necessárias para a garantia de seus direitos. Assim, reconhecendo esses aspectos, considerando o recorte espacial desta pesquisa e a força das relações metropolitanas que se estabelecem em seu âmbito, cabe caracterizar algumas dimensões a respeito da Região Metropolitana de Goiânia (RMG) para que se possa refletir sobre o sistema conceitual que envolve a sua abordagem no Ensino de Geografia. Mais à frente, busca-se discutir maneiras de como realizá-la a partir da temática da mobilidade e da acessibilidade urbanas, visto que, conforme foi visto ao longo das discussões realizadas até aqui, são problemas, demandas e direitos dos estudantes.

Posto isso, é necessário questionar sobre quais reflexões, noções e conceitos da Geografia precisam ser mobilizados para entender a questão da mobilidade e da acessibilidade urbanas na RMG. Esse questionamento não parte da ideia de que a dinâmica urbana da RMG é alheia à dinâmica de outras regiões metropolitanas, mas sim da concepção de que, a partir do particular, constroem-se noções sobre o geral. Além disso, essa região possui alguns aspectos próprios, e uma abordagem que reconheça esses aspectos propicia aos estudantes a habilidade de enxergar os espaços, bem como se enxergar dentro deles, a fim de que consigam desenvolver conceitos que lhes permitam analisar os fenômenos em outras escalas.

Atualmente, a Região Metropolitana de Goiânia (RMG) é um importante aglomerado urbano do país, que possui enorme potencial de desenvolvimento e de dinamismo econômico de acordo com Deus e Barreira (2020). Ela foi instituída pela Lei Complementar (LC) nº 27 de 1999, que “reorganizou o aglomerado urbano de Goiânia, instituído em 1980 com oito municípios” (BRASIL, 2015, p. 7). Atualmente, a RMG é composta por 21 municípios, conforme a LC nº 139 de 2018, sendo eles: Abadia de Goiás, Aparecida de Goiânia, Aragoiânia, Bela vista de Goiás, Bonfínópolis, Brazabrantes, Caldazinha, Caturaí, Goianópolis, Goianira, Guapó, Hidrolândia, Santa Bárbara de Goiás, Nerópolis, Nova Veneza, Santo Antônio de Goiás, Senador Canedo, Terezópolis de Goiás, Trindade e Goiânia, localizados conforme a figura 3.

Figura 3 - Mapa de localização dos municípios da Região Metropolitana de Goiânia



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021). Elaborado pela autora, 2021

Referindo-se ao motivo desses municípios comporem a RMG, Brasil (2015) ressalta que alguns deles apresentam forte conurbação com Goiânia, e outros apresentam algum grau de relação econômica com a capital. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), estima-se que a RMG conta com um contingente de 2,6 milhões de habitantes, o que representa 37,2% da população do estado de Goiás. O crescimento populacional na RMG teve dois grandes momentos, conforme Chaveiro, Calaça e Rezende (2009). O primeiro momento remete-se ao período anterior à década de 1980, em que o êxodo rural foi o principal fator de crescimento populacional. Já o segundo momento, a partir da década de 1990, tem relação com o processo de migração interestadual e intermunicipal.

Nesse contexto, a distribuição espacial da população da RMG entre os municípios é extremamente desigual. Estima-se que a população de Goiânia em relação à região metropolitana, por exemplo, represente 58% (IBGE, 2020). Enquanto núcleo urbano, Goiânia tem a capacidade de centralizar os fluxos demográficos e econômicos constituídos entre os municípios que compõem a região. Nesse sentido, Goiânia e os municípios que contam com maior contingente populacional “respondem por grande parte dos deslocamentos realizados, concentram a maioria da infraestrutura e da logística necessárias para a realização dos

processos ligados à mobilidade urbana, ao transporte e à circulação de pessoas e bens” (RESENDE, 2017, p. 147).

Em relação aos serviços ofertados nessas cidades, os quais são importantes atrativos para o fluxo de pessoas, Oliveira *et al.* (2020) evidenciam a complexidade do acesso aos serviços de saúde na RMG, ao relatar que quatro municípios da RMG não possuíam unidades de internação hospitalar e que somente quatro municípios da RMG dispõem de leitos de UTI²⁸. Essa situação demonstra, além da centralidade exercida por poucos municípios da RMG, com destaque para Goiânia, a importância de se pensar a mobilidade dentro desse recorte espacial, uma vez que o direito à mobilidade urbana é prerrogativa para o acesso aos espaços e a outros direitos, como o direito à saúde.

Nesse sentido, cabe destacar a complexidade dessa discussão, que exige a abordagem de diversos aspectos referentes às dinâmicas populacionais na região. Conforme Paula (2013, p. 59):

Entre as dinâmicas populacionais da RMG, há de se destacar os aspectos ligados ao crescimento populacional da metrópole e de sua periferia: sua crescente taxa de urbanização e seu poder de atração de migrantes advindos do interior do estado de Goiás e de outros estados e regiões brasileiras; a mobilidade residencial de sua população entre os municípios da RMG; bem como os aspectos relacionados à mobilidade interna ou cotidiana (ou migrações pendulares), ou seja, aos fluxos diários realizados por seus habitantes ao circularem pela metrópole e por sua região metropolitana para trabalhar, estudar, utilizar os serviços públicos ou privados de saúde, ou para o lazer e moradia etc.

Os três aspectos elencados pela autora oferecem indícios importantes que contribuem para reflexão a respeito das noções e dos conceitos geográficos que precisam ser mobilizados para entender a questão da mobilidade e da acessibilidade urbanas na RMG. O primeiro deles diz respeito ao crescimento populacional da metrópole e de sua periferia. Atualmente, segundo estudo desenvolvido pelo IBGE (2019), a RMG possui um total de 1.041.909 domicílios, em que 17.009 domicílios encontram-se distribuídos em 114 Aglomerados Subnormais, presentes em oito municípios metropolitanos: Goiânia, Aparecida de Goiânia, Senador Canedo, Trindade, Abadia de Goiás, Guaporé, Santo Antônio de Goiás e Goianópolis. Goiânia é destacada no estudo enquanto município com maior índice, contando com 99 Aglomerados onde se encontram 13.043 domicílios.

Os aglomerados subnormais, segundo o próprio IBGE (2019), são ocupações irregulares de terrenos de terceiros, que podem ser públicos ou privados, para fins habitacionais em áreas urbanas. De modo geral, eles se caracterizam por padrões urbanísticos

²⁸ Até o momento da realização da pesquisa, em setembro de 2021.

irregulares, carência de serviços públicos necessários e por estarem localizados em áreas com restrição à ocupação. Nesse viés, acrescenta-se aqui um outro aspecto: são áreas ocupadas pelas classes desprivilegiadas, que não possuem condições de ocupar outras áreas ou escolhem habitá-las, pois essas áreas encontram-se mais próximas aos seus locais de trabalho do que as moradias que eles teriam condições de manter.

O segundo aspecto elencado por Paula (2013) refere-se à mobilidade residencial da população entre os municípios da RMG. A discussão a respeito desse aspecto na RMG, para Marinho (2006), precisa mobilizar a discussão a respeito do processo de gentrificação. Esse processo ocorre a partir da apropriação de espaços urbanos, visando alterar o padrão, sobretudo socioeconômico, da população que vive nessas áreas. Ele geralmente ocorre a partir de benefícios urbanísticos, que leva ao aumento do preço dos aluguéis e da venda dos imóveis a ponto de a população local não ter condições financeiras de arcar com os valores de morar nesses locais ou vendê-los buscando utilizar o capital adquirido com a venda para melhorar suas condições de vida e de sua família. Dessa forma, ocorre a substituição da população por outra de maior poder aquisitivo, e esse processo costuma se instalar em áreas mais adensadas e/ou com melhores infraestruturas urbanas (MARINHO, 2006).

Com isso, a população mais pobre vai sendo “expulsa” para lugares cada vez mais distantes dos centros, fortalecendo outro processo, o de segregação socioespacial²⁹, e criando espaços excludentes e inacessíveis. Segundo Paula (2013), já no momento de criação da metrópole goianiense, houve a instauração de processos de segregação socioespacial. Esses processos, de acordo com Carlos (2011), que fragmentam as classes sociais em espaços distintos da cidade, manifestam-se de diversos modos a partir do acesso à moradia, ao transporte e aos espaços públicos. Nesse sentido, o cotidiano das pessoas que vivem em espaços segregados acaba sendo marcado pela insegurança, pela violência e pela falta de infraestrutura e de acesso aos serviços básicos como saúde, educação e lazer (CAVALCANTI, 2018).

Para complementar, Paula (2013) realiza uma correlação entre a segregação socioespacial e a acessibilidade. Segundo a autora, é preciso entender que a segregação urbana “inclui também os aspectos ligados à acessibilidade aos diversos lugares da cidade e ao usufruto que se faz dessa cidade e de seu espaço urbano, e não somente ao valor do solo

²⁹ A segregação sócio-espacial, segundo Castells, (2000) e Corrêa (1996), é a manifestação espacial das diferenças e das disputas entre os diversos sujeitos que produzem a cidade. Essas diferenças, segundo Paula (2013, p. 47), “extrapolam os aspectos culturais e religiosos e são mais evidentes nos aspectos sociais e econômicos, pois as diversas classes sociais se apropriam e usufruem o espaço urbano de uma cidade de forma distinta.”

urbano naqueles locais” (PAULA, 2013, p. 48). Esse processo demarca a paisagem de Goiânia e de toda a região metropolitana a partir das desigualdades sociais e econômicas existentes entre seus habitantes. Sobre isso, também argumenta Arrais (2005, p. 353):

No caso específico da RMG, tanto a mobilidade quanto a centralidade são, cada vez mais, um atributo das classes privilegiadas que moram em lugares dotados de infraestrutura e que, ao mesmo tempo, têm condições de se deslocar com conforto e segurança, apropriando-se de um tecido urbano produzido pela coletividade.

Essa colocação abre espaço para a discussão do último aspecto elencado por Paula (2013), que diz respeito aos fluxos diários realizados. A dependência dos serviços, do trabalho e dos equipamentos urbanos ofertados na metrópole aumentam os fluxos estabelecidos entre os municípios da RMG, sobretudo entre aqueles que são conurbados, sendo comum a prática de migração pendular por parte dos habitantes dos municípios. O aumento desses fluxos, somado ao adensamento urbano nos espaços de centralidade espacial da RMG e à crescente preferência pelo transporte individual motorizado³⁰, criam-se problemas relacionados ao trânsito, tais como os engarrafamentos, o alto consumo de combustíveis fósseis, a precarização do transporte coletivo, a insegurança no trânsito, a ausência de infraestrutura para atendimento de pedestres e ciclistas e a poluição sonora, visual e ambiental.

Essas adversidades, mais uma vez, são mais problemáticas quando nos referimos à população mais pobre, que enfrenta, além desses problemas, a necessidade de percorrer maiores distâncias, a dificuldade de acesso aos meios de transporte e, como consequência, a dificuldade de acesso aos espaços da cidade e a tudo o que eles podem oferecer. Por esse ângulo, Maricato (1996, p. 56) afirma que:

À dificuldade de acesso aos serviços e infraestrutura urbanos [...] somam-se menores oportunidades de profissionalização, maior exposição à violência (marginal ou policial), discriminação racial, discriminação contra mulheres e crianças, difícil acesso à justiça oficial, difícil acesso ao lazer.

³⁰ A preferência pelo transporte individual motorizado, em geral, ocorre porque o carro é geralmente associado a uma conquista individual. Esse tipo de mentalidade se consolidou no século XX (período entre os anos de 1901 e 2000) quando as indústrias automobilísticas passaram a produzir automóveis em massa seguindo o modelo de produção Fordista (PERES, 2019). Nesse período, ter um carro se tornou um status de conquista e ascensão social, quando também foi construída a ideia de que o carro garantia a segurança e a mobilidade totais das pessoas. Aliado a isso, os governos investiram no setor rodoviário e incentivaram a compra de carros, oferecendo descontos nos impostos para atrair indústrias automobilísticas de outros países para o seu território, visando à geração de capital (PERES, 2019). Outro aspecto que influencia o uso cada vez maior do transporte individual motorizado são as condições do transporte público coletivo. Essas condições costumam ser precárias, com veículos sem manutenção adequada, que realizam deslocamentos mal planejados que geram perda de tempo e qualidade de vida para os usuários, e ainda custam caro. Isso faz com que muitas pessoas não tenham acesso, ou simplesmente escolham não utilizá-lo (POLETO, 2016).

Essa circunstância evidencia desigualdades populacionais que são fortalecidas, conforme Gonzaga e Kneib (2015, p. 2414), pela “dinâmica socioeconômica da Região Metropolitana de Goiânia que acarreta impactos sociais, econômicos e ambientais em seus municípios.” Isso reflete e é reflexo das políticas públicas de mobilidade urbana da metrópole e dos grandes centros urbanos do Brasil que, segundo Peres (2019, p, 16):

[...] concentraram a maior parte dos investimentos na expansão da infraestrutura viária, que geralmente são obras de grande magnitude e que conferem visibilidade aos seus idealizadores, mas que não satisfaz as necessidades de mobilidade de uma parcela significativa das pessoas, sobretudo as de menor poder aquisitivo e que habitam as periferias.

Desse modo, de acordo com Cavalcanti (2020), os arranjos urbanos resultam em diversos problemas, dentre eles os que envolvem dificuldades de deslocamento na malha urbana. Nesse sentido, cabe destacar ainda, nas palavras de Paula (2019, p. 3044), que “Goiânia é uma metrópole cuja dinâmica é permeada por diversos processos e fenômenos, os quais afetam não apenas a produção/formação espacial da cidade, mas também a vivência cotidiana dos diferentes sujeitos e agentes que a habitam.” Assim sendo, é preciso reconhecer os agentes sociais que constroem essas dinâmicas, sendo eles: os detentores do capital, como as incorporadoras imobiliárias; os Estados e os distintos segmentos sociais, dentre eles os excluídos. Segundo Cavalcanti (2020, p. 49), “a ação desses agentes resulta na configuração desse espaço e define sua dinâmica”, uma vez que as cidades são, ainda para Cavalcanti (2005, p. 203), “um arranjo espacial histórico e que corresponde a determinadas formas de organização da produção social.” Em vista disso, cabe ressaltar que abordar a metrópole goianiense ou os municípios que integram a RMG negligenciando as relações que se estabelecem dentro dela é ignorar aspectos relevantes. As dinâmicas espaciais, marcadas pelo fortalecimento das relações econômicas e dos fluxos entre os municípios que a compõem, para Resende (2017, p. 152):

[...] além de colocarem em evidência o poder de polarização desempenhado pela capital e os desníveis socioeconômicos entre as unidades componentes de seu entorno imediato, produziram condições objetivas que apontam para a necessidade de se pensar o município de Goiânia integrado às dinâmicas e às demandas oriundas dos municípios próximos.

Nessa perspectiva, o sistema conceitual que envolve a abordagem da RMG no Ensino de Geografia deve abordar aspectos que conduzam os estudantes a pensarem sobre questões referentes à construção do território, às trocas estabelecidas entre os municípios, entre outros aspectos que podem ser mobilizados pelo professor de acordo com seus objetivos de

aprendizagem. Conceitos como o de metropolização, gentrificação, segregação socioespacial, periferação, desigualdade social, trânsito, conurbação e migração pendular possuem grande potencialidade para essa discussão, podendo ser mobilizados a partir de categorias próprias da Geografia, como território, lugar, paisagem, redes, entre outras.

Ademais, a abordagem ainda pode ocorrer a partir de uma temática: aqui se propõe a temática da mobilidade e da acessibilidade urbanas. As demandas e os problemas de mobilidade e de acessibilidade urbanas, vivenciados tanto pelos estudantes, quanto por seus familiares, podem ser vias de acesso para iniciar as discussões em sala de aula. A distância percorrida para chegar à escola, as experiências com espaços proibitivos na cidade, com engarrafamentos em horários de pico e com o mau estado e a superlotação do transporte público, por exemplo, podem ser utilizados enquanto mobilizadores para problematizar o tema. Esses aspectos serão trabalhados na seção seguinte que discute e relata experiências realizadas com mediações didáticas em duas escolas da rede estadual de educação de Goiás, onde o conteúdo referente à cidade foi trabalhado a partir da temática da mobilidade e da acessibilidade urbanas nas aulas de Geografia.

SEÇÃO III – A MOBILIDADE E ACESSIBILIDADE URBANAS: POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ POR MEIO DO ENSINO DE GEOGRAFIA

Ao longo dos capítulos anteriores notou-se a relevância do ensino de Geografia para a construção de um modo de pensar geográfico que permita aos estudantes o desenvolvimento de posicionamentos críticos perante os problemas enfrentados em seus cotidianos. Esse pensamento oferece a eles condições de realizarem uma leitura crítica de mundo comprometida com o exercício da cidadania, que lhes permitam refletir e atuar sobre os problemas da vida urbana cotidiana, lutando seu direito pleno à cidade. Nesse horizonte, reconheceu-se a importância da construção de conceitos científicos e do ensino de cidade realizados a partir de uma abordagem que considere os espaços de vivência, as demandas e os problemas enfrentados pelos estudantes em suas práticas espaciais cotidianas.

Nessa perspectiva, dentre a infinidade de abordagens possíveis, optou-se por discutir a que propõe o ensino da cidade e do urbano a partir da temática da acessibilidade e da mobilidade urbanas. Nesse sentido, a seção anterior procurou evidenciar contribuições dessa abordagem no ensino de Geografia na educação básica. Para tanto, foram discutidos os conceitos de mobilidade e da acessibilidade urbanas, as diferentes abordagens da Geografia para a análise desses conceitos, a forma como eles podem ser trabalhados na mediação de conteúdos da Geografia na educação básica e quais especificidades se mostram relevantes em propostas de mediação didática com estudantes residentes na região metropolitana de Goiânia.

Posto isso, essa seção tem o objetivo de discutir e relatar experiências realizadas com mediações didáticas em duas escolas da rede estadual de educação de Goiás, onde o conteúdo referente à cidade foi trabalhado a partir da temática da mobilidade e da acessibilidade urbanas nas aulas de Geografia. Em seguida a esse relato, buscou-se discutir elementos que conduziram a pesquisadora à reflexão a respeito das dificuldades e das contribuições da Geografia ensinada por meio do trabalho desses conceitos para o desenvolvimento do pensamento geográfico e da cidadania.

Na primeira subseção intitulada “O contexto das Escolas da Rede Estadual de Ensino participantes da pesquisa” situa-se as duas escolas que fizeram parte da pesquisa, indicando elementos relevantes para o planejamento das sequências didáticas realizadas. Na segunda subseção, intitulada “Delineando uma proposta de formação cidadã por meio da abordagem da temática da mobilidade e acessibilidade urbanas”, realiza-se uma exposição dos principais aspectos considerados no planejamento das propostas, detalhando sua metodologia e as bases teóricas utilizadas nesse momento, visando oferecer subsídios para possíveis consultas por

professores que desejarem realizar atividades semelhantes.

Na terceira subseção, intitulada “Encaminhamentos para a prática do ensino de cidade por meio da temática da mobilidade e acessibilidade urbanas”, apresenta-se os planos de aulas e realiza-se um relato sobre como as aulas ocorreram³¹. Na quarta subseção, intitulada “Problematizando, sistematizando e sintetizando: indícios de aprendizagem ao longo do percurso didático”, realiza-se uma discussão sobre os indícios de aprendizagem observados nos relatos e nas respostas às atividades dos estudantes, discutindo possíveis evidências de efetividade da proposta aplicada para a formação da cidadania, considerando a meta de formação do pensamento geográfico, conforme exposto nas seções anteriores. E na quinta e última subseção, intitulada “Potencialidades dos percursos didáticos desenvolvidos”, expõem-se as percepções da pesquisadora frente às experiências realizadas, dialogando de maneira mais específica com as discussões apresentadas nas seções anteriores.

3.1 O CONTEXTO DAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO PARTICIPANTES DA PESQUISA

Cada cidade, escola e turma apresentam contextos diferentes, sendo que tais diferenças devem ser reconhecidas pelo professor ao realizar sua mediação (PORTELA, 2017). Desse modo, o trabalho docente, permeado pela diversidade de realidades apreendidas pelo professor, realiza-se por meio da construção de propostas e de sua efetivação, que contemplem a realidade dos estudantes, levando-os a compreenderem o mundo a partir de seus próprios modos de vida e das dinâmicas enxergadas por eles na cidade em que vivem. A partir desse reconhecimento, o planejamento da sequência didática realizada no âmbito desta pesquisa, começou com um estudo a respeito das escolas selecionadas e considerando os contextos em que elas estão inseridas. O objetivo foi o de levantar aspectos relevantes para realizar aproximações do conteúdo à realidade vivenciada pelos estudantes.

Vale lembrar que foram selecionadas duas escolas pertencentes à rede estadual de ensino, localizadas na região metropolitana de Goiânia – GO (Cf. figura 2). Estas instituições possuem professores concursados e licenciados em Geografia atuando nas séries selecionadas para o desenvolvimento do trabalho, a saber o 9º ano do Ensino Fundamental e a 2ª série do Ensino Médio. Além dessas características, foram considerados enquanto critérios de seleção das escolas aquelas que tinham profissionais que se disponibilizaram a

³¹ Ressalta-se aqui que as atividades de mediação didática foram realizadas virtualmente, devido à suspensão das aulas presenciais ocasionadas pela pandemia da COVID-19.

participar desta investigação de forma livre e esclarecida.

A facilidade de contato com os professores também foi prerrogativa para a escolha das escolas enquanto universo da pesquisa, uma vez que foi necessário realizar contato com outras dezoito instituições para se chegar às escolas selecionadas. Nesse contato, muitos professores se recusaram a participar da pesquisa. Dentre os motivos das recusas, o mais citado pelos professores foi o referente ao calendário escolar, que é repleto de atividades previstas e exigidas pela escola, o que dificultaria a participação na pesquisa pois esta seria mais uma atividade que tomaria tempo. Também pôde ser percebido um certo receio com relação à vigilância ou críticas que a pesquisadora poderia vir a realizar a respeito do trabalho realizado por eles, mesmo sendo esclarecido que o objetivo do trabalho não seria esse. Posto isso, cabe relatar aspectos referentes às escolas da pesquisa.

A primeira escola selecionada (escola A) localiza-se na região administrativa da Vila Brasília, em Aparecida de Goiânia, em uma área de conurbação com o município de Goiânia-GO. Como já ressaltado neste trabalho, apesar de alguns municípios da RMG terem se tornado sede de muitas empresas, instituições, serviços nas últimas décadas, como ocorreu com Aparecida de Goiânia, é na capital que se concentra grande parte dos serviços de saúde, educação e da oferta de trabalho (PAULA, 2013). Essa concentração contribui para a intensificação de diversos processos, dentre eles o de conurbação, entendido aqui enquanto um processo que "ocorre quando uma cidade passa a absorver núcleos urbanos localizados à sua volta." (VILLAÇA, 2001, p. 51)

Neste caso, o processo de conurbação ocorre a partir da polarização exercida por Goiânia, que segundo Paula (2013) é resultado de ações estatais e do capital imobiliário, que direcionam o crescimento da RMG de acordo com seus interesses. Para além disso, a autora afirma que alguns eventos nacionais de ordem política e econômica favoreceram a consolidação de Goiânia, enquanto pólo de atração, citando a construção de Brasília, a implantação da BR-153, e o processo de modernização da agricultura nos anos de 1970, que estimulou o êxodo para as cidades

A autora ainda afirma que a conurbação existente entre Goiânia e Aparecida de Goiânia tem como suas principais características a densidade de contato físico com Goiânia, a ocorrência de novas centralidades e de novas lógicas de mobilidade e a especulação e valorização imobiliária. Deste modo, é importante ressaltar ainda que Aparecida de Goiânia é um dos municípios com maiores índices de integração com a metrópole (ARRAIS, 2005; PINTO, 2009). Essa relação se torna mais evidente ainda ao considerar o Setor Vila Brasília, bairro no qual a escola A está localizada, que além de fazer fronteira, também possui uma

forte ligação com a metrópole desde sua criação (PINTO, 2009). Segundo Pinto (2009) na década de 1980 a Vila Brasília abrigava 31.926, dos 42.632 habitantes de Aparecida de Goiânia, em sua maioria migrantes. Já naquele momento, segundo o autor, foi sendo confirmada a formação desse novo subcentro, que na década de 1990, começou a receber redes de esgoto e hospitais, além de fortalecer suas atividades econômicas.

A escola A, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), apresenta em sua estrutura física uma área de 2.012,20 metros. O prédio possui uma boa estrutura física com adaptações que contam com rampas para cadeirantes, postes de apoio, banheiros sem barreiras, pisos táteis para deficientes visuais e placas em Língua Brasileira de Sinais e Braile que indicam o tipo de ambiente. Possui ainda biblioteca, cozinha, sala da diretoria, sala dos professores, quadra poliesportiva coberta, espaço com mesa de jogos e sala de recursos multifuncionais. Ainda segundo o PPP, a escola se coloca a serviço da comunidade e atende a uma clientela com diferentes características socioeconômicas que residem no próprio bairro, nas regiões do entorno e em algumas áreas mais distantes.

A escola B localiza-se na porção norte de Goiânia, na região administrativa do Meia Ponte, mais precisamente no Jardim Balneário Meia Ponte. Segundo Paula (2013), a porção norte de Goiânia possui sua imagem vinculada aos excluídos da cidade, pois a predileção tanto das classes de alto poder aquisitivo quanto dos agentes imobiliários esteve concentrada na porção sul da metrópole, por isso, ela ainda concentra valores mais elevados de solo urbano e possui maior concentração de equipamentos públicos e privados. Ainda segundo a autora, apesar de investimentos realizados na porção norte de Goiânia, ela ainda constitui-se enquanto uma área de interesse social.

Esse apontamento pode ser notado no bairro onde a escola se localiza. Segundo Silva e Ferreira (2008), o Jardim Balneário Meia Ponte é um bairro antigo da cidade de Goiânia, fundado em 1965. Trata-se de um bairro residencial, que possui serviços de água encanada, luz elétrica, esgoto e ruas asfaltadas, no entanto, possui diversas residências que foram construídas na região de fundo de vale do rio Meia Ponte, que são frequentemente inundadas, juntamente com suas vias que precisam ser interditadas quando o nível do rio sobe muito (SILVA; FERREIRA, 2008). Esses aspectos foram entendidos pela pesquisadora enquanto importantes características que devem ser consideradas no processo de mediação, pois, assim como os aspectos citados anteriormente com relação à localidade da escola A, são aspectos observados e vivenciados pelos estudantes e seus familiares em suas práticas cotidianas.

