



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
Programa de Pós-Graduação em Geografia

TIAGO FELIS PINHEIRO

**AS PRÁTICAS ESPACIAIS COTIDIANAS NA CIDADE DE GOIÂNIA
COMO REFERÊNCIA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA**

GOIÂNIA
2020



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

Tiago Felis Pinheiro

3. Título do trabalho

As práticas espaciais cotidianas na cidade de Goiânia como referência para o ensino de geografia.

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

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

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

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

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

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;

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



Documento assinado eletronicamente por **TIAGO FELIS PINHEIRO, Discente**, em 29/07/2020, às 10:10, 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 04/08/2020, às 16:26, 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 **1331182** e o código CRC **D25CD516**.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
Programa de Pós-Graduação em Geografia

TIAGO FELIS PINHEIRO

AS PRÁTICAS ESPACIAIS COTIDIANAS NA CIDADE DE GOIÂNIA COMO REFERÊNCIA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

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

Área de Concentração: Natureza e Produção do Espaço

Linha de Pesquisa: Ensino-Aprendizagem em Geografia

Orientador: Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza

GOIÂNIA
2020

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

PINHEIRO, TIAGO FELIS

As Práticas Espaciais Cotidianas na Cidade de Goiânia como Referência para o Ensino de Geografia [manuscrito] / TIAGO FELIS PINHEIRO. - 2020.

111 f.

Orientador: Prof. VANILTON CAMILO DE SOUZA.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2020.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

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

1. Práticas Espaciais Cotidianas na Cidade. 2. Ensino de Geografia. 3. Mediação Didática. I. SOUZA, VANILTON CAMILO DE, orient. II. Título.

CDU 911



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 19 da sessão de Defesa de Dissertação de Tiago Felis Pinheiro, que confere o título de Mestre em Geografia, na área de concentração em Natureza e Produção do Espaço.

Aos vinte dias do mês de abril de dois mil e vinte, a partir das 14 horas, através de videoconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada “AS PRÁTICAS ESPACIAIS COTIDIANAS NA CIDADE DE GOIÂNIA COMO REFERÊNCIA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA”. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor Vanilton Camilo de Souza (IESA/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Flávia Maria de Assis Paula (Geografia/UEG), membro titular externo; Professora Doutora Adriana Olívia Alves (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 o candidato aprovado pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor Vanilton Camilo de Souza, 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 vinte dias do mês de abril de dois mil e vinte.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Vanilton Camilo De Souza, Professor do Magistério Superior**, em 22/04/2020, às 11:48, 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 **Flavia Maria de Assis Paula, Usuário Externo**, em 22/04/2020, às 14:40, 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 **Adriana Olívia Sposito Alves, Professor do Magistério Superior**, em 23/04/2020, às 11:03, 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 **1276503** e o código CRC **D74C56FD**.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço aos meus pais, Adelino e Vanilda, por estarem sempre comigo, mesmo nos momentos difíceis, e foram muitos. Sem tudo o que vocês me proporcionaram eu não teria chegado aqui, este título também pertence a vocês. E aos meus familiares que entenderam minha ausência e torceram por mim.

Este trabalho, estes dois anos de processo formativo nunca teriam sido possíveis sem meus companheiros de todos os dias. De maneira muito especial ao “Bonde”: Camylla Otto, David, Marco Aurélio, Janine e Rodrigo. Obrigado por não me deixarem cair.

Também a outros parceiros de aflições diárias: Maria Eduarda, Domitila, Gabriel, Clara, Lorena, Mara, Lívia e tantos outros a quem sou imensamente grato por terem conseguido me suportar por tanto tempo.

Ao Gabriel Moisés por estar comigo na etapa mais difícil. Seu apoio, seus conselhos foram essenciais para me dar força e vontade de querer continuar.

Um agradecimento muito especial à Larissa, técnica administrativa do LEPEG (Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica), a quem tenho profunda admiração e respeito. Obrigado pelos conselhos, pelas broncas, pelos momentos em que você e sua simpatia tornaram o ambiente mais agradável.

Aos queridos companheiros do NUPEC (Núcleo de Pesquisa em Ensino de Cidade), grupo que foi fundamental para minha evolução no ambiente acadêmico. As contribuições de estudos, leituras e análises de projeto foram essenciais.

Agradeço as professoras Adriana Olivia e Karla Annyelly, pela atenção e conselhos dados na qualificação, que fizeram este trabalho evoluir. Também aos demais professores da linha de ensino, Denis Richter, Eliana Marta, Lana de S. Cavalcanti e Miriam A. Bueno. Levarei os conselhos de todos para sempre comigo.

Serei eternamente grato ao meu orientador, professor Vanilton. Eu não poderia ter ido parar em mãos melhores. Você me ensinou com palavras e com atitudes. Se tornou minha grande referência sobre como vejo um bom professor.

Aos professores que participaram desta pesquisa, obrigado pela disponibilidade. Obrigado a Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Goiânia, por autorizar a realização da pesquisa de forma tão atenciosa.

Ao povo brasileiro, que custeia as universidades públicas do país. Que toda pesquisa realizada sirva para a melhoria da qualidade de vida da nossa nação, já tão sofrida por tamanhas arbitrariedades nos últimos tempos.

Ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e tecnológico), pela bolsa de estudos concedida para fomentar esta pesquisa.

D'us, obrigado pelo dom da vida e por me permitir esse processo de evolução pessoal. Obrigado por ter me guiado para a profissão de professor de Geografia, aceito esse Dom que me faz tão feliz. Shalom!

RESUMO

Esta pesquisa está consubstanciada em compreender como as práticas espaciais cotidianas dos alunos na cidade, podem ser apropriadas pelo professor de Geografia para ensinar os diversos conteúdos geográficos, na segunda etapa do Ensino Fundamental. O objetivo geral da pesquisa é compreender como se efetiva o ensino de Geografia na sala de aula, tendo como referência as práticas espaciais cotidianas na cidade, dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, da rede municipal de educação de Goiânia – GO. Para isso foi necessário alcançar como objetivos específicos: (i) caracterizar os conteúdos em que o professor teve como referência as práticas dos alunos na cidade ao ensinar Geografia; (ii) analisar em que medida os conteúdos abordados e as práticas cotidianas dos alunos na cidade potencializaram o ensino e a aprendizagem de Geografia; (iii) identificar as metodologias desenvolvidas pelos professores para pensar geograficamente os fenômenos na sala de aula, tendo como referência as práticas cotidianas dos alunos na cidade; (iv) avaliar a potencialidade de se ensinar Geografia, tendo as práticas cotidianas como referência, permitindo aos alunos a compreensão do espaço geograficamente. Para isso, utilizamos a metodologia de pesquisa qualitativa em educação, do tipo participante, aplicando como instrumento de coleta de dados, a observação participante de aulas, dos professores de Geografia. Posto isso, inicialmente nos propomos a conhecer pesquisas já realizadas ou em andamento sobre temáticas que envolvem práticas cotidianas e ensino de Geografia. Buscamos pensar as concepções de Práticas Cotidianas na cidade, Ensino de Geografia, Conteúdos Geográficos e Mediação Didática, a fins de traçar o método e as concepções que seriam aqui defendidas. A partir daí, desenvolvemos a atividade de campo, acompanhando dezenas de aulas dos professores – sujeitos da pesquisa, para depois tratarmos os dados provenientes da observação, tentando dialogar com pesquisadores tidos como referências nos campos do conhecimento aqui abordados. Nas análises finais, compreendemos que, de fato, todas as vezes que os professores de Geografia se apropriaram, de forma intencional, das práticas espaciais cotidianas dos alunos, como ação mediadora da aprendizagem, a construção do pensamento geográfico se mostrou significativa.

Palavras-chave: Práticas espaciais cotidianas na cidade. Ensino de Geografia. Mediação didática.

RESUME

This research is consubstantiated in understanding how the daily spatial practices of students in the city, can be appropriated by the Geography teacher to teach the diverse geographic contents, in the second stage of Elementary Education. The general objective of the research is to understand how the teaching of Geography takes place in the classroom, having as reference the daily spatial practices in the city, of the students of the final years of Elementary School, from the municipal education network of Goiânia - GO. For this, it was necessary to achieve the following specific objectives: (i) to characterize the contents in which the teacher had reference to the practices of students in the city when teaching Geography; (ii) analyze the extent to which the contents covered and the daily practices of students in the city have enhanced the teaching and learning of Geography; (iii) to identify the methodologies developed by the teachers to think geographically the phenomena in the classroom, having as reference the daily practices of the students in the city; (iv) to evaluate the potential of teaching Geography, taking daily practices as a reference, allowing students to understand the space geographically. For this, we used the qualitative research methodology in education, of the participant type, applying as a data collection instrument, the participant observation of classes, of Geography teachers. That said, initially we propose to know research already carried out or in progress on themes that involve daily practices and teaching Geography. We seek to think about the conceptions of Everyday Practices in the city, Geography Teaching, Geographical Contents and Didactic Mediation, in order to outline the method and conceptions that would be defended here. From there, we developed the field activity, following dozens of classes from the teachers - subjects of the research, to then treat the data from the observation, trying to dialogue with researchers considered as references in the fields of knowledge discussed here. In the final analyzes, we understand that, in fact, whenever Geography teachers intentionally appropriated students' daily spatial practices, as a mediating action for learning, the construction of geographic thinking proved to be significant.