Quanto à estrutura física, a escola B possui instalações para serviços administrativos, laboratório de informática com acesso à internet, biblioteca, sala de recursos especiais para

estudantes com deficiência, banheiro para professores e três banheiros para os estudantes, sendo um deles acessível para pessoas com deficiência, dez salas de aula, sala de coordenação, cozinha, espaço de lazer, quadra poliesportiva coberta e um pátio interno. A filosofia de trabalho adotada pela escola, segundo o PPP, inclui formar cidadãos responsáveis e ativos, com o intuito de preparar os alunos para enfrentar os desafios da vida, e não apenas para agir no mercado de trabalho.

Assim como o reconhecimento das escolas e dos espaços aos quais elas estão inseridas, outros aspectos precisaram ser considerados no desenvolvimento do trabalho e na construção e planejamento do percurso didático, dentre eles, as modificações em decorrência contexto pandêmico, que exigiu adequações e mudanças na proposta pensada anteriormente e implicaram diretamente na participação dos estudantes.

Como relatado anteriormente, o percurso didático elaborado a princípio pela pesquisadora considerava o espaço escolar e o contato direto entre os estudantes, os professores e a pesquisadora. Porém, com as restrições impostas pela pandemia da COVID-19, esse contato direto foi suspenso nas escolas e instituiu-se, para viabilizar o funcionamento das aulas, um contato mediado pelos meios digitais, basicamente computador e celular, meios aos quais nem todos os estudantes tinham acesso. A realização da experiência nas escolas e as observações de aulas estavam planejadas para o primeiro semestre de 2020, período no qual foi declarada a Pandemia e as medidas oficiais que impunham regras de distanciamento social foram implantadas. Nesse contexto, houve a adequação do ensino presencial para o ensino remoto nas escolas. Nesse contexto, a pesquisa empírica foi postergada por meses, na esperança de que as aulas presenciais em pouco tempo retornassem. Porém, desde o registro do primeiro caso de covid-19 no Brasil, no dia 26 de fevereiro de 2020, até o final do mês de junho do mesmo ano as aulas ainda não haviam retornado na modalidade presencial.

Ao perceber que esse retorno poderia não acontecer dentro do prazo estipulado para a finalização deste trabalho, a pesquisadora optou por realizar as observações de aula e a aplicação do percurso didático na modalidade em vigor naquele momento, a do Ensino Remoto Emergencial. Sendo assim, as aulas ocorreram nos meses de setembro e outubro de 2020 na escola A³², e nos meses de novembro e dezembro de 2020 na escola B³³.

³² As observações ocorreram durante a segunda quinzena de setembro até a primeira semana de outubro, e a aplicação da sequência foi realizada na segunda, terceira e quarta semana de outubro, totalizando 3 semanas.

³³ As observações ocorreram na primeira quinzena de novembro e a aplicação da sequência ocorreu da segunda quinzena de novembro à primeira semana de dezembro, totalizando 3 semanas.

Na escola A, foram observadas as aulas de Geografia destinadas aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental³⁴. A série contava com quatro turmas, que reunidas somavam o quantitativo de 158 estudantes matriculados. As observações de aulas ocorreram com o intuito de conhecer a turma e a maneira como as aulas estavam ocorrendo, principalmente naquele contexto, para perceber as possibilidades para a realização do trabalho no contexto do ensino não presencial, além de realizar uma ambientação entre pesquisador e estudantes. Na escola A, as atividades, juntamente com textos de apoio (em diferentes formatos para propiciar o acesso à maioria dos estudantes), indicação de vídeos disponíveis na internet e páginas do livro didático para leitura e orientações via áudio eram enviadas para os estudantes em um grupo no Whatsapp, cujo integrantes eram pais, estudantes, professores e a equipe de direção da escola. O professor também realizava plantões de dúvidas e as correções das atividades, que eram enviadas em áudios no grupo. Uma outra maneira que a escola encontrou para democratizar o acesso às atividades e textos de apoio foi realizar drive-thru para entrega das atividades impressas aos estudantes que não tinham acesso a elas por meio de recursos tecnológicos, como computadores e celulares.

Na escola B, foram observadas as aulas de Geografia destinadas aos estudantes da 2ª série do Ensino Médio³⁵. Essa série contava com quatro turmas, que reunidas somavam o quantitativo de 159 estudantes matriculados. Nessa escola, além das atividades, que eram enviadas em blocos por e-mail pela coordenadora para os discentes, o professor realizava também aulas síncronas, utilizando a plataforma de vídeo chamada Zoom. Nessa escola, tanto a observação das aulas quanto a realização da experiência ocorreram no final do ano letivo, o que revelou uma dificuldade a mais, pois, no final do ano a participação dos alunos nas aulas síncronas havia sofrido grandes baixas, segundo o professor regente, que relatou que em um período anterior havia participação de 30 estudantes em média³⁶, por aula.

Dentre as possíveis causas da baixa participação dos estudantes pode-se citar o desânimo frente ao contexto estressante gerado pela pandemia e a crença na garantia de aprovação no ano letivo. Além disso, pode-se identificar como causas do abandono da escola por muitos estudantes a falta de recursos tecnológicos e da demanda por ingressar no mercado de trabalho para auxiliar no sustento da família, por parte de muitos estudantes, como pôde ser constatado através de relatos de dois estudantes que realizaram o contato direto com a

³⁴ É preciso ressaltar que devido ao contexto de aulas não presenciais as quatro turmas destinadas a estudantes dessa série foram agrupadas.

³⁵ Também nessa escola as turmas foram agrupadas.

³⁶ Este valor refere-se à participação de todas as turmas da segunda série do Ensino Médio, reunidas.

pesquisadora para justificaram suas faltas³⁷. Essa triste realidade enfrentada pelos estudantes teve que ser considerada no planejamento das atividades a serem desenvolvidas, visando oferecer condições de acesso ao conhecimento pela maior quantidade de estudantes possível. Posto isso, a subseção a seguir descreve aspectos do planejamento do percurso didático realizado nas duas escolas.

3.2 DELINEANDO UM PERCURSO DIDÁTICO DE FORMAÇÃO CIDADÃ POR MEIO DA ABORDAGEM DA TEMÁTICA DA MOBILIDADE E ACESSIBILIDADE URBANAS

O conteúdo das propostas seguiu as indicações dos professores, e foi adequado à sequência de conteúdos que eles estavam seguindo, levando-se em conta o currículo previsto para a série em foco. Na escola A, a sequência partiu do entendimento das dinâmicas existentes no processo de globalização, chegando à discussão de como os avanços nos meios de transportes, que são produtos e propiciadores desse processo, se materializam nas cidades e nas práticas cotidianas dos estudantes de modo seletivo e desigual. Na escola B, a proposta partiu de uma abordagem territorial sobre o domínio morfoclimático Cerrado para discutir de que maneira o domínio pode ser percebido e como ele exerce influência nos meios e modos de ir e vir dos estudantes na cidade.

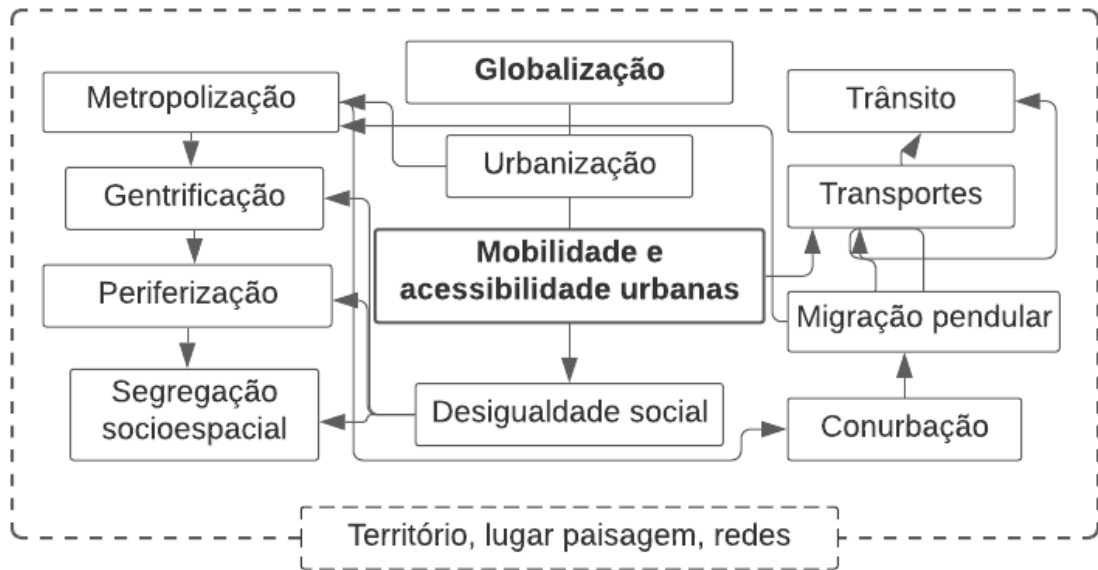
A partir dos estudos que levaram às discussões expressas neste trabalho e dos apontamentos dos professores, foram criados dois mapas de conteúdos³⁸ que serviram de base para a construção dos percursos de mediação didática que foram relatadas nesta subseção. A opção por construir mapas de conteúdos se deu pelo reconhecimento de que eles são importantes ferramentas para a organização do processo de mediação didática, pois possibilitam organizar e apresentar os conteúdos e conceitos que foram trabalhados ao longo das aulas, propiciando um melhor direcionamento do processo de ensino. Segundo Díaz; Porlán; Navarro (2017) os mapas de conteúdos são representações gráficas que apresentam estruturas esquemáticas, cujos elementos que o compõem (conceitos, conteúdos e ideias) são dispostos em rede, e organizados de forma hierarquizada em torno de conceitos organizadores de maior potencial de generalidade.

³⁷ As justificativas foram repassadas ao professor regente e os estudantes foram orientados a procurar a coordenação para procurar formas de minimizar os problemas acarretados pelas faltas.

³⁸ Outras nomenclaturas são atribuídas a ferramentas didáticas semelhantes a essa, como mapa conceitual e mapa mental. A opção pelo uso dessa ferramenta e deste termo baseou-se na concepção de Díaz; Porlán; Navarro (2017).

Deste modo, durante o planejamento da sequência didática, que foi realizada na escola A, foi criado o mapa de conteúdo (figura 4) apresentado a seguir:

Figura 4 - Mapa de conteúdos - escola A



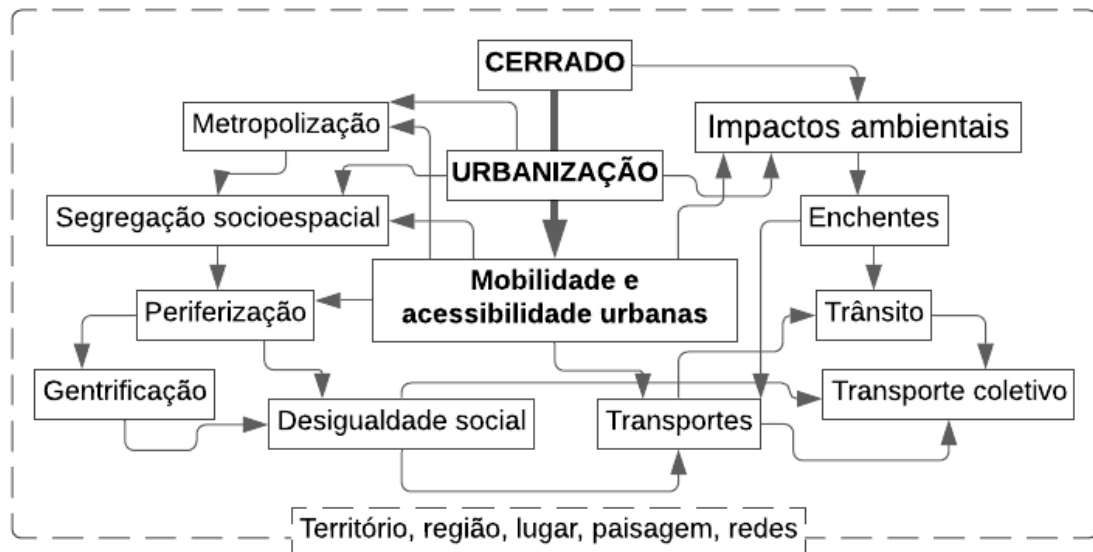
Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

O mapa de conteúdos coloca em evidência o processo de urbanização, que deriva e resulta em diversos outros processos que o circulam, como o de gentrificação e segregação socioespacial que se encontram intimamente ligados à desigualdade social, e geram dinâmicas características do ambiente urbano, como o de migração pendular, e que de diversos modos influenciam na dinâmica urbana da metrópole e de seu entorno, gerando processos de conurbação e periferização. A relação entre esses elementos é complexa, ambos de alguma forma se relacionam, negam e/ou condicionam suas existências. Eles são permeados pelo processo de globalização, ao qual os estudantes haviam acabado de trabalhar nas aulas de Geografia e, por esse motivo, globalização também foi um elemento do mapa.

A mobilidade e acessibilidade urbanas entram enquanto elementos-chave para o trabalho na sequência, foram propositalmente situados no mapa mais próximos de migração pendular e segregação socioespacial, respectivamente, devido a maiores relações entre eles, mas que pode ser chave para analisar todos os elementos do mapa. Esses elementos foram entendidos pela pesquisadora enquanto recortes de um todo, vivenciado pelos alunos em suas relações com o espaço geográfico, que possuem grande potencialidade para essa discussão, podendo ser mobilizados a partir de categorias próprias da Geografia, como território, lugar, paisagem, redes, entre outras.

Durante o planejamento do percurso de mediação didática da escola B, também foi construído um mapa de conteúdos (figura 5), de acordo com as indicações do professor e as especificidades do contexto em que os estudantes estão inseridos.

Figura 5 - Mapa de conteúdos - escola B



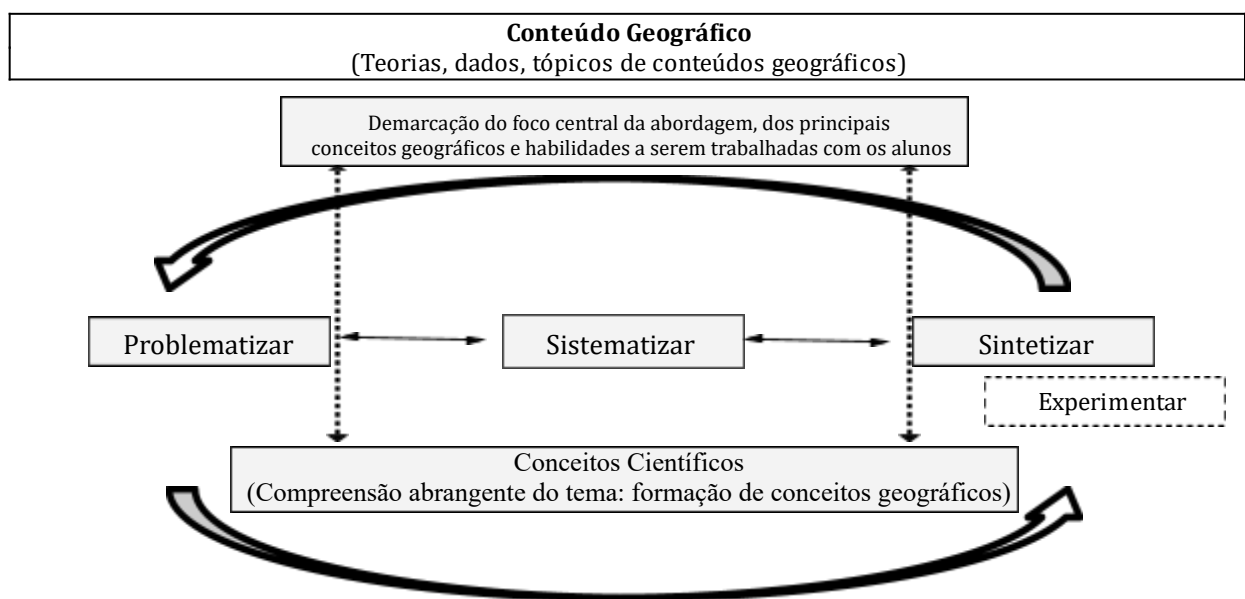
Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A figura 5, traz como elementos principais o Cerrado, a urbanização e a mobilidade e acessibilidade urbanas. Esses três elementos possuem uma forte ligação no mapa, e essa ligação parte do Cerrado, trabalhado pelo professor nas aulas anteriores, passando pelo fenômeno da urbanização, que se manifesta no Cerrado, até chegar à mobilidade e acessibilidade urbanas, temática escolhida para trabalhar os conteúdos junto aos estudantes. Tendo em vista que os estudantes já haviam estudado a respeito das características físico-naturais do domínio morfoclimático Cerrado, elas não foram evidenciadas no mapa, mas são elementos que serão utilizados para entender dinâmicas e problemas específicos que ocorrem no ambiente urbano. Mais uma vez, todos os elementos inseridos no mapa possuem relações entre si que são complexas, e algumas vezes contraditórias, mas que ao serem discutidos na mediação pelo professor com ferramentas e conceitos geográficos podem auxiliar os estudantes a pensarem e a entenderem melhor sua cidade, o Cerrado e o mundo, analisando contrastes e diferenças entre o geral e o particular.

Os mapas de conteúdos foram importantes ferramentas para organizar os conteúdos e conceitos necessários para atingir os objetivos de aprendizagem definidos. O planejamento da sequência foi elaborado com base no percurso didático proposto por Cavalcanti (2014). Ao

elaborar o percurso metodológico, ou percurso didático, como denominado pela autora, Cavalcanti (2014) reconhece a importância de que a mediação didática ultrapasse a mera exposição linear de conteúdos soltos, e se constitua metodologicamente possibilitando a análise dos problemas e demandas cotidianas enfrentadas pelos estudantes por meio da apropriação de conhecimentos geográficos. A autora propõe um percurso metodológico não linear, com base na teoria histórico-cultural, que é formado por três etapas, são elas, problematização, sistematização e síntese, que são estruturados conforme o esquema a seguir:

Figura 6 - Percurso de Mediação Didática na Geografia escolar



Fonte: Cavalcanti (2014).

Conforme o esquema da figura 6, primeiramente é necessário realizar a escolha do conteúdo geográfico que será trabalhado durante o percurso didático, essa escolha deve vir acompanhada da delimitação de teorias, dados e tópicos de conteúdos, o que pode resultar na elaboração de mapas de conteúdo. A partir dessa escolha, são demarcados o foco central da abordagem, os conceitos geográficos e as habilidades a serem trabalhadas com os estudantes. Esses primeiros aspectos devem ser pensados tendo em vista os conceitos científicos aos quais procura-se formar junto aos estudantes.

Após essas definições, deve-se decidir por maneiras de começar a trabalhar com o tema a partir da problematização do conteúdo, sem que sejam dadas definições prontas e acabadas ou explicações prévias que limitem as reflexões dos estudantes, e que propicie a eles maior envolvimento com os temas abordados. Esse primeiro momento, da problematização, é

destinado ao levantamento de problemas ou situações-problemas, pelo professor, que façam sentido para os estudantes. Para isso, faz-se necessário levantar aspectos problemáticos que envolvem a temática escolhida e, ao abordá-los, não oferecer resoluções prontas.

As resoluções desses problemas, ou situações-problemas, devem possuir um grau de dificuldade equilibrado, isto é, nem muito difícil impossibilitando que sejam resolvidas, nem muito fácil, de modo que não exija uma postura ativa na busca por soluções e, conseqüentemente, a aprendizagem de algum aspecto dessa realidade estudada (MEIRIEU, 1998). Além disso, é importante que eles tenham relação com os espaços de vivências e as práticas cotidianas dos estudantes, para que os instigue a realizarem reflexões mais aprofundadas. Ainda com relação a esta etapa, também é importante que os estudantes sejam orientados a realizarem uma abordagem multiescalar do fenômeno, considerando aspectos identificados em suas experiências cotidianas, mas também aspectos não tão evidentes (CAVALCANTI, 2014).

Após essa etapa inicial, com o pressuposto de que os alunos já estejam envolvidos com os temas apresentados, mobilizados, portanto, para a aprendizagem, o professor poderá trabalhar apresentando a contribuição da Geografia para compreender melhor o que foi abordado. É a etapa da sistematização dos conteúdos científicos. A sistematização é um momento em que o professor pode atuar de maneira direta sobre a zona de desenvolvimento proximal dos estudantes, mediando a transição entre conhecimentos cotidianos e conhecimentos científicos (VYGOTSKY, 1993). Nela, o professor realiza uma ação deliberada junto aos estudantes visando conduzi-los a formar um modo de pensar próprio da Geografia (CAVALCANTI, 2019), e para isso, utiliza conceitos, raciocínios, linguagens e conhecimentos sistematizados por esta ciência. Essa etapa não deve ocorrer de maneira desvinculada da etapa anterior, a proposta de mediação didática nesse momento da sistematização tem o propósito de formar conceitos científicos pelos estudantes, para que eles possam compreender os problemas e as questões levantadas na etapa da problematização, a fim de construir ferramentas teórico-conceituais que lhes permitam interpretar e, eventualmente, atuar sob os problemas levantados, utilizando-se dos conhecimentos oriundos da ciência geográfica.

Por fim, a proposta do percurso segue com o momento da síntese, que é o momento reservado para que os estudantes sejam conduzidos a refletirem a respeito dos conhecimentos adquiridos ao longo do trabalho com a unidade temática e a apresentar uma síntese dessa reflexão (CAVALCANTI, 2014). Existem inúmeras possibilidades de realização dessa etapa, os estudantes podem ser orientados a produzirem narrativas textuais como contos ou cartas

destinadas a governantes, mapas, podcasts, entre outras possibilidades. O essencial nessa etapa é incentivar os estudantes a pensarem geograficamente os problemas que eles próprios vivenciam em seus cotidianos, propondo soluções críticas pautadas em conhecimentos científicos. Esta etapa se apresenta como uma possibilidade de experimentar essa atividade, no qual os estudantes são incentivados a realizar intervenções frente aos problemas na prática.

Posto isso, após a idealização da proposta, a próxima etapa do planejamento da sequência foi a construção dos planos de aulas, seguindo as orientações do percurso didático de Cavalcanti (2019), dos mapas de conteúdos construídos, dos direcionamentos explicitados nos documentos curriculares e dos apontamentos dos professores. Eles serão explorados na subseção seguinte, onde será realizado um relato a respeito das duas experiências.

3.3 ENCAMINHAMENTOS PARA A PRÁTICA DO ENSINO DE CIDADE POR MEIO DA TEMÁTICA DA MOBILIDADE E ACESSIBILIDADE URBANAS

Esta subseção tem por objetivo apresentar os planos de aulas e relatar aspectos referentes à aplicação dos dois percursos didáticos realizados junto aos estudantes das duas escolas. Primeiramente discute-se a aplicação junto aos estudantes da escola A e, posteriormente, discute-se a aplicação junto aos estudantes da escola B, seguindo a mesma ordem estabelecida. Aqui cabe destacar os percursos didáticos foram realizados de maneira não linear, seguindo o percurso didático proposto por Cavalcanti (2014), ao qual se divide em três grandes etapas: a problematização, onde os estudantes são mobilizados a pensar sobre problemas e questões relevantes, a sistematização, onde conteúdos sistematizados pela ciência geográfica são trabalhados, e a síntese, onde os estudantes são conduzidos a refletirem a respeito dos conhecimentos adquiridos ao longo da aulas.

3.3.1 Escola A

A primeira atividade com os estudantes foi realizada na escola A e ocorreu no período de três semanas, quando foram realizadas três aulas, que tiveram o objetivo de desenvolver nos estudantes a capacidade de pensar geograficamente por meio das operações mentais de observação, problematização, análise, reflexão e síntese sobre os temas da mobilidade e acessibilidade urbanas, em diferentes escalas, conforme o esquema presente no Quadro 1.

Quadro 1 - Síntese do planejamento da sequência didática - Escola A

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO		
Público alvo: Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II.		Tempo Previsto: 03 aulas (60 min + monitoria individualizada 240 min)
Tema: Mobilidade e acessibilidade urbanas.		
Unidades Temáticas: Conexões e escalas; Formas de representação e pensamento espacial.		
Habilidades: (EF09GE05-B) Analisar fatos e situações para compreender o processo histórico da globalização, como a integração econômica, política e cultural e os seus aspectos excludentes e promotores de desigualdades sociais mundiais; (EF09GE14-A) Elaborar e interpretar diferentes formas de representações cartográficas com informações geográficas acerca da diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais.		
Objetos de Conhecimento/conteúdos: Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização; Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas.		
Objetivo Geral: Desenvolver a capacidade de pensar geograficamente por meio das operações mentais de observação, problematização, análise, reflexão e síntese sobre os temas da mobilidade e acessibilidade urbanas, em diferentes escalas.		
Objetivos Específicos: Reconhecer o processo de globalização, e a relação entre integração mundial e as desigualdades sociais que se manifestam no local; Identificar e problematizar aspectos que se constituem como barreiras para o exercício pleno de ir, vir e permanecer nos espaços das cidades, sob diferentes escalas de análise, partindo de suas experiências específicas; Ler, analisar e expressar informações geográficas em diferentes linguagens (cartográfica, oral e textual); Compreender conceitos e princípios geográficos que contribuam para o pensamento teórico-conceitual sobre mobilidade e acessibilidade urbanas, visando à formação para a vida cotidiana.		
Recursos: Foram utilizadas as seguintes plataformas virtuais: Google Meet, Google Forms, Google My Maps, Whatsapp e Mentimeter.		
Avaliação: A atividade foi avaliada tendo em vista a participação dos estudantes nos debates e seu desenvolvimento, analisado a partir das respostas às atividades realizadas.		
PERCURSO DIDÁTICO		
Problematizar	Sistematizar	Sintetizar
Formulário com noções iniciais sobre o tema e percepções iniciais sobre o entorno da escola; Apresentação da pesquisadora, da pesquisa e das etapas da sequência de mediação didática; Problematização a partir das informações coletadas por meio do formulário respondido anteriormente pelos estudantes; Problematização do tema a partir de infográficos, mapas e de um vídeo.	Aula expositiva dialogada sobre o tema da mobilidade e acessibilidade urbanas trazendo conceitos, informações e aspectos sistematizados pela ciência geográfica.	Construção, individual ou em dupla, de um Podcast com o tema: Mobilidade e acessibilidade urbanas; Socialização dos trabalhos realizados.