Keywords: Daily spatial practices in the city. Geography teaching. Didactic mediation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
LEPEG	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica
LGBTT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros
NEPEG	Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica
NUPEC	Núcleo de Pesquisa em Ensino de Cidade
PCK	Pedagogical Content Knowledge
RMG	Região Metropolitana de Goiânia
UFG	Universidade Federal de Goiás

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sistema Conceitual da Pesquisa	13
Figura 2 - Mapa de Goiânia: localização das escolas.....	32
Figura 3 – Gráfico: Procedimentos metodológicos utilizados pelos professores – sujeitos	53
Figura 4 - Mediação entre sujeito e objeto	70
Figura 5 - Construção do conhecimento geográfico na escola	84
Figura 6 – Ação do professor mediador	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Escolas: localização e número de alunos	34
Tabela 2: Número de aulas acompanhadas por escola e turma	44
Tabela 3: Elementos que podem indicar o cotidiano dos alunos na sua realidade socioespacial utilizados pelos professores	62

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. AS PRÁTICAS COTIDIANAS NA CIDADE E O ENSINO DE GEOGRAFIA	17
1.1. As concepções de práticas cotidianas na cidade e o ensino de Geografia para a construção do conhecimento na escola básica	17
1.2. Bases teóricas e metodológicas do Ensino de Geografia numa perspectiva do cotidiano	24
1.3. As práticas cotidianas das diferentes realidades socioespaciais na cidade de Goiânia	29
2. OS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA E SUAS RELAÇÕES COM AS PRÁTICAS COTIDIANAS NA CIDADE	41
2.1. O cotidiano e os conteúdos de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental.....	41
2.2. As metodologias de ensino de Geografia a partir das práticas cotidianas	49
2.3. Ensinar Geografia tendo como referência as práticas cotidianas na cidade, numa perspectiva de potencializar a aprendizagem dos diversos conteúdos	59
3. A MEDIAÇÃO DIDÁTICA E AS CONEXÕES ENTRE AS PRÁTICAS COTIDIANAS NA CIDADE E O ENSINO DE GEOGRAFIA	69
3.1. A mediação didática no processo de construção do conhecimento na escola básica	69
3.2. O papel do professor mediador nas relações entre as práticas cotidianas dos alunos na cidade e os conteúdos escolares	75
3.3. Proposições metodológicas para mediações na construção do conhecimento tendo como referência as práticas cotidianas dos alunos na cidade	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	94

APÊNDICES	99
Apêndice – Roteiro de observações	99
ANEXOS	102
Anexo A – Parecer consubstanciado do Conselho de Ética e Pesquisa da UFG	102
Anexo B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Para os Professores	105
Anexo C – Termo de Anuência da Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Goiânia	108

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, com o título “As práticas espaciais cotidianas na cidade de Goiânia como referência para o ensino de Geografia”, buscou ampliar os conhecimentos a respeito de como o professor de Geografia da educação básica lida com os conteúdos na sala de aula, levando em conta as experiências do cotidiano dos alunos, enquanto habitantes da cidade. A literatura em ensino de Geografia é enfática ao registrar uma necessidade latente de se considerar o cotidiano, a vivência dos alunos na cidade, como referência para a construção do pensamento geográfico.

Parte-se da ideia de utilizar-se da escala local, analisando o cotidiano e as experiências empíricas na cidade, para se pensar em conceitos geográficos até se chegar a outras escalas de análise dos temas da Geografia Escolar. Nesta perspectiva a cidade aqui, é compreendida como nas palavras de Oliveira (2011, p. 51):

As práticas sociais dos sujeitos da cidade são espaciais e compostas de conhecimentos sobre esse espaço. Vários são os olhares, conhecimentos e significados atribuídos à cidade conforme os diversos grupos sociais. [...] Trata-se de concepções construídas a partir da vivência e também da compreensão das relações sociais que produzem a cidade. A cidade é construção humana, uma obra de agentes histórico-sociais, que expressa a materialização das relações sociais que a produz no interior dos diferentes modos de produção. (OLIVEIRA, 2011, p. 51)

Olhar a cidade enquanto construção humana é analisá-la sempre a partir das ações humanas que dão sentido à mesma. Para tanto, no desenrolar da pesquisa, foi investigado como os professores de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental, na cidade de Goiânia, têm conduzido a construção de conhecimentos sobre a Geografia escolar. O intuito era observar se essa ponte entre os conteúdos e o cotidiano vem sendo feita nas aulas de Geografia e como essas conexões são pensadas numa perspectiva de construção do pensamento geográfico.

Desde o princípio, esta proposta de pesquisa assentou-se no seguinte problema: ensinar Geografia na escola básica sem considerar as experiências da vida cotidiana urbana dos alunos pode dificultar a aprendizagem dos mesmos sobre a matéria. Várias pesquisas e correntes de pensamento sobre o Ensino de Geografia, levam a um entendimento do professor como mediador do processo de construção do conhecimento, entre o aluno, suas práticas cotidianas e os conteúdos da Geografia Escolar. Diante disso, como o professor tem se mostrado mediador deste processo?

Considerar o cotidiano da vida urbana dos alunos requer conhecimento teórico – metodológico adequado. Os professores de Geografia têm feito essas conexões? E quais os resultados?

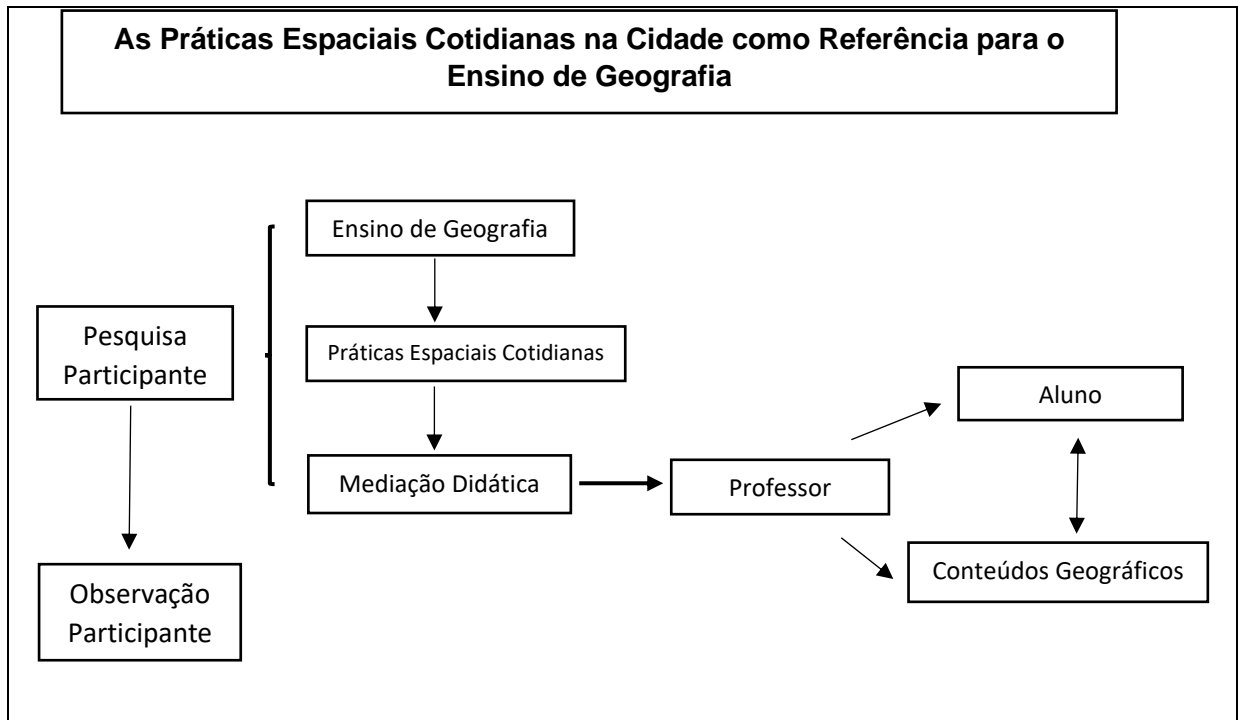
Nesse sentido, surgiram as seguintes questões norteadoras a serem pensadas:

- Quais concepções de ensino e aprendizagem de Geografia estão presentes na prática do professor?
- Como o professor percebe ou identifica os elementos e conceitos vindos das práticas cotidianas espaciais dos alunos na cidade?
- Como é mediada pelo professor essa conexão entre as práticas espaciais cotidianas dos alunos e os conteúdos de Geografia?
- Quais elementos do cotidiano o professor se apropria para a construção do pensamento geográfico por parte do aluno?

A pesquisa surgiu inicialmente de inquietações pessoais de aprofundamento no estudo das questões geográficas referentes ao Ensino de Geografia na educação básica. A partir das vivências no Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (LEPEG), da UFG, e da participação em grupos de estudo vinculados ao mesmo, como o Núcleo de Pesquisa em Ensino de Cidade (NUPEC) e o Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (NEPEG), foram feitas análises da proposta de pesquisa até se chegar a esta possibilidade de investigação a respeito de como o professor ensina os conteúdos da Geografia Escolar, considerando os contextos das práticas espaciais cotidianas urbanas dos alunos, numa perspectiva de potencializar o entendimento dos fenômenos geográficos na sala de aula, através da mediação didática.

Como recorte conceitual da pesquisa, foram pensados como categorias de análise, o Ensino de Geografia, as práticas espaciais cotidianas na cidade e a mediação didática. O desenrolar da pesquisa se pautou nestas categorias para refletir a construção de um pensamento geográfico de forma significativa na escola.

Figura 1 – Sistema Conceitual da Pesquisa



Organização: Pinheiro (2019)

A figura 1 apresenta os principais elementos discutidos neste trabalho, ao longo de todo o texto, de forma a justificar a escolha dos sujeitos, dos conteúdos abordados e das estratégias utilizadas pelos professores.

O interesse em pesquisar o Ensino de Geografia, por uma perspectiva de aprendizagem significativa e crítica, para o exercício da cidadania, surgiu desde as primeiras leituras realizadas no grupo de estudos já mencionado NUPEC, pois evidenciavam aquilo que já se fazia perceptível na prática docente: a importância de o professor saber dar significado aos conteúdos na escola.

A intensão de refletir com maior clareza as questões referentes as práticas espaciais cotidianas dos alunos surgiu com o aprofundamento das leituras de Cavalcanti (2014; 2017) que ressaltavam a importância de pensar numa educação socioconstrutivista. Ao fazer uma imersão na obra de Lefebvre (1991), ficou posto que, um excelente caminho para se pensar na construção dos saberes na escola, seria ter profunda clareza de como o espaço é produzido e reproduzido socialmente, por intermédio das práticas cotidianas manifestadas na cidade.

Em seguida, outro elemento que se fez necessário para aproximar o ensino de Geografia e as questões relacionadas ao cotidiano foi a mediação. Buscou-se, portanto, aporte teórico na obra de Vigotski (2000) para pensar esta categoria, em seguida indo procurar sustentação teórica para pensar a mediação didática como forma de conectar os saberes da Geografia escolar aos saberes socialmente produzidos pelos alunos em sua cotidianidade.

Neste sentido, o objetivo geral da pesquisa é compreender como se efetiva o ensino de Geografia na sala de aula, tendo como referência as práticas espaciais cotidianas na cidade, dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de educação de Goiânia – GO. Para isso foi necessário alcançar como objetivos específicos: (i) caracterizar os conteúdos em que o professor teve como referência as práticas cotidianas dos alunos na cidade ao ensinar Geografia; (ii) analisar em que medida os conteúdos abordados e as práticas cotidianas dos alunos na cidade potencializaram o ensino e a aprendizagem de Geografia; (iii) identificar as metodologias aplicadas pelo professor para analisar geograficamente os fenômenos na sala de aula, tendo como referência as práticas cotidianas dos alunos; (iv) interpretar se ensinar Geografia tendo as práticas espaciais cotidianas como referência, permite aos alunos a compreensão desse espaço geograficamente.