Fonte: CAVALCANTI, 2014. Elaborado pela autora, 2020.

O planejamento das aulas se deu após a seleção da turma, 9º ano do ensino fundamental, a partir da definição das Unidades temáticas presentes na Base Nacional

Comum Curricular (BNCC), do tema, dos objetivos da proposta, dos recursos didáticos a serem utilizados e do percurso de mediação didática problematizar-sistematizar-sintetizar.

A partir deste percurso, na etapa da problematização, os estudantes foram orientados a preencher um formulário³⁹, em momentos anteriores à aula, através da plataforma Google Forms, no qual foram questionados a respeito de suas noções iniciais sobre mobilidade e acessibilidade urbanas e suas percepções sobre o respectivo tema no entorno da escola. Através do formulário, eles foram conduzidos a realizarem um reconhecimento espacial do entorno da escola ao relembrares o trajeto que realizavam para chegar a ela antes da pandemia da COVID-19. Para mobilizar a atenção dos estudantes já nesse momento para que começassem a refletir sobre o entorno da escola, eles foram questionados a respeito do tempo gasto para chegar à escola, o meio de transporte utilizado e o porquê do uso desse meio. Os alunos também avaliaram aspectos percebidos por eles nos trajetos que costumavam realizar entre casa/escola/casa que permeiam a temática da mobilidade e acessibilidade urbanas, dentre eles a sinalização de trânsito, sombreamento, condições das calçadas, nível de segurança para pedestres com relação ao trânsito e à criminalidade, os diversos tipos de poluição e o tráfego de veículos.

Conforme foi solicitado, os estudantes escreveram também um pequeno texto sobre seus conhecimentos prévios sobre mobilidade e acessibilidade urbanas, procurando definir os termos. Nesta última etapa do formulário eles foram orientados a utilizarem apenas os conhecimentos prévios em suas respostas, pois elas ajudariam no planejamento das próximas aulas. Ao total, apenas 25 formulários foram respondidos, em um universo de 158 estudantes matriculados.

Em um próximo momento, realizado por meio de uma aula síncrona (utilizando a plataforma Google Meet) com a presença do professor regente, da pesquisadora e de apenas 9 estudantes⁴⁰, foi realizada a apresentação da pesquisadora e das finalidades da pesquisa em desenvolvimento e uma breve apresentação do tema que foi estudado nesta e nas próximas aulas. Posteriormente, foi realizada uma problematização a partir das concepções iniciais e dos aspectos relatados pelos estudantes no preenchimento do formulário. Além dos gráficos produzidos a partir das informações colhidas nos formulários, a pesquisadora produziu um

³⁹ A ideia inicial, antes das aulas não presenciais, era construir junto com os estudantes um mapa colaborativo indicando pontos problemáticos e pontos que possuem aspectos que melhoram a mobilidade e acessibilidade no entorno da escola. Porém, a atividade teve que ser repensada pois, apesar de haver ferramentas na internet que possibilitem a construção de mapas colaborativos, como o Google My Maps, isso exigiria tempo de preparo e ferramentas tecnológicas dos estudantes.

⁴⁰ Ao final da manhã, após cada uma das aulas, a coordenadora dava permissão, durante alguns instantes para que os estudantes e seus pais enviassem nome, série e turma dos estudantes que estavam “presentes” na aula. Neste dia 65 estudantes constam na lista de presença.

mapa com a localização aproximada das casas dos estudantes para que eles pudessem juntos espacializar as características analisadas ao realizar o preenchimento do formulário e discutir a respeito. A intenção foi mobilizar e instigar a curiosidade e a atenção dos estudantes, levando-os a reconhecerem aspectos que permeiam o tema da acessibilidade e mobilidade urbanas em seu cotidiano.

Ao final dessa etapa, ainda foram apresentados infográficos, mapas⁴¹ e um vídeo (cf. apêndices) buscando problematizar o tema da acessibilidade e mobilidade urbanas sob outras escalas de análise e encaminhando com questões que conduziram à reflexão sobre a relação entre globalização, integração mundial e as desigualdades sociais. Neste momento, foi utilizada a plataforma Mentimeter para interação, e no final da aula a mesma plataforma ainda foi utilizada para a construção de uma nuvem de palavras quando cada um dos alunos pôde elencar uma palavra referente ao tema, que posteriormente, foram utilizadas na explicação. Os estudantes citaram os termos: acesso, acessar, movimento, mover, circular, trânsito, deficientes, rampa, direito, preservação. Os termos acessar e mover, juntamente com suas flexões, foram os mais citados pelos estudantes.

Além das aulas síncronas, ao final de cada aula a pesquisadora encaminhou um texto de apoio, com as principais discussões que foram realizadas nas aulas síncronas, e questões para que os estudantes que não têm possibilidade de acompanhar as aulas pudessem ter acesso ao conteúdo. Esse material foi postado no grupo da turma sempre ao final das aulas em três formatos diferentes (PDF, JPG e como mensagem de texto), nele, além do texto de apoio e das questões, havia indicações de materiais audiovisuais que poderiam ser acessados como material complementar para os estudos.

Especificamente sobre a atividade encaminhada na primeira aula, os estudantes puderam copiar o enunciado das questões em seus cadernos, fotografar e enviar para o whatsapp do professor regente ou da pesquisadora, ou respondê-la diretamente pela plataforma Google Forms⁴². Nessa atividade os estudantes foram questionados sobre se a partir dos elementos citados no material de apoio, nas aulas e de suas experiências diárias, é possível dizer que a cidade em que vive oferece condições de livre circulação e acesso a todos; se os espaços físicos da sua cidade priorizam a circulação de pedestres, passageiros do transporte público ou condutores de automóveis, e o porquê disso; e quais são os principais problemas de mobilidade urbana na cidade em que vivem. Ao total, 12 estudantes

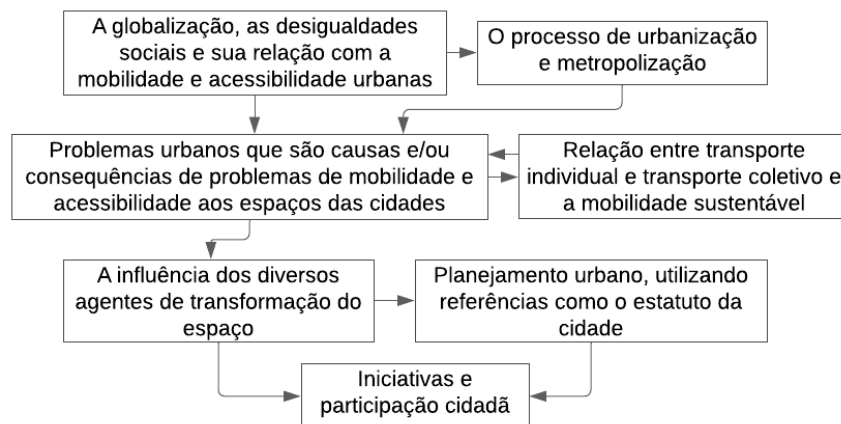
⁴¹ Destaca-se o uso de um mapa presente na obra *Condição Pós-moderna* (cf. apêndices), de David Harvey (1992), que precisou ser bastante discutido para que os estudantes compreendessem seu verdadeiro sentido.

⁴² Esta alternativa foi pensada para atender aos estudantes que não possuíam memória suficiente em seus aparelhos telefônicos.

encaminharam a atividade referente a este dia.

Na etapa da sistematização, que ocorreu também por meio de uma aula síncrona, expositiva dialogada utilizando a plataforma Google Meet, mais uma vez com a presença do professor regente, da pesquisadora e de 16 estudantes⁴³. Nesse momento, foi realizada uma sistematização dos assuntos que permeiam os temas da mobilidade e acessibilidade urbanas, trazendo informações e aspectos sistematizados pela ciência geográfica, buscando promover a aproximação dos conhecimentos científicos e cotidianos. Dessa forma, na sequência da aula, foram trabalhados os seguintes aspectos:

Figura 7 - Síntese da discussão realizada no momento de sistematização - Escola A



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Com isso, buscou-se levar os estudantes a relacionarem a realidade observada com outras realidades, em outras escalas, reconhecendo o processo de globalização e a relação entre integração mundial e as desigualdades sociais. No decorrer desse processo, foram abordadas noções conceituais como: conurbação; segregação socioespacial; gentrificação; migração pendular; e periferização.

Na última etapa, a síntese, os alunos foram orientados a construir um *podcast*⁴⁴, termo que se refere à difusão via áudio de qualquer tipo de conteúdo em um formato semelhante ao de um programa de rádio. Diferentemente de outros formatos de conteúdos, que fazem uso de textos, imagens e vídeos, o podcast é feito para ser ouvido, e por esse motivo, têm se tornado cada vez mais acessível para o público, com o apelo de poder ser consumido a qualquer

⁴³Neste dia 58 estudantes responderam a frequência.

⁴⁴Essa orientação ocorreu ao final da segunda aula, para que os estudantes enviassem os podcasts antes da terceira aula, momento em que eles foram socializados entre os colegas.

momento, e com menor consumo de internet se comparado a um vídeo do Youtube, por exemplo. A atividade pôde ser realizada individualmente ou em dupla, e teve como tema a mobilidade e a acessibilidade urbanas e suas implicações nas cidades.

Nela os estudantes foram orientados a construir um roteiro por meio do qual poderiam realizar um monólogo, uma entrevista ou bate papo com um colega ou familiar, ou comentar uma notícia, desde que não fugissem do tema e abordassem os aspectos trabalhados em aula e no material disponibilizado. Depois foram orientados a treinar a leitura do roteiro e gravar o *podcast*, que deveria ter no máximo 5 minutos de duração. Os estudantes ainda foram orientados a enviar a atividade via Whatsapp para o professor ou para a pesquisadora.

Ao total, 10 estudantes enviaram esta atividade. A pesquisadora realizou um retorno individual junto a cada um deles, via Whatsapp ou chamada telefônica, indicando aspectos que poderiam ser revistos ou ampliados nos *podcasts* enviados, e por fim, foi realizada a socialização de alguns trabalhos⁴⁵ e um apanhado dos principais aspectos destacados, relacionando-os com os conteúdos trabalhados nas aulas, por parte da pesquisadora, na última aula e via grupo das turmas no whatsapp.

3.3.2 Escola B

Na escola B a atividade também ocorreu no período de três aulas, que tiveram o objetivo de desenvolver, nos estudantes, a capacidade de pensar geograficamente por meio das operações mentais de observação, problematização, análise, reflexão e síntese sobre o tema da mobilidade e acessibilidade urbanas no território do Cerrado, conforme o quadro 2:

Quadro 2 - Síntese do planejamento da sequência didática - Escola B

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO	
Público alvo: Alunos da 2ª (segunda) série do Ensino Médio.	Tempo Previsto: 03 aulas (60 min) e monitoria individualizada (240 min).
Tema: Mobilidade e acessibilidade urbanas no território Cerrado.	
Unidades temáticas: Social – Cartográfico; Físico territorial.	
Habilidades: Compreender e refletir sobre os critérios de regionalização estabelecidos - aspectos políticos e socioeconômicos; Perceber a existência de fluxos migratórios e suas principais motivações.	
Conteúdos: Relação Sociedade (homem)/natureza; Regionalização brasileira; Infraestrutura das Cidades brasileiras.	

⁴⁵ Os trabalhos foram socializados mediante a permissão dos autores.

Objetivo Geral: Desenvolver a capacidade de pensar geograficamente por meio das operações mentais de observação, problematização, análise, reflexão e síntese sobre o tema da mobilidade e acessibilidade urbanas no território do Cerrado.		
Objetivos Específicos: Reconhecer o Cerrado enquanto domínio morfoclimático e território; Identificar e problematizar aspectos que se constituem como barreiras para o exercício pleno de ir, vir e permanecer nos espaços das cidades, partindo de suas experiências específicas com os componentes físico-naturais próprios do Cerrado; Compreender conceitos e princípios geográficos que contribuam para o pensamento teórico-conceitual sobre mobilidade e acessibilidade urbanas, visando a formação para a vida cotidiana; Consolidar uma consciência de preservação e posicionamento crítico frente às desigualdades resultantes da produção territorial do Cerrado.		
Recursos: Foram utilizadas as seguintes plataformas virtuais: Plataforma de videoconferências Zoom, e-mail, Google Forms e Whatsapp.		
Avaliação: A atividade foi avaliada tendo em vista a participação dos estudantes nos debates e em seu desenvolvimento, analisado a partir das respostas às atividades realizadas.		
PERCURSO DIDÁTICO		
Problematizar	Sistematizar	Sintetizar
Formulário com noções iniciais sobre o tema; Apresentação da pesquisadora, da pesquisa e das etapas da sequência de mediação didática; Problematização a partir das informações coletadas por meio do formulário respondido anteriormente pelos estudantes e a partir de reportagens que abordam a realidade local, evidenciando problemas de mobilidade e acessibilidade urbanas relacionados ao clima e ao relevo do domínio morfoclimático Cerrado.	Aula expositiva dialogada com o tema da mobilidade e acessibilidade urbanas no território do Cerrado, trazendo conceitos, informações e aspectos sistematizados pela ciência geográfica.	Construção, individual ou em dupla, de um <i>Podcast</i> com o tema: Mobilidade e acessibilidade urbanas, correlacionando o tema ao conteúdo trabalhado nas aulas sobre domínios morfoclimáticos; Socialização dos trabalhos realizados.

Fonte: CAVALCANTI, 2014. Elaborado pela autora, 2020.

Conforme o quadro 2, na problematização os estudantes foram orientados a preencher um formulário, em um momento anterior à aula, através da plataforma Google Forms, onde foram questionados a respeito de suas noções iniciais sobre mobilidade e acessibilidade urbanas⁴⁶, se eles percebiam que estavam inseridos no domínio morfoclimático Cerrado, estudado por eles nas últimas aulas, em seus cotidianos e, por fim, se eles acreditavam que as dinâmicas próprias do domínio morfoclimático Cerrado condicionam a mobilidade urbana e o acesso que os moradores das cidades tem aos lugares⁴⁷.

O momento seguinte, realizado por meio de uma aula síncrona (utilizando a plataforma de videoconferências Zoom), com a participação do professor regente, da pesquisadora e de apenas 4 estudantes, em um universo de 159 estudantes matriculados, foi realizada a apresentação da pesquisadora e das finalidades da pesquisa desenvolvida e uma

⁴⁶Neste caso, os estudantes também foram orientados a responder conforme seus conhecimentos prévios, sem realizar pesquisas ou consultas a outros materiais.

⁴⁷As duas últimas questões exigiram que os estudantes justificassem suas respostas.

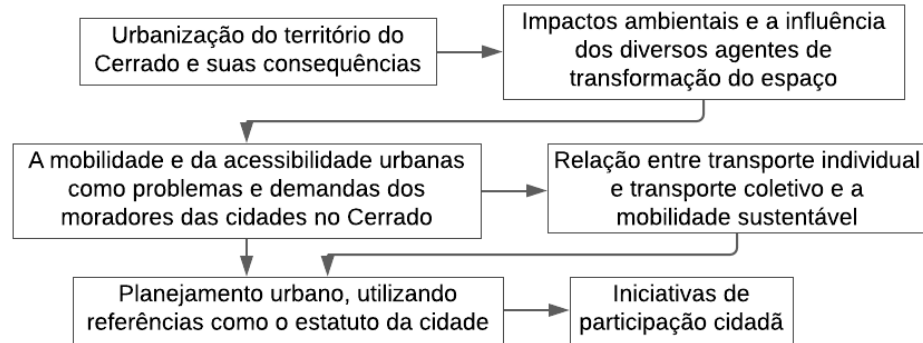
breve apresentação do tema que seria estudado nesta e nas próximas aulas. Posteriormente, foi realizada uma problematização a partir das concepções iniciais e dos aspectos relatados pelos estudantes no preenchimento do formulário. A intenção foi mobilizar os estudantes e levá-los a reconhecerem aspectos que permeiam o tema da acessibilidade e mobilidade urbanas em seu cotidiano.

Posteriormente, a pesquisadora realizou algumas colocações e indagações que conduziram os estudantes a se reconhecerem enquanto pertencentes do domínio morfoclimático Cerrado, e mobilizariam primeiras noções que para compreenderem como os aspectos desse domínio exercem influência direta nos deslocamentos que eles e seus familiares realizam pela cidade. A plataforma Mentimeter seria utilizada durante esse primeiro momento visando uma melhor mobilização e interatividade com a turma, porém, devido à quantidade de estudantes, a pesquisadora optou por realizar diálogos mais abertos, sem ter mais essa ferramenta como instrumento para a mediação. Reportagens que mostram problemas e demandas de mobilidade e acessibilidade urbanas, relatadas por moradores locais, que estão diretamente relacionados ao clima e ao relevo também foram utilizadas naquele momento (cf. apêndices).

Assim como na escola anterior, um material de apoio com texto, atividades e sugestões de materiais complementares foi enviado para a turma. Nesse caso, o material foi elaborado e enviado em conjunto para os estudantes por e-mail pela coordenadora. O material referente a essa aula, em específico, trouxe um texto de apoio provocativo, e problematizador, e nele, foram distribuídas algumas questões. Os estudantes foram orientados a escolherem duas das questões dispostas no texto, copiar e responder em seus cadernos, utilizando elementos que apareciam no material de apoio e seus conhecimentos prévios a respeito, e depois enviariam por e-mail para o professor regente.

Na sistematização, que ocorreu por meio de uma aula síncrona utilizando a plataforma de videoconferências Zoom, que contou com a participação do professor regente, da pesquisadora e de 3 estudantes, foram abordados conhecimentos sistematizados da Geografia que permeiam os temas da mobilidade e acessibilidade urbanas correlacionando-as com aspectos do domínio morfoclimático Cerrado. Com isso, para além da ideia de domínio, o Cerrado foi trabalhado enquanto território, buscando promover a aproximação dos conhecimentos científicos e cotidianos. Dessa forma, na sequência da aula, foram trabalhados os seguintes aspectos:

Figura 8 - Síntese da discussão realizada no momento de sistematização - Escola B



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

No decorrer desse processo, foram trabalhadas noções conceituais como: segregação, gentrificação, metropolização e periferização. Além delas, foram exploradas noções mais específicas sobre regionalização, sazonalidade de unidade, desconforto térmico, ação antrópica e chuvas convectivas.

Partindo para o momento da síntese, os estudantes foram orientados a construir um *podcast*, com o tema: mobilidade e acessibilidade urbanas no Cerrado. Os trabalhos também tiveram que ter no máximo 5 minutos de duração e podiam ser feitos individualmente ou em dupla. Essas orientações ocorreram ao final da segunda aula, para que os estudantes encaminhassem os trabalhos antes da terceira aula, por e-mail para o professor ou pelo Whatsapp da pesquisadora. Igualmente, os trabalhos foram avaliados e o retorno foi dado individualmente pela pesquisadora por whatsapp ou chamada telefônica.

Por fim, os áudios foram socializados e a pesquisadora realizou a síntese de seus principais aspectos na terceira aula síncrona, que contou com a participação de sete estudantes. Muitos estudantes que participaram dessa aula não haviam participado das outras aulas, inclusive daquelas que o professor utilizou para explicar sobre as características físico naturais do Cerrado, tampouco realizaram a leitura do material enviado. Por isso, a pesquisadora realizou uma espécie de resumo do conteúdo trabalhado e orientou aos estudantes que realizassem a leitura do material e a procurassem via whatsapp para esclarecer possíveis dúvidas. Vale citar que além dos momentos das aulas, que tiveram duração de 1 hora em cada uma das escolas, o restante das manhãs do dia das aulas foram reservados para monitoria via Whatsapp⁴⁸, nas duas escolas.

⁴⁸ Alguns estudantes também solicitaram apoio fora dessas datas.

3.4 PROBLEMATIZANDO, SISTEMATIZANDO E SINTETIZANDO: INDÍCIOS DE APRENDIZAGEM AO LONGO DO PERCURSO DIDÁTICO

Esta subseção tem por objetivo discutir os resultados obtidos a partir da realização dos percursos didáticos aplicados junto aos estudantes das duas escolas, procurando indícios de aprendizagem e de efetividade para a formação cidadã. Primeiramente discute-se as respostas fornecidas pelos estudantes da escola A ao formulário, posteriormente à atividade enviada no momento de transição entre a etapa de problematização e início da sistematização e, por fim, à atividade de síntese. Posteriormente, discute-se as respostas fornecidas pelos estudantes da escola B, seguindo a mesma ordem estabelecida.

3.4.1 Escola A

Como relatado na subseção anterior, nas duas escolas os estudantes foram orientados a responder um formulário antes da primeira aula síncrona. Deste modo, a pesquisadora construiu dois formulários, sendo um para cada série, mas que foram idealizados para alcançar os mesmos objetivos, são eles: mobilizar os estudantes para pensar o problema mesmo antes da aula, levantar seus conhecimentos prévios para adequar a abordagem do conteúdo e obter parâmetros para avaliar a aprendizagem. Além disso, os formulários ofereceram aspectos interessantes que dão indícios e confirmam discussões já realizadas neste trabalho.

Diante destes aspectos, os estudantes da escola A foram questionados, por meio do formulário, sobre o tempo médio gasto para realizar o trajeto casa-escola. Sobre este questionamento, a maioria dos estudantes da escola A (72%), disseram que gastavam menos de 15 minutos, outros 24% relataram gastar de 15 a 30 minutos e 4% destes disseram que gastavam mais de 30 minutos. Ainda foi solicitado que os estudantes indicassem o bairro e a rua em que moram, e notou-se que a escola atende, em sua maioria, aos estudantes que residem no bairro em que ela está localizada, além disso, também recebe alunos que moram em outros bairros que ficam próximo à escola, inclusive bairros pertencentes a Goiânia.

Os estudantes também foram questionados sobre o transporte que utilizavam para chegar à escola. A maioria deles relataram que realizavam o itinerário a pé (64%), por residirem próximo à escola ou por esta ser a única opção disponível. Já 12% disseram ir de carro, 12% de bicicleta, e outros 12% de moto, justificando que precisavam percorrer um caminho maior.

Ciente disto, os alunos foram interpelados sobre se consideravam agradável o percurso de ir/vir à escola. Sobre esta pergunta, 80% dos discentes responderam que sim, e ao justificar, 50% desses estudantes responderam que consideravam o caminho agradável apenas por ser curto, sem correlacionar com outros aspectos. Outros 15% justificaram que o caminho é agradável por ser realizado na companhia de outras pessoas, como a mãe e os amigos, 15% relataram que acham o caminho relaxante, 10% justificaram dizendo que o trânsito no trajeto é tranquilo e 10% relataram que se sentem seguros com relação à criminalidade no trajeto. Sobre o trajeto entre a casa e a escola, chama atenção o fato de que a maioria dos estudantes que consideraram o percurso agradável, não se atentaram para aspectos do espaço geográfico presentes no caminho por eles percorrido, uma vez que nas justificativas esses elementos não aparecem.

Já os estudantes que não consideraram o ir e vir agradável (20%), apresentaram como justificativa elementos relacionados com à insegurança com relação à criminalidade (40%), ou elencaram aspectos relacionados a características físico-naturais como o relevo e o clima (60%), como nas respostas a seguir:

Não pq eu moro pra baixo então pra ir é cansativo. (Estudante A)

Ir até que sim, mas vir era horrível por causa do sol. (Estudante K)

Voltar é muito ruim que o sol tá forte. (Estudante I)

Na ida não, pois tem muita subida, mas na volta é mais tranquilo, é descida. (Estudante D)

Além dos aspectos mencionados pelos estudantes, um ponto que chama a atenção, e pode ser notado na resposta da aluna A, é o uso demasiado de abreviações. Isso está relacionado ao fato de que o ambiente virtual gera nos estudantes a impressão de que é correto utilizá-las. Esse aspecto está tão presente no cotidiano dos estudantes, sobretudo neste momento de ensino não presencial, que acaba sendo refletido nas atividades escolares.

Através do formulário, os estudantes ainda foram direcionados a avaliarem diversos aspectos relacionados à mobilidade e acessibilidade urbanas tais como, o trânsito, a segurança, os diversos tipos de poluição, entre outros. O intuito foi mobilizá-los a notar esses aspectos e entendê-los enquanto elementos que moldam a mobilidade e acessibilidade da sociedade e deles próprios. Ainda, foi solicitado aos estudantes que definissem esses conceitos centrais utilizando apenas seus conhecimentos prévios. Algumas respostas podem ser conferidas a seguir:

A mobilidade e acessibilidade na nossa cidade ainda tem muito que melhorar. (Estudante B)

É a possibilidade de pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida alcançar com segurança, dos espaços, transportes, edificações e etc. (Estudante C)

Eu acho que é o quão as ruas estão preparadas para facilitar ou(e) ajudar tanto o pedestre, quanto o ciclista e o motorista a se deslocarem pela cidade sem ter muita dificuldade. (Estudante D)

Sinceramente eu não entendo muito mas sei que é importante para muitas pessoas e com mais acessibilidade e mobilidade as pessoas conseguem se locomover melhor para chegar no seu destino ou trabalho, assim indiretamente afeta a economia da cidade. EU ACHO! (Estudante E)

As respostas foram categorizadas e indicaram que 12% dos estudantes relataram percepções sobre seu cotidiano, sem buscar definições para os conceitos, assim como fez o estudante B, 20% não responderam essa questão, e outros 20% responderam que não conseguiam definir ou não sabiam. 20% dos estudantes relacionaram mobilidade urbana à capacidade de deslocamento e acessibilidade à possibilidade de atingir os destinos desejados, 12% relacionaram a mobilidade e acessibilidade urbanas às condições de acesso das minorias, como mostra a resposta do Estudante C, 16% relacionaram as condições dos espaços físicos das cidades, como a resposta do estudante D.

Muitos destes estudantes demonstraram insegurança com relação à definição do conceito, como pode ser notado na resposta do estudante E. Sobre as definições pode-se inferir que por mais que alguns estudantes não reconheçam ou tenham dificuldades em sistematizar um conceito, eles possuem conhecimentos prévios que derivam de suas experiências.