Para desenvolver a pesquisa, optou-se por um viés metodológico de pesquisa qualitativa. A natureza qualitativa da pesquisa se faz presente pelo seu caráter social, em que os sujeitos são agentes transformadores de dada realidade sociocultural, aqui, professores de Geografia. Sua natureza qualitativa vai ao encontro da análise de Flick ao afirmar que a pesquisa qualitativa se baseia no “reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de construção do conhecimento” (FLICK, 2009, p. 23).

Para isso, também foi considerado o modelo de pesquisa participante que se dá pelo caráter social, político e cultural da pesquisa, visando a consolidação do conhecimento pautado na construção do saber pensar para transformação da realidade dos sujeitos envolvidos, a partir do princípio científico de construção do conhecimento e do princípio educativo, com seu valor pedagógico e formativo.

Na pesquisa participante, pesquisador e pesquisado se relacionam na construção do conhecimento, saindo dos limites da mera observação, para uma postura dialética, visando a interpretação e transformação de dada realidade social. Para Fals Borba (1983, p. 43), é a pesquisa participante que “procura incentivar o desenvolvimento autônomo (autoconfiante) a partir das bases e uma relativa independência do exterior.” Sendo assim, optou-se por trabalhar a ideia de observação participante como forma de adentrar o universo dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem de forma significativa.

A construção de uma relação próxima entre pesquisador e professor de Geografia, se deu dentro de um processo relativamente longo, de 5 meses de observação da escola, das aulas, do trabalho docente fora da aula, do processo de planejamento e replanejamento; sempre como colaborar do professor, através de diálogos e troca de saberes sobre aquilo que foi materializado na sala de aula, bem como, participando do processo de elaboração e reelaboração das aulas dos professores. Sempre que autorizado pelos mesmos, aconteceram diálogos sobre questões relacionadas às didáticas exploradas pelos docentes e sugestões de percursos metodológicos e/ou retificação de situações ocorridas durante as aulas de Geografia.

Para a confecção deste trabalho foi feito levantamento bibliográfico a fim de se conhecer outras pesquisas em teses, dissertações, periódicos e trabalhos apresentados que fossem em consonância com esta proposta. Também foi realizada uma revisão bibliográfica a respeito das categorias aqui utilizadas, para entender as principais concepções dos autores como no ensino de Geografia: Callai (2003; 2016), Cavalcanti (2014; 2017; 2019); cotidiano: Lefebvre (1991), Certeau (1994); mediação: Vigotski (2000; 2002); mediação didática: Libâneo (2006; 2013); cidade: Carlos (2005), dentre outros.

Para potencializar a compreensão dos objetivos propostos, o trabalho foi dividido em três capítulos. O capítulo 1 (as práticas cotidianas na cidade e o ensino de geografia) tem como objetivo promover a discussão a respeito do que se entente aqui como práticas cotidianas, a partir do diálogo com importantes teóricos, relacionando estas práticas aos aspectos da vida urbana. Propõe também uma análise socioespacial das regiões em que as escolas acompanhadas pela pesquisa

se localizam, numa perspectiva de entender a importância de o professor conhecer a realidade em que o aluno está inserido como forma de iniciar sua ação mediadora.

O capítulo 2 (os conteúdos de Geografia e suas relações com as práticas cotidianas na cidade) apresenta elementos sólidos da atividade de campo da pesquisa que traçam um panorama dos conteúdos escolares que mais deram indícios de construção de um pensamento geográfico, quando adotados os devidos procedimentos que impulsionassem a ação mediadora do professor de Geografia. Aqui também são apresentados os resultados percebidos nas aulas, da ação mediadora consciente dos professores ou não, como potencializadora da aprendizagem quando consideradas as experiências dos alunos.

Já o capítulo 3 (a mediação didática e as conexões entre as práticas cotidianas na cidade e o ensino de Geografia) teve como objetivo pensar como se dá o processo de mediação didática, numa perspectiva de educação emancipadora, em que o professor sabe os conteúdos geográficos, domina a técnica de mediação e se apropria dos elementos do cotidiano dos alunos, potencializando assim seu aprendizado de forma significativa.