Além desse aspecto, as respostas ao formulário, como um todo, indicam que a percepção da mobilidade e acessibilidade nas cidades são intensamente influenciadas pelos modos com que os sujeitos a experienciam. Um exemplo disto é que os estudantes que realizavam o trajeto de ir e vir da escola a pé foram os mesmos que elencaram dificuldades relacionadas a elementos físico-naturais e à insegurança no trajeto. Além disso, indicam um conformismo com os problemas e as barreiras que envolvem a mobilidade e a acessibilidade urbanas. Um exemplo disso é que os estudantes que classificaram o percurso da escola como agradável se mostraram descontentes com relação a elementos como o trânsito, o calçamento, a segurança, os diversos tipos de poluição, entre outros elementos avaliados no entorno da escola. Portanto confirma-se a necessidade, já indicada neste trabalho, com base em autores

como Frasson (2019), Almeida (2017), Paixão (2016), entre outros, de mobilizar os estudantes a construírem um olhar mais crítico e qualificado sobre esses problemas.

Na segunda atividade, enviada após a primeira aula síncrona⁴⁹ e acompanhada de um texto de apoio e indicações de vídeos e outros materiais para consulta, os estudantes foram induzidos a pensar sob uma outra escala de análise: a cidade. Apenas 12 estudantes realizaram a atividade, que contou com 3 questões discursivas que poderiam ser respondidas nos cadernos, fotografadas e encaminhadas para a pesquisadora, ou respondidas diretamente via formulário do Google.

A primeira questão os questionava sobre se a cidade em que eles moram oferece condições de livre circulação e acesso a todos, 67% dos estudantes responderam que sim, sendo que a maioria deles justificou que por lei todos são livres, alguns acrescentaram ressalvas dizendo que mesmo que todos sejam livres alguns espaços ainda precisam ser adequados. Neste último caso, foi observado que apesar da aula, alguns estudantes ainda demonstraram ter a noção, derivada do senso comum, que associa acessibilidade a espaços adequados às necessidades de pessoas com deficiência física. Ainda sobre esta questão, uma justificativa em especial chamou a atenção, um dos estudantes disse que todos são livres para circular pelos espaços hoje, desde que estejam utilizando máscaras de proteção. Essa resposta indica como a COVID - 19 vem interferindo no acesso e circulação das pessoas, mas também no imaginário e no “novo normal” enxergado por eles. Os outros 33% dos estudantes responderam que não, e justificaram que a cidade é insegura sobretudo para ciclistas e pessoas com deficiência e que alguns espaços são proibitivos por fatores físicos e sociais.

Ainda foi questionado se, a partir do que eles observam e vivenciam na cidade e das discussões realizadas e explicitadas nos materiais de apoio, eles percebem se os espaços da cidade priorizam a circulação de pedestres, passageiros do transporte público ou automóveis. A maioria dos estudantes (59%) responderam que priorizam condutores de automóvel, pois segundo eles, esses condutores possuem maior espaço nas ruas. Além disso, apontaram que não há manutenção das calçadas e faixas para o acesso de pedestres, e, concomitante a isso, o transporte público também é precário. Em outro tipo de resposta, 25% responderam que não prioriza ninguém, 8% que depende do setor e 8% que priorizam a todos.

Por fim, eles foram questionados sobre quais são os principais problemas de mobilidade e acessibilidade urbanas na cidade em que vivem. Os problemas mais citados foram transporte público precário e falta de ônibus (4 vezes) e calçadas em mau estado (4 vezes), seguidos por poluição do meio ambiente (3 vezes), má sinalização (3 vezes), acidentes

⁴⁹ Momento de transição entre a etapa de problematização e início da sistematização.

(2 vezes), insegurança (2 vezes), pouca acessibilidade para cadeirantes (2 vezes), trânsito (1 vez) e iluminação (1 vez).

Na etapa posterior, referente à síntese, os estudantes confeccionaram um podcast, que poderia ser construído em dupla ou individualmente. 9 trabalhos foram recebidos, sendo um deles feito em dupla, e os demais de modo individual. Ao analisar as respostas obtidas nessa atividade procurou-se indícios de avanço no desenvolvimento da capacidade de pensar geograficamente sobre os temas da mobilidade e acessibilidade urbanas. Como já ressaltado, pensar geograficamente envolve diversos aspectos, dentre eles o desenvolvimento do raciocínio geográfico, que está relacionado à mobilização de conceitos, que, por sua vez, relaciona-se com o desenvolvimento da linguagem científica e a capacidade de realizar generalizações, possibilitando o aumento da capacidade de ler e interpretar o mundo em todas as suas escalas. Além disso, envolve o desenvolvimento da capacidade de análise do espaço geográfico, sendo necessário o desenvolvimento de habilidades como identificar, comparar, correlacionar, criar analogias, levantar problemas, propor alternativas.

Desse modo, é impossível constatar em uma experiência tão curta se os estudantes de fato passaram a pensar geograficamente o tema, mas alguns aspectos oferecem indícios de que esse modo de pensar está sendo utilizado ou não em uma análise e de que ele pode ser desenvolvido com a realização mais sistemática e frequente de atividades como essa. Com o intuito de buscar esses indícios nas sínteses dos estudantes, realizou-se a transcrição e avaliação dos trabalhos individualmente. O quadro 3 condensa os principais aspectos da avaliação dos trabalhos:

Quadro 3 - Avaliação da atividade de síntese dos estudantes da escola A

Estudante C e F	Gravaram os áudios separadamente e editaram para aglutinar os dois; Usam efeitos especiais, chegaram a publicar o trabalho no Spotify; Definem bem o conceito, trazem o problema e justificam a importância de melhorar; Falam sobre a importância do planejamento e de mobilizar o poder público para realizar melhorias; Mencionam as barreiras físicas e atitudinais que os espaços públicos e privados possuem.
Estudante G	Progrediu na conceituação de mobilidade e acessibilidade urbanas; Trouxe problemas e possíveis soluções a partir de diversos elementos discutidos em sala. Abordou o conteúdo a partir de uma análise multiescalar; Traz a noção de direito a cidade ao realizar uma discussão aprofundada; Fala sobre a importância da conscientização e da criação de políticas públicas e cita uma notícia que fala sobre uma pesquisa realizada que discute índices de mobilidade urbana.

Estudante D	Realiza um monólogo bem provocativo; Fala sobre sua cidade citando problemas enfrentados pela população local e a nível de Brasil; Cita as desigualdades sociais, e a necessidade de maior atenção do poder público; Fala sobre o direito à cidade e elenca aspectos que poderiam melhorar a mobilidade e o acesso nas cidades; Faz analogias e apresenta notícias de jornais que indicam elementos abordados em sua fala.
Estudante H	Elabora um monólogo em que ressalta a importância dos transportes para a globalização; Associa os problemas de mobilidade a acessibilidade à falta de educação no trânsito; Propõe como alternativa a construção de mais ruas; Cita o exemplo de cidades nos Estados Unidos da América como exemplos a serem seguidos; Estabelece correlações entre diversas escalas mas ignora elementos importantes trabalhados ao longo da sequência didática.
Estudante I	Menciona os problemas que enfrenta em sua cidade; Correlaciona a evolução dos meios de transportes para a globalização e os efeitos desses meios de transportes na cidade em que vive; Cita medidas para melhorar a mobilidade e acessibilidade na cidade; Aborda o direito à cidade; Cita exemplos de cidades que melhoraram sua acessibilidade e mobilidade no Brasil e no mundo.
Estudante J	Elabora um monólogo em que aborda os problemas que ela enfrenta na cidade e seus possíveis determinantes; Não realiza análises mais aprofundadas.
Estudante K	Elabora um monólogo em que aborda a relação entre a mobilidade e a urbanização; Fala de problemas de mobilidade e acessibilidade, citando aqueles enfrentados por pessoas com deficiência, e traz possíveis soluções; Cita o problema do grande número de carros, e do mau estado do transporte público e propõe melhorias e incluem ações em que a atuação cidadã é destacada.
Estudante L	Realiza entrevista com parentes; Envolvimento da família nas atividades; Cita problemas e possíveis soluções para a mobilidade e acessibilidade urbanas.
Estudante M	Elabora um monólogo em que aborda os principais problemas nas cidades brasileiras e propõe soluções relacionadas a pedestres e ciclistas; Fala sobre o mau planejamento e a má gestão e a importância de pressionar os governantes para melhorar essa situação; Cita pessoas com deficiência e a importância de adequar a estrutura física das cidades.

Fonte: Elaborada pela autora.

O quadro 3, apresenta aspectos importantes sobre o desenvolvimento da atividade de síntese. Eles oferecem alguns indícios de que o pensamento geográfico está sendo mobilizado pelos estudantes, dentre eles a identificação de problemas, que aparece em todos os trabalhos, a realização de correlações, analogias e comparações entre fenômenos e escalas, e a criação de alternativas para problemas identificados. Em geral, os alunos que realizaram essa atividade procuraram conceituar mobilidade e acessibilidade urbanas, mobilizando também conceitos propriamente geográficos. Algumas transcrições foram elencadas no quadro 4.

Estudante C e F
<p>A mobilidade urbana é definida como a facilidade de deslocamento das pessoas e bens na cidade com o objetivo de desenvolver atividades econômicas e sociais no perímetro urbano de cidades e regiões metropolitanas. No dicionário mobilidade significa facilidade para se mover. A ideia então é tornar esse movimento fluido e prático. Ou pelo menos é o que diz a teoria. A questão é que cada vez mais as cidades estão perdendo a capacidade de permitir que as pessoas se movam com qualidade, por esse motivo o tema da mobilidade urbana vem sendo repensado. Há interesse em trazer de volta o sentido primário e original para melhorar a qualidade de vida das pessoas de forma sustentável. Isso inclui aspectos econômicos sociais e políticos. Para atingir esses objetivos, o poder público precisa se comprometer com a população e seguir um plano de mobilidade urbana. Nele contém as providências a serem traçadas que miram em um espaço público com maior qualidade de vida. Isso sim é a chamada mobilidade urbana. Só que existem os problemas da mobilidade urbana que são o sobrecarregamento do Espaço, a limitação do fluxo, o aumento do índice de acidentes tendo como consequência mortes. A pequena oferta de alternativas de mobilidade para atender os passageiros que dependem do transporte público. [...] A acessibilidade é a condição igualitária para a utilização com segurança e autonomia dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, isso inclui os serviços de transportes. Ela consiste no direito de garantir a toda e qualquer pessoa o direito de garantir a toda e qualquer pessoa de transitar por espaços públicos. As barreiras impeditivas de acesso impedem o usufruto dos espaços físicos e causam constrangimento. Vocês sabiam disso? se não, fiquem com essa informação.</p>
Estudante D
<p>Os principais defeitos que há em minha cidade são a falta de responsabilidade de senso e consciência dos governadores, prefeitos e Presidentes pelo fato de não pensar na sociedade e sim somente nele. Há muita falta de segurança tanto para os pedestres quanto para os ciclistas. Setores praticamente abandonados, sem segurança, sem assaltos, e cheio de buracos, hoje em dia é uma tradição da minha cidade. Por onde você vai ou passa tem algum buraco tanto a sinalização, quanto o trânsito é horrível. Há muitas tragédias, brigas, acidentes. A desigualdade social, hoje é comum onde o rico pode e o pobre não. Hoje em dia o que move o mundo é o papel, que é o dinheiro! No decorrer do tempo a cada ano que passa a passagem está aumentando os ônibus estão piorando, tipo passagem cara, a falta de ônibus, a demora dos ônibus e a falta de fiscalização. Hoje em dia não há segurança em lugar nenhum pela falta de justiça [...]. Hoje em dia há muitas ausências de residências, Há muitas corrupções entre governadores e todos que fazem parte da política, muitas faltas de verbas para escolas as coisas estão cada vez mais aumentando estou ficando cada vez mais difícil para pessoas que não são muito bem de condições financeiras. E a melhoria hoje em dia só está sendo para os ricos. E uma das coisas que particularmente mais falta na sociedade é a educação, sem educação a respeito não dá nada. Deve ser por isso que muitas vezes podemos passar por esse tipo de situação. Independente das classes sociais todos nós merecemos uma cidade com respeito à civilização. O que pode ser feito para melhorar a cidade é melhorar a sinalização e espalhar mais faixas de pedestres, garantir mais segurança para os ciclistas, igualdade social e financeira, abaixar o preço da passagem e melhorar os ônibus. As manchetes das notícias que vemos nos jornais ultimamente são: matos alto buraco grande atrapalha carros; aumento da passagem causa revolta aos moradores e usuários de ônibus; marginais atacam novamente.</p>
Estudante G
<p>A mobilidade urbana se apresenta como um desafio não só nos centros urbanos do Brasil, mas também nas grandes metrópoles do mundo. O deslocamento de pessoas em busca de bens e serviços de qualidade e de oportunidade de qualificação empregos nas regiões metropolitanas e grandes capitais. As localidades de concentração populacional Urbana obrigam com urgência a harmonia de agilidade no deslocamento de bem e pessoas com eficiência e conforto e segurança além de mitigar os impactos ambientais de poluição sonora e atmosférica, ressaltando também um modelo de minimização da exclusão social. O planejamento de transportes a longo prazo é imprescindível ao fato que esse é explicado pela adoção do modelo rodoviarista. As metrópoles brasileiras sofrem com os congestionamentos e elevado custo dos preços das tarifas ao ponto de ofertas de serviços precários e ineficientes e desfasados. As iniciativas públicas e privadas devem priorizar o gerenciamento de Transportes em massas acima de tudo o transporte sobre os trilhos, desenvolvendo a ligação local, regional e nacional e internacional. Isto é, as condições oferecidas pelas cidades para garantir a livre circulação de pessoas entre as diferentes áreas é um dos maiores desafios na atualidade tanto para o Brasil tanto para vários outros países.</p>

Estudante K
<p>Com o desenvolvimento dos centros urbanos, a criação de grandes metrópoles e o aprimoramento tecnológico automobilístico, a mobilidade vem sendo um problema cada vez mais recorrente e que agrava ainda mais as desigualdades impostas que podemos observar em nossa sociedade. [...] O uso do transporte público coletivo deveria ser uma alternativa viável para resolução de problemas como esses mas acaba colaborando com a falta de mobilidade quando se torna uma opção precária mal planejada, mal executadas e por vezes nada acessível pelo preço alto cobrado na tarifa, por isso é necessário cobrar o planejamento econômico adequada nosso governo de forma em que conseguiríamos implantar medidas em nossa cidade tais como aumentar a qualidade conforto e segurança no transporte público uso de bicicletas e ciclovias como ferramenta de locomoção. E combustíveis biodegradáveis que são combustíveis que provêm de fontes renováveis. Desta maneira poderíamos alcançar nossos objetivos diários de locomoção e acessibilidade de forma social e agradável.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A partir desta atividade se pôde observar a existência de noções mais aprofundadas a respeito do tema e de como esse assunto se materializa no espaço da cidade, principalmente quando comparada às definições dadas no formulário. Por exemplo, o estudante F definiu mobilidade e acessibilidade da seguinte forma no formulário:

Entendo que mobilidade tem relação com deslocamento de pessoas, e que os ônibus, carros, motos, outros transportes fazem parte das soluções de mobilidade. Acessibilidade urbana tem a ver com o alcance com segurança que a pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida tem aos espaços, transportes, edificações e etc. (Estudante F)

Pode-se notar que a estudante F não demonstrou capacidade de generalização, e recorreu a exemplos e correlações para expressar a definição dos dois termos, além disso, evidenciou aspectos advindos do senso comum, de suas experiências e pouco sistematizados. Já no *podcast*, construído pela mesma estudante, em conjunto com a estudante C (cf. quadro 4) notou-se além do estabelecimento de correlações, operações mentais que indicam um desenvolvimento conceitual mais aprofundado. A definição dada ampara-se em conceitos científicos, que se encontram articulados a outros conceitos, propiciando a realização de generalizações que permitem pensar tanto os problemas cotidianos enfrentados pela estudante, quanto em outras escalas.

Outros trabalhos também evidenciaram que ensinar Geografia a partir da mobilidade e da acessibilidade urbanas ajudou os estudantes a pensarem sobre a espacialidade de suas práticas cotidianas e as dinâmicas próprias de sua cidade. Destaca-se, nesse sentido, a abordagem do processo de urbanização e de periferização, muito citado pelos estudantes em suas análises, e do reconhecimento das desigualdades sociais vivenciadas como pode ser visto na transcrição do *podcast* do estudante D (cf. quadro 4).

Há indicativos de que os estudantes ofereceram elementos que permitem identificar que eles conseguiram enxergar que a cidade e suas práticas ao se mover e acessar os espaços da cidade são influenciadas e fazem parte de uma dinâmica global, muitos deles demonstraram isso citando cidades no Brasil e no Mundo que podem ser consideradas enquanto exemplos a serem seguidos, ou ao correlacionar os problemas enfrentados por eles a outras realidades e outras escalas, conforme narrativa do estudante G.

A partir dos aspectos mencionados pelos estudantes, é possível apontar que há indícios de que além de ampliarem suas concepções sobre mobilidade e acessibilidade urbanas, os estudantes ampliaram, de maneira correlata, suas concepções sobre a cidade. Além disso, também se pôde observar aspectos relacionados à formação cidadã. A maioria dos estudantes citaram ações que envolvem a cidadania ativa e a importância do respeito ao próximo para a vida em sociedade, conforme relato do estudante K, ao mencionar a necessidade de cobrar do governo investimentos para aumentar a qualidade do transporte urbano, investimentos em ciclovias para que as pessoas possam se locomover por meio de bicicletas, o que ajudaria na diminuição de problemas ambientais.

Com relação a essa atividade, destaca-se ainda dois aspectos que foram vistos como importantes potencializadores do trabalho docente, que apesar do incentivo por parte da pesquisadora, só apareceu em dois dos trabalhos enviados pelos estudantes. O primeiro diz respeito à importância dos trabalhos em conjunto com outros estudantes. A esse respeito, notou-se um avanço muito importante no trabalho que foi realizado em dupla. Cabe destacar que as alunas aparentemente não tiveram contato físico, pois os áudios foram gravados separadamente e aglutinados posteriormente, ainda assim, houve avanço na produção da atividade. Durante essa atividade, as alunas C e F em específico demonstraram além de avanços conceituais, atitudinais e na percepção e problematização dos aspectos enfrentados nas cidades, habilidades com o uso de recursos tecnológicos, que puderam ser exercitadas durante a atividade, que contou com efeitos especiais e foi publicada pelas estudantes no spotify. Além disso, é importante ressaltar que, sobretudo neste momento de pandemia, quando o professor tem possibilidades limitadas de contato com os alunos, os trabalhos em grupo podem incentivar e/ou possibilitar a participação.

O outro aspecto diz respeito ao envolvimento de familiares dos estudantes nas atividades escolares, como ocorreu com a estudante L. Ao se envolver, os familiares têm a possibilidade de acompanhar mais de perto o desenvolvimento do estudante, incentivando-o a progredir. Nesse sentido, reconhece-se a importância, além da figura do professor, da coparticipação de outros sujeitos mais capazes, no processo de desenvolvimento do estudante.

Deste modo, remete-se novamente à noção de zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 2010), entendendo que o sujeito pode passar de uma zona de conhecimento real na qual é capaz de desenvolver os problemas sozinho a outra de maior desenvolvimento a partir de intervenção e ou ajuda de um sujeito mais capaz.

3.4.2 Escola B

Assim como ocorreu na escola A, na escola B também foi aplicado o formulário elaborado no *Google forms* aos estudantes da 2ª série do Ensino Médio. Na referida escola, a atividade foi encaminhada antes da primeira aula síncrona do percurso de mediação didática a todos os alunos, um total de 159 estudantes, no entanto, somente 19 estudantes responderam ao formulário. As respostas coletadas mostraram que diferentemente da escola A, na escola B grande parte dos discentes moram em locais mais distantes. A maioria dos estudantes (47%) gastam de 15 a 30 minutos para ir ou vir da escola, outros 37% gastam até 15 minutos, e 16% gastam de 30 minutos a uma hora em seus trajetos. A maior distância repercute no meio de locomoção mais utilizado pelos estudantes, que é transporte coletivo, o utilizado por 32% deles. Os outros meios de transporte utilizados são o carro (26%) e a bicicleta (6%). Os outros 26% fazem o percurso a pé.

Chama a atenção o fato de que todos os estudantes que responderam utilizar o transporte coletivo em seus trajetos justificaram ser, este meio de transporte, a única opção disponível para eles. Os alunos que disseram utilizar o carro justificaram suas respostas relatando que tal veículo é mais prático ou mais seguro, e os discentes que fazem o percurso a pé, responderam que é mais econômico ou que é a única opção que eles possuem para chegar à escola. Diferentemente da escola A, em que os estudantes que iam a pé realizavam trajetos curtos, alguns dos alunos da escola B e que também se locomoviam dessa forma tinham que percorrer grandes distâncias para chegar à instituição de ensino, justamente por ser esta a opção disponível.

No formulário, os estudantes ainda responderam a 3 questões abertas, que foram elaboradas pensando a temática de mobilidade e acessibilidade urbanas, e levando em consideração o conteúdo abordado pelo professor, referente ao domínio morfoclimático Cerrado. Os discentes foram orientados a não realizarem pesquisas, utilizando apenas seus conhecimentos prévios em suas respostas. Desse modo, na primeira pergunta os estudantes foram indagados se conseguiam perceber que estão inseridos no domínio morfoclimático

Cerrado e que características deste aspecto poderiam ser mencionadas em relação a seu dia a dia. Algumas respostas podem ser observadas a seguir:

Sim, aqui no cerrado o clima é muito quente e seco e às vezes quando eu voltava da escola na época que eu estudava de tarde, eu passava mal no meio do caminho por estar tão quente. (Estudante N)

Sim. Através das mudanças de clima específicas do cerrado e da vegetação do ambiente ao meu redor. (Estudante O)

Sim . No nosso dia a dia basicamente temos que usar esse domínio mesmo não querendo ele faz parte do nosso cotidiano. (Estudante S)

A maioria dos estudantes respondeu que sim (84%) e destes 44% responderam que percebem por meio das características do clima, como na resposta da estudante N. Além de mencionar o clima, 7% dos estudantes também elencaram características do relevo, e 12% características da vegetação, como na resposta da estudante O. Além disso, 37% afirmaram que não sabem dizer o porquê ou deram respostas simplistas que não demonstram conhecimento, como na resposta do estudante S. Essas respostas oferecem dois indicativos, o primeiro dele indica que o clima é a característica do Cerrado que é mais percebida pelos estudantes, e o segundo indica que as características do domínio morfoclimático podem ainda não ter sido internalizadas pelos estudantes.

Com relação à mesma questão, outros 16% dos estudantes responderam que não percebem as características do Cerrado em seus cotidianos. 67% deles justificaram que existem poucos elementos do domínio que podem ser observados em seus cotidianos, e 33% responderam que acreditam que não mas não se sentem seguros para responder e ainda justificam que não estavam na aula anterior, pois não tinham como frequentar no modelo de ensino remoto. Esta última categoria em especial, chama a atenção pois o professor se sente pressionado a construir textos de apoio e atividades curtas pois, segundo ele, os estudantes não realizam as atividades de forma satisfatória caso ele não faça assim, porém, mesmo com os esforços do professor para que os estudantes que não tem a possibilidade de assistir às aulas tenham acesso ao conteúdo, alguns estudantes ainda não realizam a leitura do material ofertado. Tal aspecto pôde ser percebido também a partir do retorno às atividades realizadas durante a sequência didática realizada pela pesquisadora. É notório que nesse contexto de pandemia o desânimo e a evasão escolar, já muito recorrentes no modo presencial, tem se intensificado.

Na questão seguinte os estudantes foram questionados se acreditavam que as dinâmicas próprias do domínio morfoclimático Cerrado condicionam a mobilidade urbana e o

acesso que os moradores das cidades têm nos lugares. A maioria dos estudantes responderam que sim (53%), destes 40% não justificaram, 10% responderam que o motivo desse condicionamento é o desmatamento que propiciou a criação de estradas e 50% responderam que sim por conta do relevo plano. Outros 5% dos estudantes responderam que não, conforme o trecho a seguir:

O homem altera as condições para se adaptar às ações e necessidades humanas (estudante P)

Além disso, 16% dos estudantes declaram que não sabem ou não entenderam a pergunta e 26% estudantes apresentaram respostas que demonstraram concepções muito errôneas sobre Cerrado, e por esse motivo foram separadas pela pesquisadora em uma nova categoria. A resposta a seguir é exemplo de uma delas:

No cerrado, transitar de um lado para o outro é mais difícil, por conta da estrada de chão, já no urbano já tem mais facilidade de pegar transportes públicos, carros e bicicleta etc... (estudante Q)

As respostas demonstram que, mesmo após as aulas que abordaram o cerrado, ministradas pelo professor, alguns estudantes ainda possuem um desconhecimento das características deste domínio e o reconhecem enquanto algo externo, pertencente ao domínio rural, portanto distante da realidade que eles vivenciam na cidade. Por esse motivo, abordar o Cerrado a partir da mobilidade e acessibilidade urbanas, que são problemas e demandas próprias do cotidiano vivenciado por eles na cidade, pode contribuir de forma profícua com o entendimento tanto do Cerrado quanto da dinâmica urbana ao qual estão inseridos.

Por fim, assim como no formulário aplicado junto aos estudantes da escola A, foi pedido que os estudantes da escola B também definissem mobilidade e acessibilidade urbanas utilizando apenas seus conhecimentos prévios. Vale ressaltar que, diferentemente da escola A, na escola B as questões foram configuradas como obrigatórias na plataforma de formulários, por isso nenhum estudante teve a possibilidade de deixar de responder uma questão. 16% estudantes afirmaram que não conseguiam definir ou não sabiam, 42% relacionaram mobilidade urbana à capacidade de deslocamento, e acessibilidade urbana à possibilidade de atingir os destinos desejados, como na resposta a seguir:

Mobilidade quer dizer facilidade de se mover para um lugar com maior rapidez. Acessibilidade é uma forma mais acessível de se locomover, algo mais prático e

rápido. As duas coisas se relacionam entre si, pois, com acessibilidade você terá maior mobilidade e maior aptidão. (estudante R)

Outros 26% relacionaram a mobilidade e acessibilidade urbanas às condições de acesso das minorias, e 16% relacionaram ao direito à cidade, como no comentário da seguir:

Mobilidade e acessibilidade é o direito de cada cidadão de ir e vir, as cidades devem ser capazes de ser acessíveis para todos se locomoverem independente do tipo de locomoção que está sendo utilizado. (estudante S)

As respostas mostram um grau de maturidade maior que as dos estudantes da escola A, e trazem análises mais aprofundadas, que abordam o direito à cidade, por exemplo. Em geral, poucos estudantes da escola B recorrem apenas a exemplos do cotidiano para tentar definir o conceito, mostrando uma maior facilidade de realizar abstrações. Esses aspectos podem ser explicados pela diferença de idade e nível escolar entre os estudantes.

Na segunda atividade, enviada após a primeira aula síncrona⁵⁰ e acompanhada de um texto de apoio e indicações de vídeos e outros materiais para consulta, utilizou-se, como estratégia para induzir à leitura do texto de apoio, pedir para que os estudantes coletassem duas perguntas no texto e respondessem com base no próprio texto, no material de apoio, nas aulas e em seus conhecimentos prévios. Apenas 6 estudantes enviaram a atividade, destes 6 estudantes apenas 1 estava presente na primeira aula que contou com a presença de 4 estudantes. Todos os trabalhos trouxeram elementos do texto em suas reflexões, uma das respostas citou a discussão realizada durante a aula síncrona e 3 trabalhos citaram os materiais complementares enviados.

Na última atividade, referente à etapa de síntese, os estudantes da escola B, assim como os da escola A, foram orientados a construir um podcast individual ou em dupla como o tema mobilidade e acessibilidade urbanas no Cerrado. Foram recebidos 6 arquivos, sendo um deles construído em dupla. Do mesmo modo, as atividades foram transcritas e avaliadas individualmente, conforme o quadro 5.

Quadro 5 - Avaliação da atividade de síntese dos estudantes da escola B

Estudante T	Realizou um monólogo onde expressou bem a ideia de mobilidade e acessibilidade urbana; Correlacionou com os problemas que encontra em seu cotidiano; Trouxe elementos do texto, e discutiu a ideia de segregação socioespacial e desigualdade social; Apresentou propostas para melhoria da acessibilidade e mobilidade; Explicitou correlações entre mobilidade e acessibilidade urbanas e o Cerrado.
--------------------	--

⁵⁰ Momento de transição entre a etapa de problematização e início da sistematização.

Estudantes U e V	Realizaram uma entrevista em que evidenciaram extensa compreensão dos conceitos de mobilidade e acessibilidade urbanas; Correlacionaram seus cotidianos; Abordaram a problemática da desigualdade social e articularam ao processo de urbanização; Propuseram possibilidades de solução desses problemas; Não explicitaram conhecimentos com relação ao Cerrado.
Estudante W	Realizou um monólogo onde evidenciou uma extensa compreensão da proposta; Trouxe diversas características do Cerrado evidenciando conhecimento do conteúdo; Estabeleceu uma boa relação entre esses aspectos e a mobilidade e acessibilidade urbanas; Trabalhou outras noções e conceitos próprios da Geografia.
Estudante X	Realizou um monólogo onde trouxe uma ampla definição de mobilidade e acessibilidade urbanas; Trouxe problemáticas importantes vivenciadas por ele; Citou elementos do texto; Não abordou o domínio Cerrado.
Estudante Y	Realizou um monólogo elencando problemas de mobilidade e acessibilidade urbana encontrados nas cidades; Refere-se ao Cerrado como uma área externa à cidade.
Estudante P	Realizou uma entrevista com ela mesma, na qual evidenciou amplo conhecimento a respeito da temática da mobilidade e acessibilidade urbanas; Abordou diversos elementos do texto Articulou a discussão à questão da segregação socioespacial, da periferização e de outros processos que ocorrem nas cidades; Realizou pesquisas externas para compor sua análise; Explicitou correlações entre mobilidade e acessibilidade urbanas e o Cerrado.

Fonte: Elaborada pela autora.

Assim como na análise das respostas obtidas na atividade de síntese dos estudantes da escola A, ao analisar as respostas obtidas nessa atividade também procurou-se indícios de avanços no desenvolvimento da capacidade de pensar geograficamente sobre os temas da mobilidade e acessibilidade urbanas, mas agora levando em consideração o reconhecimento do território do Cerrado. Diferentemente dos estudantes da escola A, que em sua maioria realizou essa atividade procurando conceituar mobilidade e acessibilidade urbanas, os estudantes da escola B problematizaram mais o tema e trouxeram mais elementos das dinâmicas espaciais existentes no meio urbano. Desse modo, além desse aspecto, notou-se outros indícios de que o pensamento geográfico foi mobilizado pelos estudantes, como por exemplo a identificação de problemas na escala local e em outras escalas de análise e a criação de alternativas para problemas identificados. Algumas transcrições foram elencadas no quadro 6.

Estudante T
<p>Como retratado na aula anterior sobre a mobilidade e acessibilidade, um dos problemas mais frequentes que vem aumentando são os engarrafamentos que prejudicam não só o meio ambiente, mas também as pessoas. Isso é causado pelo crescimento absurdo e desordem das cidades colaborando com o crescimento de carros. Desde a década de 80 a população só aumentou dali para frente absolutamente o número de veículos também aumentou e isso agride a população fortemente causando problemas como poluição sonora visual e ambiental. Como há mais carros e motos os lugares para os pedestres e ciclistas são escassos e muitas vezes os pedestres têm que correr no meio dos carros causando acidentes e isso não é diferente com os ciclistas que várias vezes fazem isso se locomovendo no meio dos carros e pegando carona entre aspas do na traseira de ônibus caminhões e carros causando acidentes e até mortes. Como não são todos que tem um carro ou moto são obrigados a usar o transporte público. Em anos andando de ônibus eu já vi várias coisas, inclusive janelas quebradas, pichações, pneu furado ou na estrada não há uma sinalização para o próprio ônibus, que revelam os custos sociais assim tendo o afastamento das classes sociais. Que são os mais ricos, claro, eles têm mais facilidade de comprar um carro ou moto para ir para o trabalho, já a classe mais pobre não. Ela se localiza nas favelas o mais longe possível de seu trabalho, sendo difícil para se locomover. Essa pirâmide entre aspas faz as pessoas se dividirem não só pelo valor em si mas também pelo jeito de se retratar. Continuando, é nosso papel fazer com que aconteça a regularização de pisos táteis para os deficientes, a criação de calçadas porque isso realmente precisa, de faixa de pedestre que estão desgastadas e não são renovadas causando assim alguns acidentes, a mesma coisa vale para a sinalização que em muitos lugares tipo o sinal não funciona e não tem placa de sinalização. Seria bom ter um transporte para pegar a pessoa de carona, que vai para o mesmo lugar. Essas coisas seriam fundamentais para o Cerrado somar desenvolvimento, preservação do meio ambiente e justiça social.</p>
Estudante W
<p>Hoje eu vim falar sobre mobilidade e acessibilidade Urbana no Cerrado. Primeiro precisamos entender que o cerrado é um domínio morfoclimático. Ou seja, é um domínio definido pela vegetação, clima e relevo que, querendo ou não, influenciam nossa acessibilidade e mobilidade urbana. Por isso hoje o nosso tema principal traz influências do domínio do cerrado na mobilidade urbana. Em primeiro lugar falaremos sobre o relevo em geral o relevo do Cerrado é plano ou suavemente ondulado, o que faz com que a locomoção via ruas e rodovias seja facilitada, diferente de outras regiões do Brasil, por exemplo o sudeste. Em segundo lugar falaremos sobre o clima. O clima do Cerrado é tropical sazonal que tem duas estações bem definidas chove bastante no verão e no inverno é seco, mas como isso influencia na mobilidade? no fato de que nos períodos chuvosos há mais riscos de enchentes e alagamentos nas regiões perto dos rios, dificultando assim a mobilidade e acessibilidade. Na questão da vegetação a vegetação não influencia tanto na mobilidade urbana, porque na maioria das vezes quando vai se construir cidades, casas ou edifícios é retirada a maioria da vegetação, por isso não tem tanta influência no dia a dia das pessoas e na mobilidade delas. Você tem mais influência da vegetação quando vai para as periferias ou lugares perto de fazendas, onde a vegetação deixa o ar mais fresco.</p>
Estudante X
<p>A mobilidade Urbana é a facilidade de deslocamento das pessoas e dos bens de consumo. Pensar a mobilidade urbana é pensar como as cidades se organizam. Já a acessibilidade Urbana, fala sobre o respeito e a capacidade de conseguir acessar os espaços, ela também pensa como a cidade se organiza. A falta de mobilidade e acessibilidade estão relacionadas com a poluição sonora visual ambiental e a ausência de infraestrutura para o atendimento de pedestres e ciclistas. A mobilidade urbana garante o acesso aos direitos como saúde, educação e lazer. A mobilidade urbana tem um plano nacional, que precisa ser aplicado, Ele dá prioridade primeiro aos pedestres e depois e assim por diante.</p>
Estudante Y
<p>A mobilidade urbana é um atributo associado à cidade que corresponde à capacidade de deslocamento de indivíduos para suprir suas necessidades e para a realização das atividades do cotidiano, trabalho, educação, saúde, lazer e cultura. Diferentemente do Cerrado que não oferece atividades para as pessoas que habitam essas áreas. Muitas pessoas que moram nessas áreas precisam vir até a cidade para suprir suas necessidades. Em muitas áreas do Cerrado não tem nem o básico para viver como a água, energia, supermercado e etc.</p>
Estudante P

Entrevistada: [...] Em síntese a mobilidade urbana pode ser definida como a facilidade de deslocamento no meio urbano. Nesse cenário há inúmeros fatores que interferem nessa facilidade, tais como o número elevado de veículos que circulam pelas ruas gerando congestionamento. Outro fator é a segregação socioespacial gerada pela desigualdade e a má distribuição de riquezas e também péssima gestão governamental. Mas é claro que tais elementos estão estruturados de maneira lógica na sociedade contemporânea. O número elevado de veículos motorizados por exemplo está associado ao sistema capitalista que salienta no corpo social e na aquisição de um carro enquanto o sinônimo de prestígio e felicidade, a todo momento somos influenciados por programas comerciais que incentivam esse comportamento sendo totalmente nocivo no meio ambiente já que enquanto mais veículos mais poluição teremos. A segregação é fruto inegável do sistema capitalista que se baseia na exploração trabalhista e a distribuição desigual das riquezas pois os mais pobres não têm recursos para se alocar em regiões com condições mínimas de habitação, por isso é comum a falta de saneamento nas regiões mais pobre e distância do trabalho de lojas comerciais.

Entrevistadora: Gostaríamos de entender quais são as medidas que podem ser tomadas.

Entrevistada: Existem sim medidas que podem ser adotadas, porém é crucial diferenciar uma medida de transformação de uma ação mitigadora. As ações mitigadoras, melhoram e resolvem alguns pontos mas não resolvem por exemplo a desigualdade socioespacial.

Entrevistadora: E afinal, quais são as medidas mitigadoras?

Entrevistada: Podemos apresentar as plantações de manutenção de faixa de pedestre a sinalização fiscalização ampliação de transporte público educação e conscientização do trânsito e outros. Existem medidas transformadoras como ações de Integração Social por meio da realocação da sociedade em áreas de risco, o investimento em Transportes em regiões mais pobres entre muitas outras que devem ser.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A partir dos relatos, pôde-se notar o desenvolvimento conceitual sobre mobilidade e acessibilidade urbanas, interligado a elementos que ampliam o entendimento conceitual de cidade. Os estudantes mobilizaram uma teia de conceitos que envolvem a problemática da acessibilidade e da mobilidade urbanas, tais como segregação, expansão urbana, periferação, entre outros, como pode ser notado nos relatos dos estudantes P e T (cf. quadro 6).

Deste modo, assim como nos relatos dos estudantes da escola A, observou-se indícios de que além de ampliarem suas concepções sobre mobilidade e acessibilidade urbanas, os estudantes ampliaram, de maneira correlata, suas concepções sobre a cidade. Além disso, muitos estudantes identificaram problemas e ofereceram possíveis alternativas para eles, citando ações cidadãs, como é o caso dos estudantes P e X (cf. quadro 6). Esse aspecto fortalece a hipótese de que ensinar sobre a cidade por meio da mobilidade e acessibilidade urbanas é um caminho profícuo para a formação cidadã.

Apenas dois estudantes explicitaram em seus relatos uma percepção aprofundada sobre a relação entre Cerrado e mobilidade e acessibilidade urbanas, um deles foi o estudante W (cf. quadro 6), e apesar de indícios de avanços nas concepções da maioria dos estudantes, percebeu-se que em alguns casos os estudantes mostraram pouco desenvolvimento, sobretudo no entendimento a respeito do Cerrado, não compreendendo que no Cerrado há ambientes urbanos e rurais, como pode ser notado no relato do estudante Y (cf. quadro 6). Essa discussão, propriamente dita, não foi pensada enquanto elemento de discussão neste trabalho,

mas não pode ser ignorada. Ficou claro que há uma dificuldade por parte dos estudantes de superar a ideia de Cerrado enquanto lugar do atraso. Apesar dos esforços na tentativa de superar essas dificuldades, já constatadas no formulário, não se alcançou êxito junto a alguns estudantes, com isso, aparentemente não conseguiram se enxergar enquanto pertencentes ao cerrado, não sendo atingido deste modo dois dos objetivos da sequência didática realizada, que envolvem se enxergar enquanto pertencente e atuante sob esse domínio e enxergar que a cidade e suas práticas ao se mover e acessar os espaços da cidade são influenciadas e fazem parte de uma dinâmica própria do cerrado. Desse modo, ao procurar possíveis causas para o ocorrido, percebeu-se que estes estudantes não participaram das aulas e não enviaram as outras atividades.

3.5 POTENCIALIDADES DOS PERCURSOS DIDÁTICOS DESENVOLVIDOS

O trabalho realizado reafirmou, a convicção de que é importante e possível que os estudantes formem conceitos por meio do ensino escolar. No decorrer do percurso didático realizado, confirmou-se orientações teóricas que fundamentaram o estudo, entre elas destacam as que mostravam que a formação de conceitos, em especial do conceito de cidade, é constituída por uma rede complexa de significados que se articula a outros conceitos, conforme evidenciado a partir da discussão dos trabalhos de Cavalcanti (2019) e Vygotsky (2010). Ao progredirem na formação dos conceitos de acessibilidade e mobilidade urbanas, os estudantes construíram referências que contribuíram para a formação de uma visão de cidade mais sistematizada e articulada a elementos de um pensamento crítico e conceitual geográfico. A exemplo pode-se citar os estudantes que não conseguiam definir mobilidade e acessibilidade urbanas no formulário, e evidenciaram na atividade de síntese um avanço significativo, tanto na construção do conceito de mobilidade e acessibilidade urbanas, quanto no próprio conceito de cidade, passando a correlacionar e a perceber em sua cidade e em outras cidades do mundo processos como o de segregação socioespacial, metropolização, crescimento urbano, periferação, entre outros.

A percepção destes processos envolve um avanço conceitual, nesse sentido, concorda-se com Batista (2020, p. 111), ao alegar que “a abordagem conceitual e a construção de um vocabulário e de um discurso geográficos é que permite a leitura de mundo por parte da Geografia Escolar.” Desse modo, a realidade pode ser compreendida utilizando aparatos teóricos que permitem uma compreensão mais qualificada. Por esse motivo, pode-se dizer que conceitos são mediadores para o desenvolvimento do pensamento geográfico.

Completa-se o raciocínio, acrescentando que a formação de conceitos é um processo constante e articulado, conforme já constatado por Vygotsky (2010). Assim, entende-se que é importante, ao trabalhar os conteúdos geográficos na educação básica, o entendimento de que a formação de conceitos é um processo de desenvolvimento constante, que se articula à formação de outros conceitos e noções. Deste modo, constatou-se que o percurso didático realizado junto aos estudantes os auxiliou a progredirem na formação de conceitos, e não que eles formaram conceitos que estão prontos e acabados, não sendo possível maiores avanços.

Outro aspecto constatado é que trabalhar o tema pela Geografia contribui para aproximar os estudantes do conteúdo. Apesar da baixa participação e regularidade dos estudantes nas aulas e no envio das atividades, reflexos do contexto da pandemia da COVID-19, pôde-se notar, sobretudo na sequência didática que trabalhou com o Cerrado (Escola B), que os estudantes que participaram das aulas ou enviaram as atividades não demonstraram em seus relatos a concepção do Cerrado enquanto um elemento externo. Por outro lado, os estudantes que não enviaram ou não participaram de pelo menos uma das aulas ou atividades que antecederam o período determinado para envio da atividade de síntese, demonstraram considerar o Cerrado enquanto um elemento pertencente ao meio rural, portanto externo à cidade e aos seus espaços de vivência, ou não realizaram correlações, limitando-se apenas na descrição das características físico-naturais do Cerrado, não oferecendo, deste modo, elementos para esta constatação.

Apesar da constatação de que trabalhar o tema da mobilidade e acessibilidade nas aulas de Geografia contribui para aproximar os estudantes do conteúdo ter se mostrado de forma mais evidente nas respostas dos estudantes da escola B, também foi possível notar indicativos de que isso ocorreu junto aos estudantes da escola A. A exemplo, pode-se citar um relato de um estudante, durante a aula síncrona referente à etapa de problematização, a respeito da conexão entre mobilidade e acessibilidade, globalização e integração mundial e o vírus da COVID-19. O estudante argumentou que os avanços nos meios de transportes possibilitaram a dispersão do vírus pelo mundo, até chegar em sua cidade, e quando questionado pela professora se esses avanços estão disponíveis a todas as pessoas de modo igualitário, após hesitar um pouco, o estudante concluiu que não pois segundo ele,

Até hoje muitas pessoas precisam percorrer extensos caminhos a pé ou não podem ir a alguns espaços porque não conseguem pagar nem pela passagem de ônibus. Até hoje tem carroça andando na rua professora! (Estudante K)

Deste modo, percebe-se que um conteúdo tido muitas vezes como abstrato pelos estudantes, como a globalização, pode ser trabalhado partindo da realidade vivenciada por

eles em seu cotidiano. Neste caso, em específico, o estudante pôde perceber elementos relacionados ao processo de globalização e integração mundial, e foi mobilizado a pensar em como ele ocorre de maneira seletiva. Assim, as experiências realizadas confirmam o que já havia sido constatado por pesquisadores citados neste trabalho⁵¹: partir da realidade e dos problemas cotidianos dos estudantes os mobilizam e potencializa o processo de ensino/aprendizagem. Nesse caso, trabalhar com a mobilidade e a acessibilidade urbanas permitiu que os estudantes realizassem avanços no processo de aprendizagem, e além disso, ao partir de dificuldades e demandas vivenciadas na cidade por eles próprios, que envolvem esse tema, realizou-se avanços na formação cidadã.

Neste sentido, destaca-se um aspecto que foi comum a todas as teses e dissertações encontradas por meio do levantamento bibliográfico realizado, e confirmado por meio das atividades de síntese dos estudantes (Cf. quadro 4 e 6): trabalhar os temas da mobilidade e/ou acessibilidade urbanas oferece elementos importantes para a formação cidadã dos estudantes.

Notou-se também que, ao comparar elementos das respostas dos estudantes das duas escolas, os estudantes da segunda série do ensino médio possuíam mais elementos e vivências relacionadas à questão da mobilidade e acessibilidade urbanas, mesmo porque esses estudantes, com base nas informações fornecidas por eles próprios, moravam em espaços mais distantes da escola, e por isso tinham que realizar longos trajetos diariamente. Além disso, são estudantes mais velhos, e isso pressupõe que existe mais possibilidade de que eles circulem sozinhos pelos espaços da cidade. Isso não quer dizer que trabalhar com o tema tenha sido menos relevante para os estudantes do nono ano do ensino fundamental, apenas são indicativos de que cada proposta deve ser elaborada de acordo com a turma escolhida, reconhecendo os diferentes modos de acesso à cidade que os estudantes possuem e os impactos disso na construção do conhecimento, aspecto já indicado por Portela (2017).

⁵¹ Callai (2011), Cavalcanti (2005;2008;2019), Castellar (2008), Souza (2011), entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das atividades realizadas, pondera-se que um ensino de Geografia que tenha como papel principal potencializar o exercício de conhecimentos críticos frente à realidade, sobretudo, atuando como instrumento de transformação, de leitura e de compreensão de mundo, demanda um compromisso na elaboração das propostas de formação que considerem as práticas cotidianas dos estudantes na escolha dos conteúdos e conceitos que serão trabalhados ao longo das aulas.

Nesse sentido, ensinar a partir do urbano e da vida cotidiana na cidade é imprescindível, tendo em vista a construção de conhecimentos significativos que proporcionem o desenvolvimento da autoconsciência de si como agente de participação na gestão da cidade e de transformação do espaço geográfico. Deste modo, retorna-se às ideias desenvolvidas ao longo da dissertação para reafirmar que a cidade é educadora, pois o modo como ela é produzida forma valores e comportamentos, informa por meio de sua espacialidade. Por meio dos modos como estrutura e organiza a mobilidade e a acessibilidade dos seus habitantes, forma-se um modo de viver na cidade e a cidade. É, assim, um conteúdo a ser apreendido por seus habitantes.

Uma das maneiras de trabalhar esses aspectos é partir de problemas e demandas dos cidadãos. Nessa investigação, trabalhou-se com mobilidade e acessibilidade urbanas. Estes temas tiveram a sua importância confirmada tanto a partir da discussão teórica, quanto na experiência do percurso de mediação didática realizado nas escolas. Notou-se que a construção de uma forma de pensar crítica sobre esses aspectos conduzem os estudantes a refletir sobre problemas cotidianos normalizados por eles próprios e sobre a importância de ações individuais e coletivas em busca de solucioná-los. Para tanto, foi confirmada a convicção de que é essencial construir noções que partam de um pensamento científico articulado ao contexto empírico dos estudantes, em busca de construir ferramentas teóricas que lhes permitam compreender o mundo e se compreender no mundo.

Ainda, constatou-se por meio da análise das teses e dissertações que abordam a temática da acessibilidade e da mobilidade urbanas no ensino de Geografia, que trabalhar com a temática possibilita avanços na formação cidadã dos estudantes. Isso foi confirmado ao longo da realização das duas sequências didáticas, onde notou-se que a abordagem da temática nas aulas de Geografia mobilizou nos estudantes aspectos relacionados a importância de ações que promovam o respeito ao próximo, a importância de lutar para que se haja a

garantia da equidade, e de se colocar enquanto cidadão ativo e participativo em busca de garantir o direito a ter direitos e o exercício pleno de sua vida social e coletiva.

Ainda, é preciso considerar as grandes limitações de realização do trabalho, impostas pela pandemia da COVID-19. A construção dos projetos de mediação didática, por exemplo, considerava inicialmente sua realização no modelo de ensino presencial, mas tiveram que ser repensadas para atender ao ensino não presencial, visando diminuir os impactos da pandemia na execução da pesquisa. Além disso, o contexto pandêmico também ocasionou no atraso da realização das mediações didáticas. Deste modo, o conteúdo a ser trabalhado junto aos estudantes, as habilidades, os objetivos, as metodologias e os recursos a serem utilizados tiveram que ser adaptados ou reformulados. Além disso, houve um prejuízo em relação à participação nas aulas e ao retorno dos estudantes às atividades, também reflexo do momento vivenciado. A ausência desse retorno foi uma das dificuldades encontradas no desenvolvimento dos percursos didáticos e pode estar relacionada a diversos fatores, que envolvem problemas de ordem social, econômica e política vivenciados pelo país, e exponencialmente agravados pela Covid-19, como a desigualdade social e a exclusão digital.

Deste modo, apesar das limitações advindas da realização das sequências didáticas sob o modelo de ensino remoto, os objetivos da pesquisa foram alcançados, uma vez que, foi realizado o reconhecimento da dinâmica da mobilidade e da acessibilidade na Região Metropolitana de Goiânia, dentro de um recorte analítico estabelecido, e a reflexão sobre aspectos relevantes para a discussão em sala de aula; foram analisadas as propostas didáticas existentes, que abordam a temática da acessibilidade e da mobilidade urbanas, por meio do levantamento no banco de teses e dissertações da Plataforma Sucupira; foram construídas e desenvolvidas, junto aos professores selecionados, duas propostas de mediação didática para trabalhar com a mobilidade e com a acessibilidade urbanas na Geografia Escolar; e foi realizada uma reflexão a respeito das dificuldades e das contribuições da Geografia ensinada por meio da mobilidade e da acessibilidade urbanas para o desenvolvimento do pensamento geográfico e da cidadania.

A concretização desses objetivos propiciou avanços na compreensão de como a Geografia Escolar, articulada pela temática da acessibilidade e da mobilidade urbanas, pode favorecer o desenvolvimento do pensamento geográfico e da formação cidadã de estudantes de escolas estaduais da Região Metropolitana de Goiânia. Essa compreensão propiciou um entendimento importante para o ensino de Geografia, voltado para a formação cidadã: a potência de certos conceitos não tão convencionais nos currículos oficiais e nas aulas dessa disciplina, como os conceitos de mobilidade e acessibilidade urbanas.

Porém, ainda carecem pesquisas que avancem na discussão da temática pela Geografia escolar, para firmar a importância, discutir e experimentar novas possibilidades que a temática pode oferecer, com vistas à formação de sujeitos mais críticos, conscientes dos problemas e das demandas da sociedade, e aptos para exercer a sua cidadania plena.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Edna Maria Ferreira de. **Acessibilidade urbana no ensino de Geografia: formação de conceitos de alunos do Ensino Médio em Iporá Goiás**. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2017.
- ALVES, João Cesar Pinheiro. **Os Acervos Complementares do PNL D e sua contribuição no ensino da Geografia nos anos iniciais do ensino Fundamental**. 2015. 81 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Geografia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- ARRAIS, Tadeu Alencar. Mobilidade e centralidade: breves reflexões sobre a problemática metropolitana. *In*: MOYSÉS, Aristides. (org.). **Cidade, segregação urbana e planejamento**. Goiânia: Ed. UCG, 2005.
- BALBIM, Renato Nunes. **Mobilidade: uma abordagem sistêmica**. Palestra proferida na CETESB / Secretaria do Meio Ambiente do Estado de São Paulo, em 7 de outubro de 2004. Disponível em: <http://www.ambiente.sp.gov.br>. Acesso em: 21 mai. 2021.
- BATISTA, Edimar Eder. **Saberes profissionais do professor de Geografia: expressividade e mobilização conceitual**. 2020. 265 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Cidadania e democracia. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 33, p. 5-16, 1994.
- BENTO, Izabella Peracini. **Saberes e práticas de professores de geografia referentes ao conteúdo cidade no cotidiano escolar**. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.
- BLANCO, Jorge *et al.* Gentrificación, movilidad y transporte: aproximaciones conceptuales y ejes de indagación. **Revista de Geografía Norte Grande**, Chile, n. 58, p. 41-53, 2014.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, v. 2, 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo. (org.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida: Ideias & Letras, 2002. p. 17-54.
- BRASIL.[Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.html. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, v. 19, p. 26, 1996.

BRASIL. **Lei n.º 9503, de 23 setembro de 1997**. Institui o Código de Trânsito Brasileiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1997/lei-9503-23-setembro-1997-372348-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 10.257, de 10 de julho de 2001**. Institui o Estatuto da Cidade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110257.html. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. Lei n.º 12.587, de 3 de janeiro de 2012. Institui as diretrizes da Política Nacional de Mobilidade Urbana. **Diário oficial da União**: Brasília, DF, v. 4, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017: Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 1º jan. 2020.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005.

CALLAI, Helena Copetti (org.). **Educação Geográfica Reflexão e Prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da Geografia: o professor**. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

CAMARA, Michaela Andréa Bette. **Mobilidade urbana e acessibilidade em Jataí-GO**: em busca do efetivo exercício do direito à cidade. 2013. 133 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2013.

CARLOS, Ana Fani. Da organização à produção do espaço. *In*: CARLOS, Ana Fani. **A condição espacial**. São Paulo: Editora Contexto, 2011. p. 243 – 249.

CARVALHO, Carlos Henrique Ribeiro de *et al.* **A mobilidade urbana no Brasil**. Brasília: IPEA. 2011.

CASO, María Victoria Fernandez; GUREVICH, Raquel. Ciencias Sociales y Contenidos Escolares Geograficos en Clave de Inclusion. **Acta Geográfica**, Roraima, p. 213-225, 2018.

CASSOL, Roberto. **Metodologia do Ensino de Geografia**. Santa Maria: USM, Pró-Reitoria de Graduação, Centro de Educação, Curso de Graduação a Distância de Educação Especial, 2005

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, 2005.

CASTELLS, Manuel. **A questão urbana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

CASTILLO, Ricardo Abid. Mobilidade geográfica e acessibilidade: uma proposição teórica. **GEOUSP: Espaço e Tempo**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 644-649, 2017.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **Ensino de Geografia: caminhos e encantos**. EDIPUCRS, 2016.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino: Geografia Escolar e procedimentos de ensino numa perspectiva sócio-construtivista**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao Ensino de Geografia. *Geografia, Linguagem, Psicologia. Cadernos Cedes*, Campinas, v. 25, n. 66, 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. 3ª. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O Ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Jovens escolares e a cidade: concepções e práticas espaciais urbanas cotidianas. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, n. 35, p. 74-86, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A metrópole em foco no ensino de Geografia: o que/para que/para quem ensinar? *In: PAULA, Flávia Maria de Assis et al. (org.). Ensino de Geografia e MetrÓpole*. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014.

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

CAVALCANTI, Lana de Souza. Estudar e Ensinar as Cidades Latino-Americanas: Um Desafio para o Professor de Geografia. **Revista Ciência Geográfica**, Bauru, v. 24, p.44-58, Bauru, 2020.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Desafios para ensinar Geografia no atual contexto brasileiro**: aula magna realizada dentro do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Piauí. Youtube, 17 de março de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=AYCiO_iEUNc&ab_channel=Prof.RaimundoLenilde .

CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo. **A formação do professor de Geografia para atuar na educação cidadã**. Acta do XIII Colóquio Internacional de Geocrítica, Barcelona: GEOcrítica. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/xiii-coloq-programa.htm>. 2014. Acesso em: 07 abr. 2019.

CHAVEIRO, Eguimar Felício; CALAÇA, Manoel; REZENDE, Mônica Cristina da Silva. **A dinâmica demográfica de Goiás**. Goiânia: Ellos, 2009.

CLAVAL, Paul. **Terra dos Homens: a Geografia**. São Paulo: Contexto, 2010.

CORREA, Roberto Lobato. **O espaço urbano**. 3ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 1995.

COSTELLA, Roselane Zordan. **Ensinar o quê... Para quê... Quando... Desafios da Geografia na contemporaneidade**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014.

COPATTI, Carina. Pensamento Pedagógico-Geográfico e o Ensino de Geografia. **Revista Signos Geográficos**, Goiânia, v. 2, p. 1-21, 2020.

D'ÁVILA, Cristina. **Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático**. Salvador: EDUNEB/EDUFBA, 2008.

DEUS, Natália Müller de. **O urbano e rural na periferia metropolitana de Goiânia: um estudo das relações de dependência e funcionalidade entre as pequenas cidades da zona leste e nordeste da região metropolitana de Goiânia com a metrópole**. 2020. 159 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - GEA - Programa de Pós-graduação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

DEUS, João de Deus, BARREIRA, Celene. A experiência de formulação e desenvolvimento do Plano de Desenvolvimento Integrado da Região Metropolitana de Goiânia: reflexões preliminares e indagações metodológicas. *In: XI Encontro Nacional da ENANPEGE, 2020, São Paulo. Anais [...]*. São Paulo, 2020. p. 11163 – 111713.

DÍAZ, Garcia; PORLÁN, Rafael. NAVARRO, Edgar. Los fines y los contenidos de enseñanza. *In: PORLÁN, Rafael et al. Ensenanza universitaria: como mejorarla*. Madrid: Morata, 2017, p. 55-72.

DUARTE, Cristiane Rose; COHEN, Regina. Acessibilidade aos Espaços do Ensino e Pesquisa: Desenho Universal na UFRJ – Possível ou Utópico? *In: NUTAU 2004: Demandas Sociais, Inovações Tecnológicas e a Cidade, 2004*. Disponível em: <http://www.processo.fau.ufrj.br/artigos/Acessibilidade%20em%20Escolas%20NUTAU%202006.pdf>. Acesso: 22 mai. 2020.

FARIAS, Sandra Alves; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. **Concepção da mediação: o papel do professor e da linguagem**. Uberaba, v. 13, nº29, p.94-109, 2013.

FOUCHER, Michael. Lecionar a Geografia, apesar de tudo. *In: VESENTINI, José William et al. (org.). Geografia e ensino: textos críticos*. São Paulo, Editora Papirus, 1989.

FRASSON, Margarete. **A mobilidade dos estudantes do ensino médio na tríplice fronteira (BR, PY e AR): a cidadania negada na diversidade dos lugares**. 2019. 307 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In: WELLER, Wiviam; PFAFF, Nicolle (org.). Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GIL, Antonio Carlos. **Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROTTI, Eduardo Donizetti *et al.* **Carta aberta ao parlamento brasileiro**: Porque ensinar Geografia no Ensino Médio. 2017. Disponível em: <https://grupogpect.info/2017/10/18/carta-aberta-ao-parlamento-brasileiro-porque-ensinar-Geografia-no-ensino-medio/>. Acesso em: 31 mar. 2019.

GOIÁS, Governo do estado de. **Documento Curricular para Goiás Ampliado**. Goiânia, 2019.

GOMES, Paulo César da Costa. **A Condição Urbana**: Ensaios de Geopolítica da cidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

GOMES, Paulo César da Costa. Um lugar para a Geografia: contra o simples, o banal e o doutrinário. *In*: MENDONÇA, Francisco *et al.* **Espaço e Tempo**: complexidade e desafios do pensar e do fazer geográfico. Curitiba: Associação de Defesa do Meio Ambiente e Desenvolvimento de Antonina (ADEMADAN), 2009. p. 13-30.

GOMES, Paulo César da Costa. **O lugar do olhar**: elementos para uma geografia da visibilidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013

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

GONZAGA, Stéfany da Silva; KNEIB, Érika Cristine. Transformações metropolitanas e mobilidade urbana: os desafios da integração entre os planos municipais e metropolitanos. *In*: 20º Congresso Nacional de Pesquisa em Transporte da ANPET, 2015, Ouro Preto. **Anais [...]**. Ouro Preto, novembro de 2015, p. 506-528. Disponível em: <http://www.anpet.org.br/xxixanpet/ /documents/AC749.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

GONZÁLEZ, Rafael Miguel de. Pensamiento espacial y conocimiento geográfico en los nuevos estilos de aprendizaje. *In*: XI Congreso Nacional de Didáctica de la Geografía. 2016, Sevilla. **Anais [...]**. AGE, 2016. p. 11-39.

HARVEY, David. **O direito à cidade**. Lutas sociais, n. 29, p. 73-89, 2012.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. *In*: NOVAES, Regina. **Juventude e Sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

IBG. **Aglomerados Subnormais 2019**: Classificação Preliminar para o enfrentamento à COVID-19. IBGE – divisão de geociências. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/tipologias-do-territorio/15788-aglomerados-subnormais.html?=&t=acesso-ao-produto>. Acesso em: 19 mai. 2020.

IBGE. **Censos Demográficos e Estimativas**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 15 ju. 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (Brasil). **Caracterização e Quadros de Análise Comparativa da Governança Metropolitana no Brasil**: análise comparativa das funções públicas de interesse comum (Componente 2). Rio de Janeiro: 2015.

LACOSTE, Yves. **A Geografia serve antes de mais nada para fazer a guerra**. São Paulo: Ática, 1988.

LEVY, Jacques. Os Novos Espaços da Mobilidade. **GEOgraphia**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 7-17, 21 set. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, Paraná, n. 24, p. 113-147, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Teoria histórico-cultural e metodologia de ensino: para aprender a pensar geograficamente. *In*: 12º Encuentro de Geógrafos da América Latina, Universidad de la República, 2009, Montevideo. **Anais [...]**. Uruguay, 2009. p. 245 – 256.

LIMA, Maria Eliene, *et al.* Cidadania: sentidos e significados. *In*: 13º Congresso Nacional de Educação – PUCPR, 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, 2017. p. 987-995.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, v. 5, n. 31, 2011.

MARICATO, Ermínia. **Metrópole na periferia do capitalismo**: desigualdade, ilegalidade e violência. São Paulo: Hucitec, 1996.

MARINHO, Clorisnete Borges. Região Sul de Goiânia: um lugar valorizado na metrópole. **GEOUSP: Espaço e Tempo**, n. 19, p. 113-129, 2006.

MARTINS, Wilmont de Moura. A juventude urbana e sua relação com o espaço. *In*: PAULA, Flávia Maria de Assis; CAVALCANTI, Lana de Sousa. (Org.). **A cidade e seus lugares**. Goiânia: Vieira, p. 202-218, 2007.

MEIRIEU, Philippe. Guia metodológico para construção de uma situação problema. *In*: MEIRIEU, Philippe. **Aprender sim, mas como?** 7ª. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 167-182.

MENDES, Samuel de Oliveira. **O solo no Ensino de Geografia e sua importância para a formação cidadã na Educação Básica**. 2017. 160f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

MOURA JÚNIOR, Francisco Tomaz de. **O conceito de escala geográfica e a formação inicial de professores de Geografia**. 2020. 102 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

OLIVEIRA, Suzana Ribeiro Lima. **Formadores de Profissionais em Geografia e Identidade (s) docente (s)**. 2016. 225 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

OLIVEIRA, Adão Francisco *et al.* **As Metr6poles e a Covid-19: Dossiê Nacional Panorama e Contexto da Regi6o Metropolitana De Goi6ania.** 2020. Dispon3vel em: https://www.observatoriodasmetr6poles.net.br/wp-content/uploads/2020/08/As-Metr%C3%B3poles-e-a-COVID-19_Dossi%C3%AA-Nacional.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

PAIS, Jos3 Machado. A constru76o sociol6gica da juventude: alguns contributos. **An6lise Social**, Lisboa, v. XXV, p. 139-165, 1990.

PAIX6O, Yan Navarro da Fonseca. **O uso da narrativa transm3dia no ensino de Geografia.** 2016. 354 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: UERJ, 2016.

PAULA, Fl6via Maria de Assis. **Jovens migrantes na metr6pole de Goi6ania: pr6ticas espaciais, (re)territorializa76es e redes de sociabilidade.** 2013. 203 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos S6cio-Ambientais, Universidade Federal de Goi6as, Goi6as, 2013.

PAULA, Fl6via Maria de Assis. Geografia, cidade e juventude(s): uma an6lise da espacialidade do lazer juvenil na metr6pole de Goi6ania. *In:* 16^o Simp6sio Nacional de Geografia Urbana, 2019, Vit6ria. **Anais [...]**. Vit6ria, 2019. p. 3043-3059.

PAZIO, Elizabete. **Geotecnologias na educa76o b6sica: contribui76es 6 pr6tica pedag6gica do professor de Geografia Guarapuava, 2017.** 142 f. Disserta76o (Mestrado em Geografia) – Programa de P6s-Gradua76o em Geografia, Universidade Estadual do Centro-Oeste, 2017.

PEREIRA, S3lvia Regina. **Percursos urbanos: mobilidade espacial, acessibilidade e o direito 6 cidade.** 2006. 323 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Ci4ncias e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, 2006.

PERES, Jo6o Paulo. **Ciclomobilidade: uma alternativa para a mobilidade urbana em Goi6ania.** 2019. 142 f. Disserta76o (Mestrado em Geografia) - Programa de P6s-gradua76o em Geografia, Universidade Federal de Goi6as, Goi6ania, 2019.

PINTO, Jos3 Vand3rio Cirqueira. **Fragmenta76o da metr6pole: constitui76o da Regi6o Metropolitana de Goi6ania e suas implica76es no espa76o intraurbano de Aparecida de Goi6ania.** 2009. 173 f. Disserta76o (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goi6as, Goi6ania, 2009.

POLETTO, Pollyana. **Mobilidade e acessibilidade urbana: o ir e vir por meio do transporte p6blico coletivo.** 2016. 233 f. Disserta76o (Mestrado em Geografia) - Programa de P6s-Gradua76o em Geografia, Universidade Estadual do Oeste do Paran6, Francisco Beltr6o, 2016.

PORTELA, Mugiany Oliveira Brito. **O ensino de Geografia sobre cidade na educa76o b6sica: conhecimentos geogr6ficos de jovens universit6rios em Teresina – PI.** 2017. 266 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goi6as, Goi6ania, 2017.

RERAT, Patrick; LEES, Loretta. Spatial capital, gentrification and mobility: evidence from Swiss core cities. **Transactions of the Institute of British Geographers**, n. 36, p. 126-142, 2011.

- REY, Fernando Luiz Gozález. Locualitativo y locuantitativo en la investigación de la psicología social. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 32- 52, 1998.
- RESENDE, Ubiratan Pereira. **Contradições e desafios da mobilidade urbana de Goiânia e sua região metropolitana**. 2017. 321 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.
- SANTOS, Leovan Alves. Reflexões sobre o Ensino de Geografia a partir da introdução da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 8, n. 3, p. 467-480, 2019.
- SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.
- SANTOS, Milton. **Espaço e método**. 3ª ed. São Paulo: Nobel, 1992.
- SANTOS, Milton. Por uma Geografia cidadã: Por uma epistemologia da existência. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, n. 21, p. 7-14, 1996.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- SANTOS, Milton *et al.* O papel ativo da Geografia: um manifesto. **Revista Território**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 103-109, 2000.
- SANTOS, Wanda Terezinha Pacheco. MORO, Paulo Rogério. Geografia e ensino: reflexões sobre a construção do espaço pelos alunos do ensino. *In*: NADA, Beatriz.(org). **Práticas pedagógicas nos anos iniciais: concepção e ação**, 2007.
- SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, Minas Gerais, v. 4, n. 2, 2014.
- SILVA, Ana Cristina. O território no pensamento geográfico brasileiro contemporâneo. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiás, v. 36, n. 1, p. 27-47, 2016.
- SILVA, Cristiano Martins; FERREIRA, Gêijila Cristina. Produção de material didático: jogo das curvas de nível. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiás, v. 28, n. 2, p. 157-170, 2008.
- SOUZA, Vanilton Camilo. Fundamento teóricos, epistemológicos e didáticos no ensino de Geografia: bases para formação do pensamento espacial crítico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 47-67, jan./jun. 2011.
- SOUZA, Lorena Francisco de *et al.* Ensino de Geografia e Cidadania: Uma Reflexão Acerca do Projeto Nós Propomos! *In*: X Fórum Nacional NEPEG de Formação de Professores de Geografia, 2020, Goiás. **Anais [...]**. v. 4, 2020. p. 1122 – 1132.
- VASCONCELLOS, Eduardo. **Transporte urbano, espaço e equidade: análise das políticas públicas**. São Paulo: Annablume, 2001.
- VESENTINI, José William. **Ensino de Geografia no Século XXI**. Papyrus Editora, 2004.

VILLAÇA, Flavio. **Espaço Intra-Urbano no Brasil**. São Paulo: NOBEL FAPESP, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone Editora, 2010.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: <http://cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 fev. 2020.

APÊNDICES

FORMULÁRIO - ESCOLA A

19/08/2021

Formulário – Percepção do espaço do entorno da escola

Formulário – Percepção do espaço do entorno da escola

Esse formulário faz parte de um conjunto de atividades que te farão refletir a respeito da sua cidade. Para isso iremos discutir aspectos da mobilidade e acessibilidade urbanas e do direito à cidade. Ao final dessa atividade, esperamos que você consiga estabelecer correlações que te permita pensar sobre outras cidades do mundo. Nessa primeira atividade você fará um reconhecimento das condições de mobilidade e acessibilidade, com base no trajeto que você realizava para ir à escola, antes da pandemia. Vamos lá?

***Obrigatório**

1. Qual é o seu nome? *

2. Em que rua, bairro e cidade você mora? (Exemplo: Rua: Juruá, / bairro: Vila Brasília /cidade: Aparecida de Goiânia.)

3. Qual é o tempo médio que você gastava para realizar o trajeto de sua casa até a escola, antes da pandemia?

Marcar apenas uma oval.

01 min a 15 min.

15 min a 30min.

30min a 1h.

mais de 1h.

19/08/2021

Formulário – Percepção do espaço do entorno da escola

4. Qual meio de transporte você utilizava com maior frequência para ir/vir à escola?

Marcar apenas uma oval.



Carro



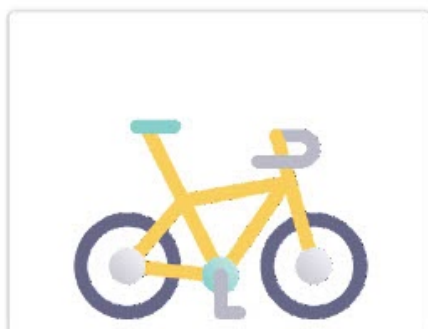
Ônibus



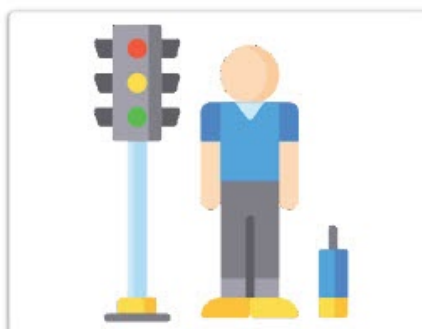
Van



Moto



Bicicleta



A pé

19/08/2021

Formulário – Percepção do espaço do entorno da escola

5. Por qual motivo você utilizava esse meio de transporte para ir/vir à escola?

Marcar apenas uma oval.

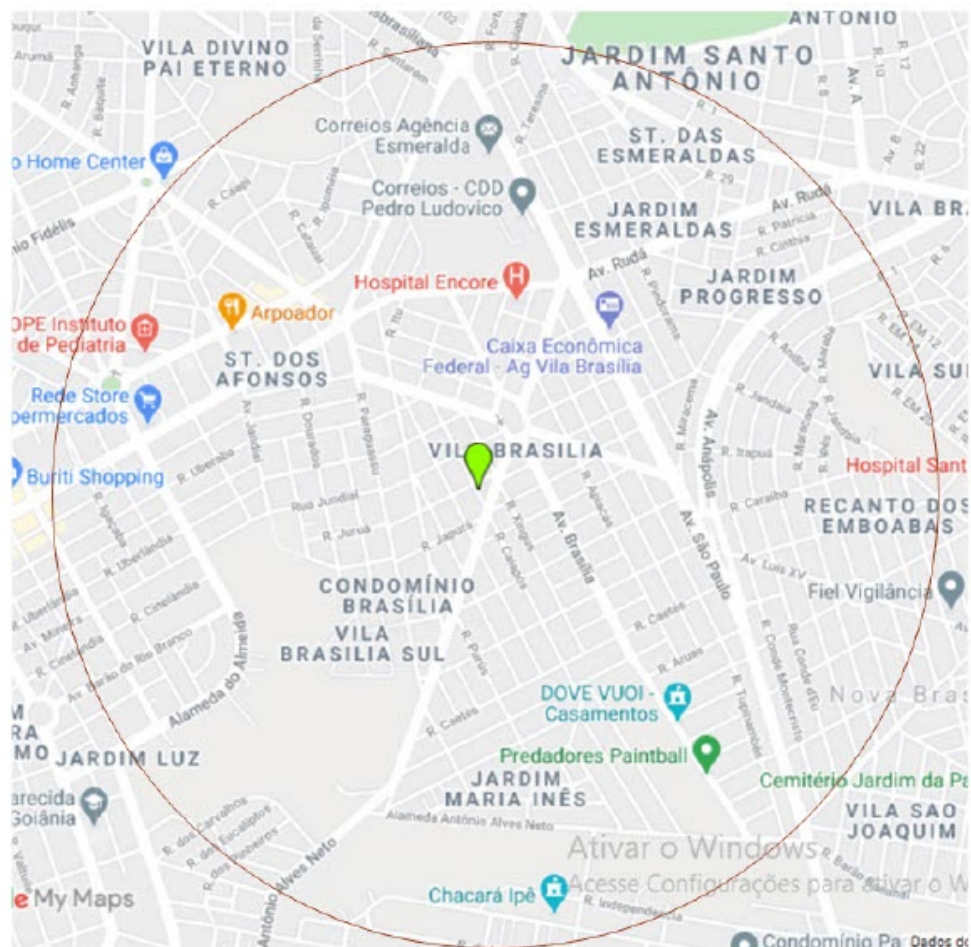
- É mais econômico
- É mais seguro
- É mais prático
- É minha única opção
- Outro: _____

6. Você considera o percurso de ir/vir a escola agradável? Justifique.

19/08/2021

Formulário – Percepção do espaço do entorno da escola

Lembre-se do trajeto que você realizava diariamente para ir a escola, e avalie o espaço do entorno da sua escola, retratado a seguir, sob os seguintes critérios:



19/08/2021

Formulário – Percepção do espaço do entorno da escola

7. Calçadas (avaliar se elas são regulares, se estão bem conservadas, se são niveladas por rampa, se há piso tátil para deficientes visuais e se são suficientes)

Marcar apenas uma oval.



Bom



Regular



Ruim

19/08/2021

Formulário – Percepção do espaço do entorno da escola

8. Sinalização de trânsito (avalie se a sinalização é suficiente, se há faixas de pedestre, semáforos e placas de trânsito)

Marcar apenas uma oval.



Bom



Regular



Ruim

18/08/2021

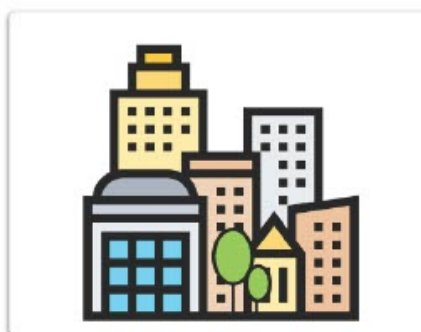
Formulário – Percepção do espaço do entorno da escola

9. Sombreamento das árvores (as áreas verdes influenciam bastante na temperatura no perímetro urbano, evitando o que chamamos de ilhas de calor, além disso, as árvores geram sombreamento, importante para quem caminha pela cidade. Nesse sentido, avalie se há uma quantidade significativa de árvores e se o sombreamento é suficiente)

Marcar apenas uma oval.



Bom



Regular



Ruim

19/08/2021

Formulário – Percepção do espaço do entorno da escola

10. Nível de segurança aos pedestres (Avalie o nível de segurança em relação a roubos, furtos, violências contra o pedestre)

Marcar apenas uma oval.



Bom



Regular



Ruim

19/08/2021

Formulário – Percepção do espaço do entorno da escola

11. Nível de segurança do pedestre em relação ao trânsito (avaliar se a sinalização é respeitada, se há fiscalização das leis de trânsito e presença de agentes municipais de trânsito nas ruas)

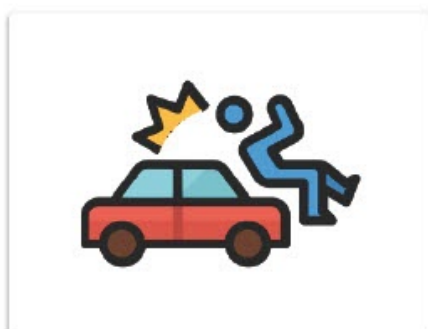
Marcar apenas uma oval.



Bom



Regular



Ruim

19/08/2021

Formulário – Percepção do espaço do entorno da escola

12. Pontos de ônibus (avalie a qualidade, conforto, se são suficientes e se são bem localizados)

Marcar apenas uma oval.



Bom



Regular



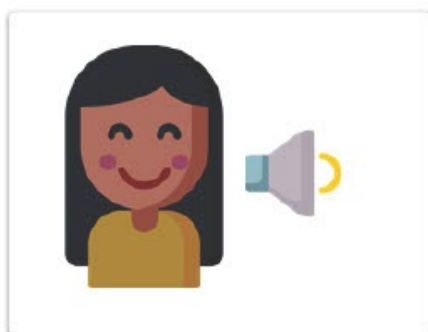
Ruim

18/08/2021

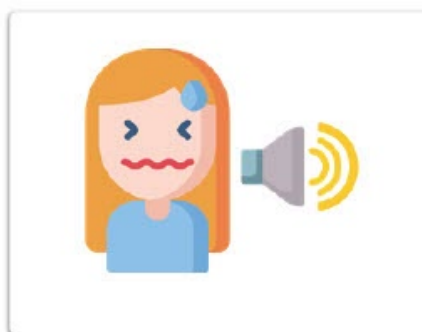
Formulário – Percepção do espaço do entorno da escola

13. Poluição sonora (Os barulhos, quando muito altos, podem incomodar quem circula pelas cidades, além de fazer com que alertas sonoros de acidentes, como buzinas e apitos de agente de trânsito, não sejam ouvidos por condutores e pedestres. Avalie se há muito barulho de carros, construções, indústrias, entre outros)

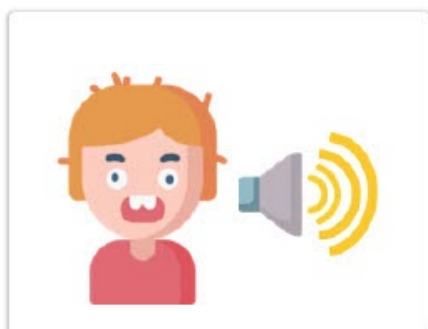
Marcar apenas uma oval.



Leve



Moderada



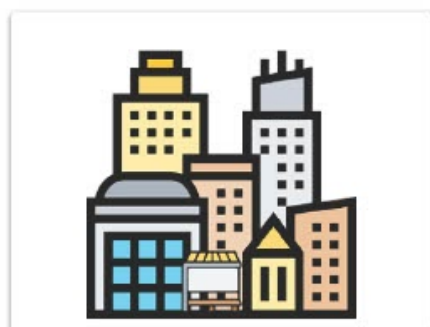
Excessiva

19/08/2021

Formulário – Percepção do espaço do entorno da escola

14. poluição visual (Uma cidade poluída visualmente, além de incomodar quem circula pela cidade, pode tirar a atenção de motoristas e pedestres. Avalie se há muitos outdoors, pichações, placas de propagandas, entre outros elementos)

Marcar apenas uma oval.



Leve



Moderada



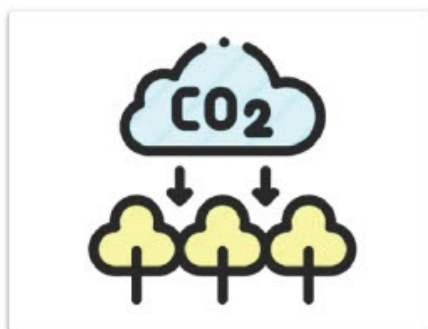
Excessiva

19/08/2021

Formulário – Percepção do espaço do entorno da escola

15. poluição atmosférica (Avalie se você consegue perceber resíduos no ar gerados por automóveis, indústrias ou queimadas por exemplo)

Marcar apenas uma oval.



Leve



Moderada



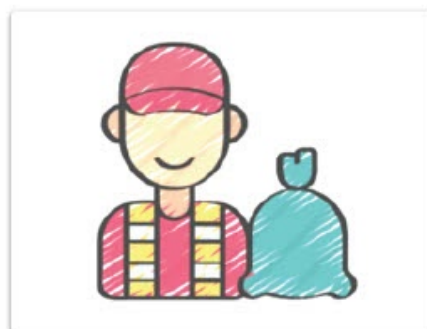
excessiva

19/08/2021

Formulário – Percepção do espaço do entorno da escola

16. Presença de resíduos sólidos ou odores fortes (Avalie se há esgoto a céu aberto, caçambas, lixo, outros)

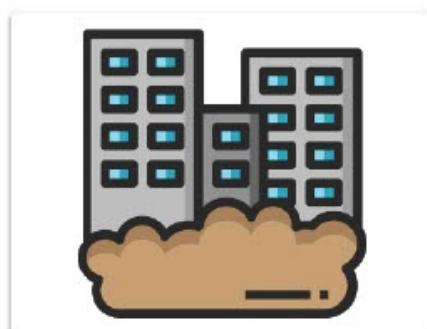
Marcar apenas uma oval.



Leve



Moderada

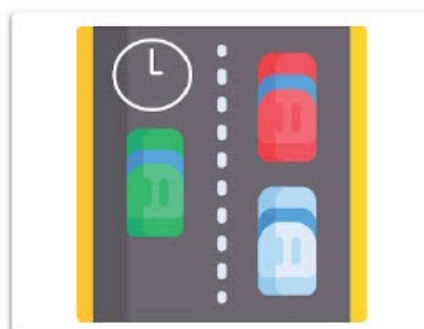
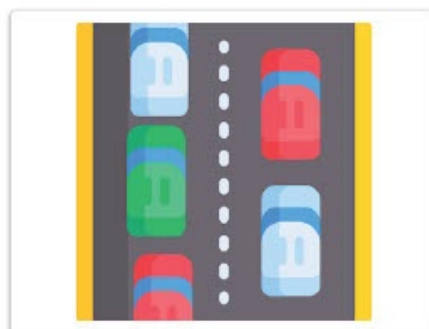


Excessiva

19/08/2021

Formulário – Percepção do espaço do entorno da escola

17. Tráfego de veículos (Avalie a intensidade de movimento de veículos)

Marcar apenas uma oval. pouco movimentado movimentado em alguns horários específicos intenso

18. Você frequentava algum espaço próximo a sua escola que desenvolve práticas culturais, religiosas, esportivas, educativas e de lazer? Quais? (por exemplo: shoppings, igrejas, praças, feiras, parques, bibliotecas)

19/08/2021

Formulário – Percepção do espaço do entorno da escola

19. **DEFINA** o que é mobilidade e acessibilidade urbanas. (Atenção! Não é necessário realizar pesquisas para responder a essa questão, pois a intenção aqui é levantar os conhecimentos que você já possui a respeito do tema que discutiremos nas próximas aulas)

Por hoje é só! Muito obrigada por chegar até aqui. Nos encontramos no dia 08 de outubro de 2020 em nossa "sala virtual" no Google Meet. Abraços!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ATIVIDADE - ESCOLA A

Cabeçalho omitido para publicação.

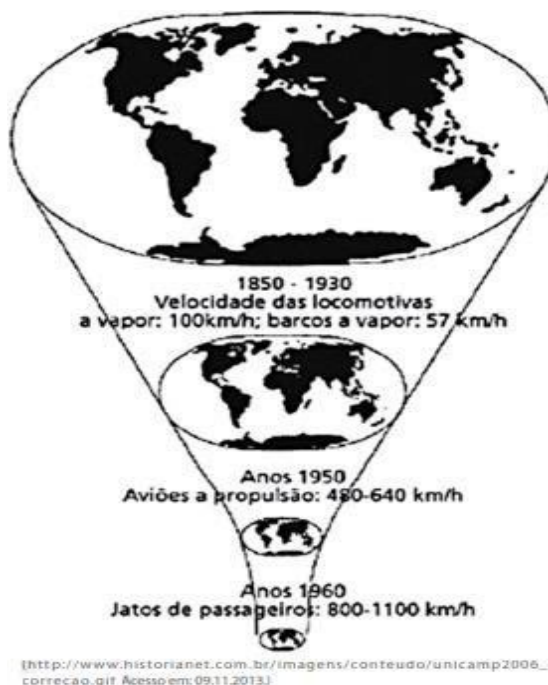
Apresentação

Olá! Meu nome é Marielly, sou professora de Geografia e estou realizando uma especialização no nível de mestrado do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Goiás-UFG na área de Ensino de Geografia. Com a autorização do Comitê de Ética, da Secretaria de Educação de Aparecida de Goiânia e do professor (OMITIDO PARA PUBLICAÇÃO), irei desenvolver uma sequência de aulas¹, no qual iremos trabalhar a temática da mobilidade e acessibilidade urbanas, tais temas são objetos centrais da pesquisa que venho desenvolvendo no mestrado. Assim, nestas aulas, vamos abordar alguns conteúdos e noções geográficas que versam sobre esse tema e sobre a urbanização a partir de diversas escalas.

A mobilidade urbana é um conceito muito discutido no âmbito das cidades e refere-se à facilidade de deslocamento de pessoas e bens de consumo no espaço urbano. Já a acessibilidade urbana, diz respeito à capacidade de acessar esses espaços. Ambas estão relacionadas com as formas de uso, apropriação e ocupação das cidades. Por isso, pensar a mobilidade e acessibilidade urbanas também é pensar sobre como as cidades se organizam. Essa reflexão é importante para propor ações coletivas que garantam o direito que todos temos de ir, vir e permanecer.

A figura 1 foi elaborada por um geógrafo muito influente, chamado David Harvey. Ela retrata o encurtamento das

FIGURA 1 - ENCOLHIMENTO DO MUNDO ATRAVÉS DE INOVAÇÕES NO TRANSPORTE QUE ANIQUILAM O ESPAÇO ATRAVÉS DO TEMPO

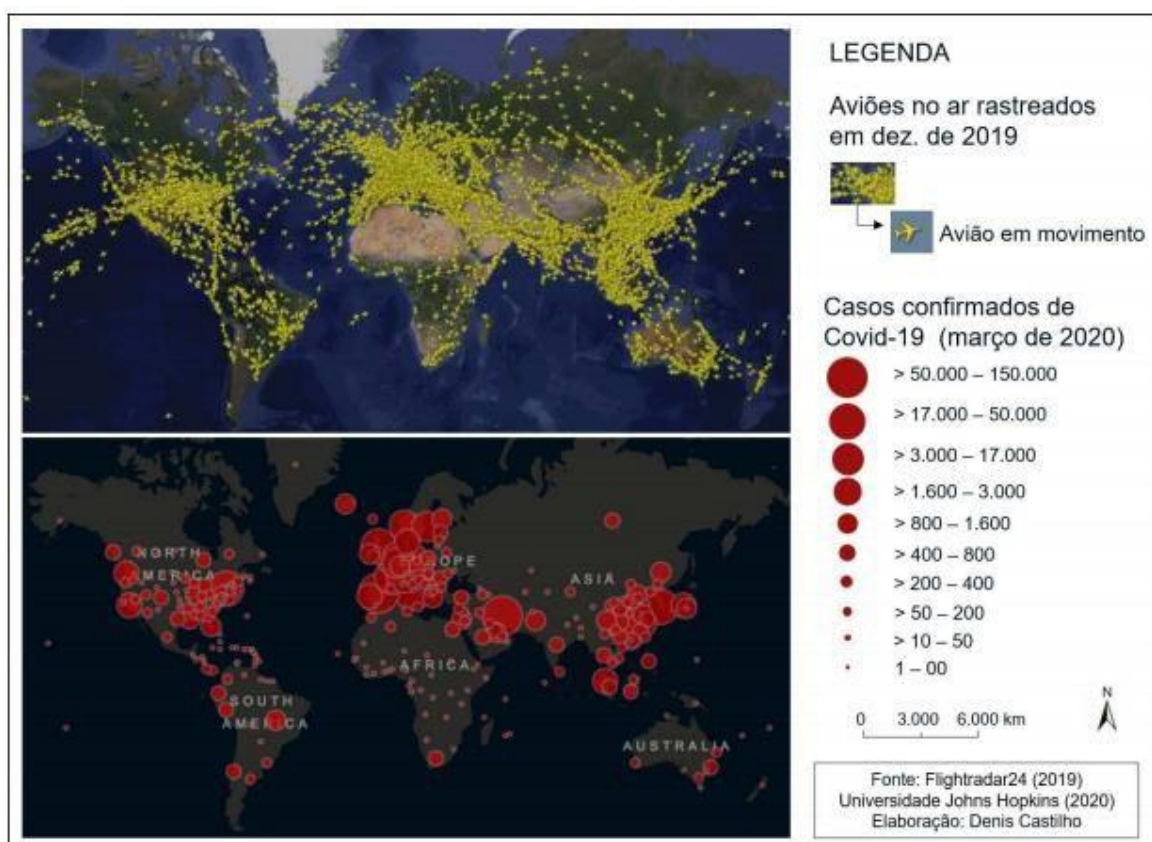


¹ Nessas aulas iremos desenvolver algumas habilidades elencadas no documento curricular para o Estado de Goiás, dentre elas: (EF09GE14-A) Elaborar e interpretar diferentes formas de representações cartográficas com informações geográficas acerca da diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais; (EF09GE05-B) Analisar fatos e situações para compreender o processo histórico da globalização, como a integração econômica, política e cultural e os seus aspectos excludentes e promotores de desigualdades sociais mundiais. Além disso, nossa discussão ainda abordará o tema transversal da educação no trânsito, previsto no Art. 76 do Código de Trânsito Brasileiro - Lei 9503/97.

distâncias entre um lugar e outro do planeta, essa importante característica só se tornou possível graças às inovações tecnológicas que também alcançaram os meios de transportes, permitindo a diminuição dos espaços por meio do tempo. Isso não quer dizer que o mundo esteja de fato esteja encolhendo com o passar do tempo, e sim que há a sensação de encolhimento em função dos avanços nos sistemas de transporte que possibilitaram a redução do tempo das viagens.

Os avanços nos meios de transporte ampliaram a circulação de pessoas e mercadorias pelo espaço geográfico, contribuindo para a constituição de um processo conhecido como **globalização**. Sobre este processo, o **que você lembra ou sabe dizer a respeito?** Esse termo refere-se ao processo de intensificação da integração econômica, política e cultural entre diferentes países do mundo. Tal aspecto pode ser percebido no nosso cotidiano, pois, por mais que você nunca tenha saído do país, você consome produtos e informações que vêm do mundo inteiro, tanto por meio das redes de transportes quanto por meio da internet. Isso explica como o vírus da COVID-19, que teve seu primeiro caso registrado na cidade de Wuhan, na China, se difundiu pelo mundo, por meio das viagens internacionais, chegando a infectar pessoas em nossa cidade, como pode ser notado a partir dos mapas a seguir, que apresentam dados dos fluxos de viagens aéreas internacionais e a disseminação dos casos de Covid-19:

FIGURA 2 - FLUXO AÉREO MUNDIAL (DEZ. 2019) E CASOS CONFIRMADOS DE COVID-19 (MAR. 2020)



Assim como a disseminação do vírus, a vacina, que você provavelmente irá tomar para combatê-lo, está sendo pensada por diversos países. Com relação ao processo de globalização, é importante saber que, que ele acirra as desigualdades, e que

apesar de ter ocorrido avanços nos meios de transportes, nem todas as pessoas tem acesso a eles, e muitas vezes, a prioridade é dada à circulação de mercadorias, em detrimento a de pessoas.

Além disso, no dia a dia das grandes cidades não temos a mesma impressão de encurtamento das distâncias, retratada na primeira figura, pois, os congestionamentos nos fazem pensar o contrário. **Você sabe por que temos congestionamentos?** Os congestionamentos ocorrem devido ao crescimento desordenado das cidades e ao grande número de veículos nas ruas, que deixam o trânsito lento e ocasionam diversos problemas, dentre eles a poluição.

Porém, mesmo nos grandes centros urbanos, onde o congestionamento é maior, as pessoas ainda optam pelo uso dos carros. **Você sabe por que isso ocorre?** Isso ocorre porque o carro é geralmente associado a uma conquista individual. Esse tipo de mentalidade se consolidou no século XX (período entre os anos de 1901 e 2000) quando as indústrias automobilísticas passaram a produzir automóveis em massa seguindo o modelo de produção fordista². Nesse período, ter um carro se tornou um status de conquista e ascensão social, também foi construída a ideia de que o carro garantia a segurança e a mobilidade total das pessoas. Aliado a isso, os governos investiram no setor rodoviário e incentivaram a compra de carros, oferecendo descontos nos impostos para atrair indústrias automobilísticas de outros países para o seu território.

Ligado a isso e sob o argumento de integrar o território brasileiro, o governo - principalmente a partir da gestão de Juscelino Kubitschek (1902-1976) – implantou políticas que resultaram no que chamamos de **rodoviarismo**³, construindo estradas e incentivando o transporte rodoviário de produtos e pessoas. Esse aspecto contribuiu para a concepção e modelo de mobilidade urbana que temos hoje nas cidades brasileiras, não é à toa que hoje a maior parte dos bens produzidos no país circula pelas rodovias por meio do transporte de cargas. Dessa forma, com o passar do tempo, principalmente a partir da década de 1980, as populações das grandes cidades brasileiras aumentaram, e consequentemente o número de veículos também. Ligado a isso, podemos elencar uma série de problemas relacionados à mobilidade e acessibilidade urbana, tais como, a poluição sonora, visual e ambiental, os engarrafamentos, o alto consumo de combustíveis fósseis, a precarização do transporte coletivo, a insegurança no trânsito e a ausência de infraestrutura para atendimento de pedestres e ciclistas.

Visando a elucidação desta questão, sugerimos que você reflita sobre o formulário enviado pelo professor (OMITIDO PARA PUBLICAÇÃO), no qual você avaliou os aspectos que permeiam a mobilidade e a acessibilidade urbanas no entorno da

escola, que é um espaço que apresenta semelhanças com o restante da sua cidade. A partir da avaliação que você realizou e dos conhecimentos adquiridos por meio da leitura e análise das figuras expostas ao longo do texto, responda a seguinte atividade:

Atividade

- a) A sua cidade oferece condições de livre circulação e acesso a todos? Justifique.
- b) Os espaços físicos da sua cidade priorizam a circulação de pedestres, passageiros do transporte público ou condutores de automóveis? Por que?
- c) Quais são os principais problemas de mobilidade urbana na sua cidade?

ATENÇÃO!

Para refletirmos sobre o tema veja o vídeo disponível no link: <http://gg.gg/videomobilidade1>

A atividade acima, pode ser respondida através do link:

<http://gg.gg/atividade08102020> OU respondida em seu caderno e, posteriormente, fotografada e enviada pelo Whatsapp para Marielly Miranda.

O número é (OMITIDO PARA PUBLICAÇÃO).

ATIVIDADE - ESCOLA A

Cabeçalho omitido para publicação.

Olá! Vimos na aula anterior¹ que apesar dos avanços nos meios de transportes, que proporcionam a intensificação da circulação de mercadorias, informações, pessoas e capitais entre países, o tempo de deslocamento dos moradores nas cidades não tem diminuído. Isso ocorre devido à desigualdade, que faz com que nem todos tenham acesso a esses avanços. Outro ponto relevante, refere-se ao fluxo intenso de veículos nas ruas, que geram congestionamentos, principalmente nos horários de pico. Vimos que as causas disso geralmente estão assentadas em um mau planejamento urbano, ou mesmo na falta dele, no incentivo ao transporte individual motorizado (carros e motos) e no rodoviarismo (incentivo ao transporte utilizando rodovias). Nessa aula iremos discutir um pouco mais sobre essa relação, usando como exemplo a cidade de Aparecida de Goiânia.

Aparecida de Goiânia surgiu em 1922 a partir da construção da igreja matriz em um terreno doado por quatro fazendeiros, e só anos depois, foi emancipada e passou a receber status de município. Com o passar dos anos, principalmente durante a década de 1990, sofreu um intenso **crescimento demográfico**². Esse crescimento ocorreu no mesmo período em que a **especulação imobiliária**³ tornou o terreno em Goiânia (cidade vizinha) muito caro. Com isso, Aparecida de Goiânia passou a ser considerada uma **cidade dormitório**, isso quer dizer que muitos funcionários de empresas localizadas no território de Goiânia passaram a morar em Aparecida de Goiânia.

¹ Caso tenha perdido a aula, ou atividade anterior, meu nome é Marielly, sou professora de Geografia e estou realizando uma especialização em nível de mestrado no Programa de Pós-graduação da Universidade federal de Goiás-UFG, na área de Ensino de Geografia. Irei desenvolver uma sequência de aulas, no qual iremos trabalhar a temática da mobilidade e acessibilidade urbanas.

² É quando o número de pessoas que vivem em determinado local cresce. Ocorre devido ao processo de migração (pessoas de outros locais de se mudam para esse local) ou pelo que chamamos de crescimento vegetativo, que é quando o número de nascimentos supera o número de mortes.

³ Especulação imobiliária é o processo de mudança na valorização dos solos, consistindo na prática de obtenção de lucro privado a partir de investimentos realizados sobre um determinado terreno. A prática da especulação imobiliária no espaço da cidade é muito comum de duas principais formas: a espera pela valorização (compra de um lote e venda depois que a região onde ele se localiza esteja mais valorizada, fazendo com que ele seja vendido por um valor superior ao pago) ou a realização de investimentos que estimulem essa valorização (nesse caso, um terreno é adquirido e nele se constrói um imóvel ou realiza alterações e reformas sobre ele, de modo a deixá-lo mais caro e, assim, obter lucro). Um dos efeitos da especulação imobiliária nas cidades é o aumento do preço do solo. Com isso, pessoas mais pobres não conseguem adquirir imóveis nessas regiões e acabam se mudando para lugares mais distantes.

Muitos imigrantes de outras regiões do país também se mudaram para a cidade, ocupando, sobretudo, a área do município mais próxima à cidade de Goiânia, contribuindo desse modo para a formação de um fenômeno chamado de **conurbação**, que é quando a área urbana de duas cidades vizinhas cresce ao ponto de se juntarem.



Podemos citar como exemplo de uma área de conurbação as proximidades da escola. Como você pode ver no mapa, não há um vazio urbano (ausência de residências) entre a fronteira de Goiânia e Aparecida de Goiânia (representada no mapa por uma linha vermelha). Há apenas uma **fronteira administrativa**, que é uma linha imaginária que, nesse caso, coincide com a avenida Rio Verde.

Com o passar dos anos, Aparecida de Goiânia passou a investir na industrialização do território do município, visando a geração de renda. Porém, mesmo hoje ela ainda possui uma forte relação com Goiânia, pois muitos de seus moradores ainda trabalham e ou estudam na cidade. Essa relação ocorre devido a um processo que chamamos de **metropolização**, que é quando uma cidade cresce tanto que passa a exercer influência sobre as cidades do seu entorno.

Os aspectos mencionados ajudam a compreender os processos de mobilidade e da acessibilidade urbanas do seu bairro, da sua cidade e até mesmo de outras cidades do mundo. Por exemplo, o movimento realizado pelos trabalhadores e estudantes que moram em Aparecida de Goiânia e trabalham em Goiânia, chamado de **migração pendular**⁴, causa um aumento do fluxo de pessoas e veículos nas vias que interligam as duas cidades, gerando problemas como congestionamentos, desgaste das vias, poluição

sonora, visual e do ar, acidentes de trânsito, entre outros. Além disso, quanto mais distantes dos grandes centros, mais periféricas são estas áreas, conseqüentemente também maior é a chance de que a população que ali reside seja desatendida pelo poder público em relação às políticas de mobilidade.

Nesse contexto, cresce a importância de pensar maneiras de se locomover pelas cidades. Uma delas é por meio do transporte coletivo (mais utilizado na nossa cidade é o ônibus, mas podemos citar como exemplo os trens, metrô, veículo leve sobre trilhos, entre outros), que pode levar mais pessoas em um espaço menor, reduzindo assim os congestionamentos. Porém, o transporte coletivo muitas vezes é precário, realiza deslocamentos mal planejados que geram perda de tempo e qualidade de vida para os usuários, e ainda custam caro. Isso faz com que muitas pessoas não tenham acesso, ou simplesmente escolham não utilizá-lo.

Há ainda meios alternativos, como a bicicleta, que recentemente tem tido um uso crescente, no entanto, ainda é comumente vista apenas como uma atividade física e de lazer, e não como um meio de transporte. Isso repercute no problema da falta de infraestrutura na maioria dos espaços da cidade, concentrando-se em bairros nobres, próximos a parques ou locais que não abrigam moradores, próximo a rodovias. A placa a seguir, fotografada em Goiânia, afirma essa visão de que o ciclismo não é concebido enquanto um meio de transporte, e sim como uma atividade de lazer, ao indicar que as faixas são destinadas ao fluxo de bicicletas apenas aos domingos e feriados.



⁴ Migração pendular refere-se ao deslocamento diário de pessoas entre municípios distintos, para fins de trabalho e ou estudo e moradia.

Por esse, e outros motivos, os ciclistas reclamam da insegurança, pois precisam se locomover utilizando as mesmas vias que os condutores de veículos motorizados. Além disso, muitas vezes, não há uma relação de cuidado e respeito no trânsito, tornando o transporte por esse meio muito arriscado. Mas se as cidades não param de crescer e a quantidade de problemas de mobilidade urbana cresce junto, o que podemos fazer para melhorar a mobilidade e o acesso aos espaços? Construir mais ruas para abrigar mais carros?

O plano nacional de mobilidade urbana propõe que a prioridade no trânsito deve ser primeiro do pedestre, depois do ciclista, dos usuários do transporte coletivo, e por fim dos usuários do transporte individual motorizado. Essa ideia segue na maioria das propostas que visam a melhoria da mobilidade nas cidades, mas para isso, é preciso pensar em uma cidade que seja acessível a todos, garantindo sobretudo a acessibilidade para pedestres. Isso inclui calçadas regulares e com piso tátil para pessoas com deficiência, a implantação e manutenção de faixas e sinalização para pedestres, uma fiscalização que garanta a segurança no sentido de evitar acidentes de trânsito, furtos e outras situações de violência, e principalmente, na educação e conscientização para o trânsito.

Além disso, gestões municipais de grandes cidades ao redor do mundo já têm apostado e investido no transporte coletivo e nas ciclofaixas como medidas para melhorar a mobilidade das pessoas pelos grandes centros urbanos, bem como a saúde da população, pois, com menos carros nas ruas, transporte de qualidade e mais pessoas andando de bicicleta, a saúde da população como um todo se torna melhor. Além disso, medidas como: ampliar áreas atendidas pelos transportes públicos coletivos (ônibus, metrô e trem); flexibilidade no horário das atividades urbanas; incentivo à caronas coletivas para pessoas que vão para a mesma direção; integração entre os transportes públicos (ônibus integrado com veículo leve sobre trilhos, por exemplo) também já estão sendo tomadas em diferentes cidades do mundo, e são o caminho para diminuir a poluição, diminuindo a dependência do uso de combustíveis fósseis, e melhorar a locomoção na cidade. Essas ações possibilitariam a construção de uma **mobilidade sustentável**, que combinaria o desenvolvimento urbano, qualidade ambiental e justiça social.

Mas quais são as ações que você, enquanto cidadão, pode tomar? Primeiro, é interessante que você saiba que a mobilidade urbana, segundo a constituição, é uma atribuição municipal, ou seja, é de responsabilidade da prefeitura da cidade. Porém, em cidades onde há relações metropolitanas (como é o caso de Goiânia e Aparecida de Goiânia) cabe a realização de um planejamento integrado entre as cidades. Esse planejamento deve seguir as indicações do plano de mobilidade urbana, que geralmente é contido no plano diretor da cidade, que é um documento obrigatório para cidades com mais de vinte mil habitantes e/ou integrantes de regiões metropolitanas. A revisão dos planos diretores deve ocorrer a cada 10 anos pelo menos, e deve contar com a participação da sociedade. Se o plano diretor não for participativo ele pode ser anulado, ou seja, é obrigatório que seja dado espaço para que os moradores das cidades possam tomar decisões sobre os melhores caminhos para o planejamento.

Isso quer dizer que você e seus colegas são agentes importantes de transformação da mobilidade da sua cidade. Tanto a partir de atitudes como oferecer carona para um colega que faz um trajeto parecido com o seu, de respeitar a sinalização e as leis de trânsito, quanto em uma dimensão mais política, como a participação e/ou o incentivo para que seus familiares participem da confecção dos planos diretores, em audiências públicas para criação de leis, e mesmo realizando uma escolha consciente de um representante político nas eleições.

Diante de tais discussões, partiremos agora para a realização da atividade final.

Atividade

Você já ouviu falar de podcast? podcast é um termo que refere-se a difusão via áudio de qualquer tipo de conteúdo em um formato semelhante ao de um programa de rádio. Diferentemente de outros formatos de conteúdos, que fazem uso de textos, imagens e vídeos, o podcast é feito para ser ouvido, e por esse motivo, têm se tornado cada vez mais acessível para o público, com o apelo de poder ser consumido a qualquer momento, e com menor consumo de internet se comparado a um vídeo do Youtube, por exemplo.

Agora que você já sabe o que é, faça, **individualmente ou em dupla**, um podcast com o **tema: Mobilidade e acessibilidade urbana**, mostrando o que aprendeu nas nossas aulas. Siga as instruções abaixo:

1. Construa um roteiro: Use a sua criatividade para construir o roteiro,. Você pode realizar um monólogo, onde só você fala, ou uma entrevista ou bate papo com o colega que faz parte da sua dupla ou alguém da sua família. No seu roteiro você pode falar sobre:
 - a) Quais são os principais problemas que você e/ou sua família encontra ao circular sobre a cidade;
 - b) Qual é a relação entre o processo de globalização e os avanços nos meios de transporte;
 - c) O que gera os engarrafamentos e que aspectos dos espaços da cidades contribuem para que ele ocorra;
 - d) Que medidas podem ser tomadas para melhorar a mobilidade e a acessibilidade urbana na sua cidade;
 - e) Pesquisar e citar exemplos de outras cidades do Brasil e do mundo e contar que medidas foram elas tomam para melhorar os deslocamentos das pessoas por seus espaços.
2. Treine a leitura e grave: Você pode **gravar pelo próprio Whatsapp ou utilizando a ferramenta de gravação de áudio do seu próprio celular**. É importante que seja um áudio curto, de no **máximo 5 minutos**.
3. Envie a atividade: Depois de gravado você pode editar inserindo efeitos e cortando as partes que você não achou legal ou simplesmente enviaá-la por Whatsapp.

ATENÇÃO!

Nessa atividade você é livre para pensar o seu roteiro, **desde que aborde os aspectos trabalhados nas últimas aulas**. A intenção é que você mostre o que aprendeu com a leitura dos textos e as aulas.

Ainda tem dúvidas? Fale comigo pelo Whatsapp. O número é (OMITIDO PARA PUBLICAÇÃO).

A atividade acima deve ser enviada em formato de áudio pelo Whatsapp para Marielly Miranda. O número é (OMITIDO PARA PUBLICAÇÃO)

FORMULÁRIO - ESCOLA B

19/08/2021

Formulário - Mobilidade e Acessibilidade urbanas

Formulário - Mobilidade e Acessibilidade urbanas

Esse formulário faz parte de um conjunto de atividades que te farão refletir a respeito da sua cidade. Para isso iremos discutir aspectos da mobilidade e acessibilidade urbanas e do direito à cidade.

***Obrigatório**

1. Qual é o seu nome, sua série e a turma em que você estuda? (Ex. Maria Silva / 2º A) *

2. Em que rua, bairro e cidade você mora? (Exemplo: Rua: Juruá, / bairro: Vila Brasília /cidade: Aparecida de Goiânia.) *

3. Qual é o tempo médio que você gastava para realizar o trajeto de sua casa até a escola, antes da pandemia? *

Marcar apenas uma oval.

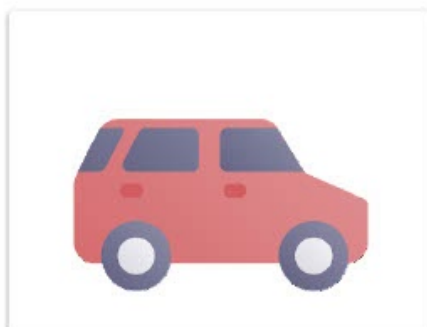
- 01 min a 15 min.
- 15 min a 30min.
- 30min a 1h.
- mais de 1h.

19/08/2021

Formulário - Mobilidade e Acessibilidade urbanas

4. Qual meio de transporte você utilizava com maior frequência para ir/vir à escola? *

Marcar apenas uma oval.



Carro



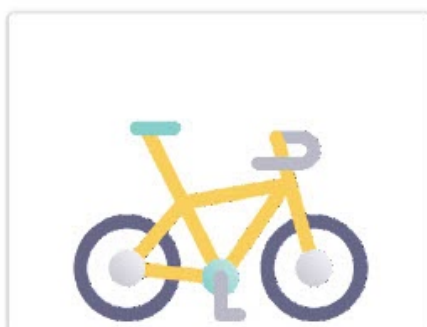
Ônibus



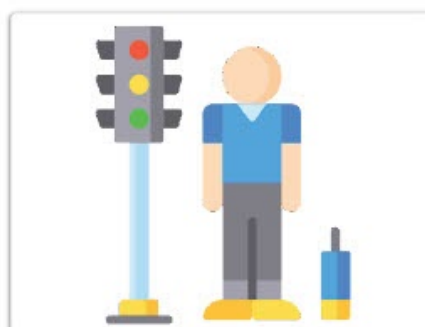
Van



Moto



Bicicleta



A pé

19/08/2021

Formulário - Mobilidade e Acessibilidade urbanas

5. Por qual motivo você utilizava esse meio de transporte para ir/vir à escola? *

Marcar apenas uma oval.

- É mais econômico
- É mais seguro
- É mais prático
- É minha única opção
- Outro: _____

6. Na aula de Geografia anterior você estudou sobre o domínio morfoclimático do Cerrado. Você consegue perceber que está inserido nesse domínio em seu dia a dia? justifique sua resposta. *

7. Você acredita que as dinâmicas próprias do domínio morfoclimático Cerrado condicionam a mobilidade urbana e o acesso que os moradores das cidades tem aos lugares? por quê? *

19/08/2021

Formulário - Mobilidade e Acessibilidade urbanas

8. **DEFINA** o que é mobilidade e acessibilidade urbanas. (Atenção! Não é necessário realizar pesquisas para responder a essa questão, pois a intenção aqui é averiguar os conhecimentos que você já possui a respeito do tema que discutiremos nas próximas aulas) *

Por hoje é só! Muito obrigada por chegar até aqui. Nos encontramos no dia 17 de novembro de 2020 em nossa "sala virtual" no Zoom. Abraços!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ATIVIDADE - ESCOLA B

Cabeçalho omitido para publicação.

BLOCO 9
2º BIMESTRE DO 2º SEMESTRE – PERÍODO DE AFASTAMENTO SOCIAL
ATIVIDADES DE GEOGRAFIA

Para a realização da atividade, siga as orientações abaixo:

Faça o **CABEÇALHO COMPLETO** no seu caderno. Para ficar mais fácil, copie o cabeçalho que está nesta tarefa.

1. **ATENÇÃO: Ao longo do texto de apoio há diversas perguntas. Você deve escolher duas dessas perguntas para copiar e responder no seu caderno.**
2. Copie e responda, em **manuscrito**, de caneta no seu caderno, as duas perguntas que você escolheu;
3. As perguntas são dissertativas, você deve respondê-las evidenciando todo seu conhecimento e trazendo elementos presentes no texto de apoio.
Os textos não precisam ser copiados (somente Perguntas e as respostas).
4. Após responder, tire uma foto nítida da atividade e envie para o e-mail (OMITIDO PARA PUBLICAÇÃO) até o dia **23/11/2020 (segunda-feira), até as 12:00 horas.**
5. Ao enviar o e-mail no "campo" assunto do e-mail coloque as seguintes informações : Seu nome / Série e o número do bloco da atividade.
6. Siga todas estas orientações para que a sua atividade seja validada, corrigida e avaliada.
7. **Boa Avaliação.**

TEXTO DE APOIO

Olá! Meu nome é Marielly Miranda, sou professora de Geografia e estou realizando uma especialização, ao nível de mestrado, no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Goiás-UFG, na área de Ensino de Geografia. Com a autorização do Comitê de Ética, da Secretaria de Educação de Goiânia e do professor (OMITIDO PARA PUBLICAÇÃO), irei desenvolver, em conjunto com o professor, uma sequência de aulas, no qual iremos trabalhar a temática da mobilidade e acessibilidade urbanas no contexto do domínio morfoclimático do Cerrado, tais temas são objetos centrais da pesquisa que venho desenvolvendo no mestrado. Assim, nestas aulas, vamos abordar alguns conteúdos e noções geográficas que versam sobre esse tema e sobre a urbanização da área do Cerrado.

Nas últimas aulas você estudou os diferentes domínios morfoclimáticos que se distribuem pelo território brasileiro e suas principais características. Agora iremos estudar um pouco mais sobre o domínio do Cerrado, que como já ressaltado, é o domínio no qual estamos inseridos.

O primeiro aspecto relevante que devemos lembrar é que os domínios climáticos foram definidos a partir de uma **regionalização** que atende a generalização de características para adequar-se a um determinado modelo. Nesse caso, Aziz Ab'Saber usou como critério para definir essas regiões os fatores: clima, relevo e vegetação. Vocês notaram que a divisão dos domínios morfoclimáticos não acompanha a divisão da regionalização do IBGE? Isso ocorre porque os critérios para regionalização do IBGE são critérios políticos, que levam em conta fatores diferentes, que visam agrupar estados que apresentam semelhanças físicas, humanas, culturais e econômicas, facilitando, assim, o desenvolvimento de políticas públicas regionais.

Com isso bem claro, podemos avançar um pouco mais em nossas discussões. O **domínio morfoclimático** do Cerrado pode ser entendido enquanto região, como vimos, e também enquanto um **território**. Enquanto território, levamos em conta aspectos, sociais e políticos, que se relacionam a como a população ocupa essa região estabelecendo relações de poder comuns ou não, e como a ocupação resulta em conflitos pela água, terra e vegetação, por exemplo. Ao considerar o domínio morfoclimático Cerrado enquanto território, é importante pensarmos como o uso e a ocupação geram impactos ambientais, que modificaram suas características originais, e como isso repercute no dia a dia de quem ocupa esse território.

Segundo dados da WWF (World Wide Foundation), cerca de 60% do Cerrado goiano já foi retirado, dando lugar a pastagens, 6% foram destinados à agricultura, 14% destinados à ocupação urbana e construção de estradas, e somente 19% de Cerrado se encontram conservados. O desmatamento para ambos fins gera impactos ambientais, porém os impactos ambientais mais fáceis de notar são os que ocorrem no meio em que vivemos, o meio urbano. Eles se relacionam sobretudo ao desmatamento da vegetação nativa para a urbanização, ocasionando, muitas vezes, a impermeabilização do solo, a ocupação de áreas de risco, o aumento da liberação de gases e materiais poluentes, entre outros.

Nesse sentido, de que maneira os impactos ambientais geram prejuízos a quem ocupa os espaços urbanos? Quais são as determinações deste domínio na vida das pessoas, principalmente com relação a circulação e o acesso aos lugares da cidade? Vimos, anteriormente, que o Cerrado possui sazonalidade climática, tendo um período de seca e um período chuvoso. A notícia a seguir mostra alguns dos impactos das enchentes que ocorrem no período chuvoso na cidade de Goiânia. A primeira retrata uma enchente, que deixa veículos ilhados, e a segunda mostra que uma importante avenida da região norte de Goiânia teve que ser interditada após um período de cheia do Rio Meia Ponte.



<http://gg.gg/noticiamobilidade>



<http://gg.gg/noticiariomeiaponte>

A partir dessas notícias, podemos chegar à conclusão de que os **impactos ambientais** nessas áreas são também impactos sociais. E com isso, voltamos a nos questionar como isso afeta a mobilidade de quem vive no território do cerrado? Esse domínio tem influência nos modos de vida de quem o ocupa?

Nas cidades, em geral, o domínio do Cerrado fica escondido, devido ao processo de **desmatamento da vegetação nativa**, o que nos faz pensar em de que maneira os aspectos próprios do domínio morfoclimático do Cerrado podem ser percebidos no seu dia-a-dia? Podemos notar a partir de outras características, que influenciam nos nossos modos de vida. O clima é um exemplo.

Como vimos o clima do Cerrado é tropical sazonal, com **duas estações bem definidas**, uma chuvosa e uma seca. Durante o período chuvoso, ocorrem as chamadas **chuvas convectivas**, características do verão no Cerrado, que acontecem nos finais de tarde, justamente no horário em que as pessoas estão voltando do trabalho, e impactam na forma em que elas organizam seus trajetos.

Também durante o período chuvoso, podem ocorrer as **inundações** (fenômeno anteriormente retratado na notícia). Essas inundações não ocorrem só por influência do quantitativo de chuvas, elas ocorrem devido a outros fatores que são acarretados pela **ação antrópica**. Como vimos na aula anterior, grande parte do solo presente no domínio morfoclimático Cerrado é o **Latossolo**, que é um solo profundo com grande poder de absorção de água. Porém, o solo em meio urbano é altamente impermeabilizado, devido a construção de ruas, calçadas e edificações em geral.

Somado a isso, a canalização de rios e a drenagem de áreas que originalmente são áreas de inundação, onde a vazão do rio extravasa a calha normal, para a construção de vias, o desmatamento da vegetação e o avanço da especulação imobiliária sobre **áreas ambientalmente sensíveis** reduzem a capacidade de absorção das águas pluviais, aumentam a velocidade de escoamento e comprometem a capacidade de vazão dos rios, o que favorece enchentes na cidade. Tudo isso, gera um aumento nos problemas dos deslocamentos durante o período chuvoso, fazendo com que o ato de circular pela cidade, seja a pé, de bicicleta ou a bordo de um veículo motorizado se torne perigoso.

Outro aspecto que podemos notar ao circular pela cidade, e que também é um reflexo da ação antrópica no território do Cerrado, está relacionado ao desconforto térmico. Em áreas densamente urbanizadas, pode ocorrer um fenômeno denominado **ilhas de calor**, que se caracteriza pela elevação das temperaturas causada principalmente pela impermeabilização do solo e o desmatamento da vegetação. Isso ocorre porque nessas áreas a capacidade de evaporação e evapotranspiração, que ameniza a temperatura, é reduzida. Além disso, a absorção da luz solar pelos materiais que constituem os edifícios eleva a temperatura do solo e a emissão de calor para a atmosfera. O desconforto térmico, intensificado pelas ilhas de calor, influenciam diretamente nos meios utilizados pelas pessoas para se locomover pela cidade. Andar a pé em um local fresco e com sombreamento, por exemplo, é bem mais agradável.

A questão do relevo também pode ser percebida, principalmente na região mais central de Goiânia, onde as ruas possuem uma declividade menos acentuada, possibilitando que o transporte por meio de veículos não motorizados, como a bicicleta, seja mais agradável. Essa questão também é muito importante quando levamos em conta a acessibilidade para cadeirantes e idosos, por exemplo, já que altas declividades dificultam a locomoção desses sujeitos.

Na próxima aula iremos estudar mais elementos que contribuem para entender as relações estabelecidas entre uso e ocupação do Cerrado, seus aspectos físico-naturais e as formas de acesso e circulação nesse território.

ATIVIDADE - ESCOLA B

Cabeçalho omitido para publicação.

BLOCO 10
2º BIMESTRE DO 2º SEMESTRE – PERÍODO DE AFASTAMENTO SOCIAL
ATIVIDADES DE GEOGRAFIA

Para a realização da atividade, siga as orientações abaixo:

Você já ouviu falar de **podcast**? podcast é um termo que refere-se a difusão via **áudio** de qualquer tipo de conteúdo em um formato semelhante ao de um programa de rádio. Diferentemente de outros formatos de conteúdos, que fazem uso de textos, imagens e vídeos, o podcast é feito para ser ouvido, e por esse motivo, têm se tornado cada vez mais acessível para o público, com o apelo de poder ser consumido a qualquer momento, e com menor consumo de internet, se comparado a um vídeo do Youtube, por exemplo.

Agora que você já sabe o que é, leia o texto de apoio e faça, **individualmente ou em dupla**, um podcast com o **tema: Mobilidade e acessibilidade urbanas no Cerrado**, mostrando o que aprendeu nas nossas aulas. Siga as instruções abaixo:

1. Escolha sua proposta: Use a sua criatividade para construir sua proposta. Você pode escolher entre realizar um monólogo, onde só você fala (comentando uma notícia, por exemplo), uma entrevista ou até um bate papo com o colega que faz parte da sua dupla ou com alguém da sua família.
2. Construa um roteiro com pontos norteadores para sua fala, ou com a fala completa, como for melhor para você (o roteiro serve apenas para organizar suas ideias, por isso não deverá ser enviado para o professor).
3. Treine a leitura e grave: Você pode **gravar pelo próprio Whatsapp ou utilizando a ferramenta de gravação de áudio do seu celular**. É importante que seja um áudio curto, de **no máximo 5 minutos**.
4. Envie a atividade: Depois de gravado você pode editar inserindo efeitos e cortando as partes que você não achou legal ou simplesmente enviar a atividade por whatsapp para o número (OMITIDO PARA PUBLICAÇÃO). **Ao enviar o áudio, envie posteriormente em formato de texto as seguintes informações: Seu nome / Série e o número do bloco da atividade.**
5. A atividade deve ser enviada até o dia **30/11/2020 (segunda-feira) até as 12:00 horas**.
6. Siga todas estas orientações para que a sua atividade seja validada, corrigida e avaliada. **Boa Avaliação.**

ATENÇÃO!

Nessa atividade você é livre para pensar o seu roteiro, **desde que aborde os aspectos trabalhados nas últimas aulas**. A intenção é que você mostre o que aprendeu com a leitura dos textos e as aulas.

Ainda tem dúvidas? Fale comigo pelo Whatsapp. O número é (OMITIDO PARA PUBLICAÇÃO).

Reforçando, a atividade acima deve ser enviada em formato de áudio pelo Whatsapp para o número (OMITIDO PARA PUBLICAÇÃO).

TEXTO DE APOIO

Na aula passada vimos que o Cerrado pode ser percebido em nosso dia a dia a partir de diferentes aspectos, e esses aspectos moldam a forma com que nos deslocamos pela cidade, ao realizar nossas atividades diárias. Nessa aula iremos focar a mobilidade e acessibilidade urbanas, entendendo-as como demandas e problemas que enfrentamos, enquanto habitantes das cidades.

A **mobilidade urbana** refere-se à facilidade de deslocamento de pessoas e bens de consumo no espaço urbano. Já a **acessibilidade urbana**, diz respeito à capacidade de acessar esses espaços. Ambas estão relacionadas com as formas de uso, apropriação e ocupação das cidades. Por isso, pensar a mobilidade e acessibilidade urbanas, também é pensar sobre como as cidades se organizam. Essa reflexão é importante para propor ações coletivas que garantam o direito que todos temos de ir, vir e permanecer, assegurado pela **legislação brasileira**.

Um dos problemas mais frequentes, que atualmente podem ser notados nas grandes cidades, são os **congestionamentos**. Eles ocorrem, sobretudo, devido ao crescimento desordenado das cidades e ao grande número de veículos nas ruas, que deixam o trânsito lento e ocasionam diversos problemas, dentre eles a poluição do ar e os acidentes de trânsito.

Entre 2006 a 2016 a **frota de veículos no Brasil cresceu 400%** segundo a Fundação Getúlio Vargas. A preferência pelo transporte individual motorizado, em geral, ocorre porque o carro é geralmente associado a uma conquista individual. Esse tipo de mentalidade se consolidou no século XX (período entre os anos de 1901 e 2000) quando as indústrias automobilísticas passaram a produzir automóveis em massa seguindo o modelo de produção Fordista. Nesse período, ter um carro se tornou um status de conquista e ascensão social, também foi construída a ideia de que o carro garantia a segurança e a mobilidade total das pessoas. Aliado a isso, os governos investiram no setor rodoviário e incentivaram a compra de carros, oferecendo descontos nos impostos para atrair indústrias automobilísticas de outros países para o seu território, visando a geração de capital.

Dessa forma, com o passar do tempo, principalmente a partir da década de 1980, as **populações** das grandes cidades brasileiras aumentaram, e conseqüentemente o número de veículos também. Ligado a isso, podemos elencar uma série de problemas relacionados à mobilidade e acessibilidade urbana, tais como, a **poluição sonora, visual e ambiental**, os **engarrafamentos**, o **alto consumo de combustíveis fósseis**, a **precarização do transporte**

coletivo, a insegurança no trânsito, a falta de equipamentos e serviços essenciais e a ausência de infraestrutura para atendimento de pedestres e ciclistas.

Um outro aspecto que influencia o uso cada vez maior do transporte individual motorizado, são as condições do transporte público coletivo (o mais utilizado na nossa cidade é o ônibus, mas podemos citar como exemplo os trens, metrô, veículo leve sobre trilhos, entre outros), meio de transporte que pode levar mais pessoas em um espaço menor, reduzindo assim os congestionamentos. Essas condições costumam ser precárias, com veículos sem manutenção adequada, que realiza deslocamentos mal planejados que geram perda de tempo e qualidade de vida para os usuários, e ainda custam caro. Isso faz com que muitas pessoas não tenham acesso, ou simplesmente escolham não utilizá-lo.



Os problemas de mobilidade urbana nas cidades se agravam ainda mais quando devido ao fenômeno da **segregação socioespacial**, que refere-se à periferização ou marginalização de determinadas pessoas ou grupos sociais por fatores econômicos, culturais, históricos e até raciais no espaço das

cidades. Esse fenômeno acontece devido à valorização de áreas centrais, o que encarece os preços dos terrenos e eleva os custos sociais, proporcionando o afastamento das populações mais pobres e a ocupação pela população mais rica. Com isso, a população mais pobre acaba ocupando as “bordas” das cidades, ampliando assim o crescimento desordenado dos bairros periféricos, além das favelas e das casas em áreas de ocupação irregular, nas proximidades de cursos d'água que estão sujeitas a desastres como o retratado na notícia acima. São formadas assim, cidades cada vez mais espalhadas.

O fenômeno descrito ainda causa um aumento do fluxo de pessoas e veículos nas vias, já que os moradores das periferias precisam percorrer grandes distâncias para chegar aos seus locais de trabalho, que geralmente estão localizados em áreas centrais, gerando problemas como os já citados anteriormente. Além disso, quanto mais distantes dos grandes centros, mais **periféricas** são estas áreas, conseqüentemente também maior é a chance de que a população que ali reside seja desatendida pelo **poder público** em relação às políticas de mobilidade. Nesse contexto, o direito à mobilidade urbana garante o acesso a outros direitos, como a **saúde, educação e lazer**, e isso faz com que cresça a importância de pensar maneiras de se locomover pelas cidades.

O plano nacional de mobilidade urbana propõe que a prioridade no trânsito deve ser primeiro do pedestre, depois do ciclista, dos usuários do transporte coletivo, e por fim dos usuários do transporte individual motorizado. Essa ideia segue na maioria das propostas que visam a melhoria da mobilidade nas cidades, mas para isso, é preciso pensar em uma cidade que seja acessível a todos, garantindo sobretudo a acessibilidade para pedestres. Isso inclui diversas medidas. Podemos citar:

- Criação de calçadas regulares e com piso tátil para pessoas com deficiência;
- Implantação e manutenção de faixas e sinalização para pedestres;
- Fiscalização que garanta a segurança no sentido de evitar acidentes de trânsito, furtos e outras situações de violência ;
- Investimentos no transporte coletivo;
- Criação de ciclofaixas;
- Educação e conscientização para o trânsito;
- Ampliação da áreas atendidas pelos transportes públicos coletivos (ônibus, metrô e trem);
- Incentivo à caronas coletivas para pessoas que vão para a mesma direção;
- Integração entre os transportes públicos (ônibus integrado com veículo leve sobre trilhos, por exemplo),

Essas medidas já estão sendo tomadas em diferentes cidades do mundo, e são o caminho para diminuir a poluição, diminuindo a dependência do uso de combustíveis fósseis, e melhorar a locomoção na cidade. Essas ações possibilitariam a construção de uma **mobilidade sustentável**, que combinaria o **desenvolvimento urbano**, **qualidade ambiental** e **justiça social**.

Além disso, é preciso pensar ações que contribuam para a solução dos problemas que vimos na aula anterior. Que são problemas ambientais, que repercutem na segurança e qualidade de vida das pessoas e na forma com que elas se deslocam pela cidade. Soluções possíveis seriam a realocação de pessoas que ocupam áreas de risco, o incentivo a não impermeabilização de quintais, a manutenção de bueiros, o replantio de árvores de espécies nativas, manutenção de corredores verdes ao redor dos cursos d'água, entre outras ações que permitem com que as pessoas ocupem áreas do **Cerrado** de maneira **consciente** e **sustentável**.

Mas quais são as ações que você, enquanto cidadão, pode tomar? Primeiro, é interessante que você saiba que a mobilidade urbana, segundo a constituição, é uma atribuição municipal, ou seja, é de responsabilidade da prefeitura da cidade. Porém, em cidades onde há relações metropolitanas (como é o caso de Goiânia) cabe a realização de um **planejamento integrado**

entre as cidades. Esse planejamento deve seguir as indicações do **plano de mobilidade urbana**, que geralmente é contido no **plano diretor**, que é um documento obrigatório para cidades com mais de vinte mil habitantes e/ou integrantes de regiões metropolitanas. A revisão dos planos diretores deve ocorrer a cada 10 anos pelo menos, e deve contar com a **participação da sociedade**. Se o plano diretor não for participativo ele pode ser anulado, ou seja, é obrigatório que seja dado espaço para que os moradores das cidades possam tomar decisões sobre os melhores caminhos para o planejamento.

Isso quer dizer que você e seus colegas são agentes importantes de transformação da mobilidade da sua cidade. Tanto a partir de atitudes como oferecer carona para um colega que faz um trajeto parecido com o seu, de respeitar a sinalização e as leis de trânsito, quanto em uma dimensão mais política, como a participação e/ou o incentivo para que seus familiares participem da confecção dos planos diretores, de audiências públicas para criação de leis, e realizem escolhas conscientes de seus representantes políticos nas eleições.