Diante desses apontamentos, acredita-se que, esta pesquisa poderá contribuir para as reflexões sobre o trabalho docente que de fato, pensa no aluno como protagonista do próprio saber o tempo todo. Outra contribuição é a reflexão de que os elementos do cotidiano na cidade servem de referência para se ensinar qualquer conteúdo da Geografia escolar, não só aqueles relacionados às temáticas da cidade. Por fim, essa discussão remete ao constante debate sobre a importância do professor de Geografia ter clareza quanto ao seu trabalho docente, numa perspectiva de ensino a partir da vida e para a vida.

1. AS PRÁTICAS COTIDIANAS NA CIDADE E O ENSINO DE GEOGRAFIA

Por ser esta uma pesquisa que visa discutir as questões referentes ao ensino de Geografia a partir das práticas espaciais cotidianas na cidade, este capítulo pretende trazer discussões acerca daquilo que aqui se fundamenta como conceito de práticas cotidianas, a partir de referências importantes, como Lefebvre (1958), Milton Santos (1996) e Certeau (1996) e como esse cotidiano se manifesta na cidade, outro tema relevante aqui pensado a partir de teóricos como Carlos (1996) e Cavalcanti (2008).

Também se faz relevante apresentar uma base teórica sólida a respeito da concepção de ensino de Geografia que aqui se defende, numa perspectiva do papel mediador do professor. Por fim serão apresentados resultados de observações que darão a dimensão a respeito de como as práticas cotidianas dos alunos se manifestam dentro do ambiente escolar, a partir das diferentes realidades socioespaciais vivenciadas pelos mesmos, de acordo com a região em que sua escola está inserida, na cidade de Goiânia, promovendo o diálogo entre a empiria e alguns conceitos e categorias importantes para o pensamento geográfico, como segregação espacial urbana e direito à cidade.

1.1. As concepções de práticas cotidianas na cidade e o ensino de Geografia para a construção do conhecimento na escola básica

Antes de se pensar o Ensino de Geografia tendo por referência as práticas cotidianas, faz-se necessário uma discussão a respeito da ideia de cotidiano aqui defendida. Entende-se que o cotidiano como, nas palavras de Arrais (2017, p. 105), *“é a dimensão completa da reprodução da vida, traduzida na relação dos indivíduos com o tempo e o espaço.”* Assim, as práticas cotidianas se revelam nas particularidades que cada indivíduo constrói com o lugar, na moradia, no trabalho, nas formas de se apropriar dos espaços públicos e privados; estas práticas estão naquilo que, no primeiro olhar, pode se tornar invisível ou irrelevante, mas que, numa análise mais profunda se revela em uma concepção totalizante de dada realidade socioespacial.

Partindo da filosofia, a Maiêutica¹ já dava indícios do uso da reflexão sobre as práticas cotidianas para pensar um projeto de ser humano “completo”, em sua totalidade. Já no século XIX, Marx traz a dimensão empírica para se pensar os sujeitos, a partir da vida real, enquanto atividade produtora. Em meados do século XX, Henri Lefebvre², tratou com muita propriedade dos aspectos da vida cotidiana, buscando criar uma ontologia desta.

Para chegar ao pensamento de Lefebvre sobre o cotidiano, aqui opta-se por primeiramente, refletir de forma breve, sobre sua concepção de espaço. O autor pensou o espaço em uma concepção triádica do concebido, percebido e vivido, sendo o concebido aquele previamente pensado, juntamente com suas intencionalidades; o percebido aquele que pode ser apreendido através dos sentidos; e o vivido é o campo da experiência vivida no espaço, este está relacionado à prática da vida cotidiana. A (re)produção do espaço social surge a partir das conexões destas três partes que formam a tríade. A partir deste entendimento Lefebvre constrói seu conceito a respeito do espaço (social):

O espaço (social) é um produto (social). [...] espaço assim produzido também serve de instrumento ao pensamento, como à ação, que ele é, ao mesmo tempo, um meio de produção, um meio de controle, portanto, de dominação e de potência [...]. As forças sociais e políticas que o engendraram tentam controlá-lo e não conseguem; aqueles mesmos que levam a realidade espacial em direção a uma espécie de autonomia impossível de dominar se esforçam para esgotá-lo, para fixá-lo e o subjugar. (LEFÈBVRE, 2000, p. 50)

Em Lefebvre o cotidiano se manifesta na esfera do vivido; por permitir uma análise crítica do real, é tido como um conceito operacional. O cotidiano passa por mutações constantes, dependendo da época; o autor buscou retratar o cotidiano por intermédio da vida cultural da sociedade de sua época, sobretudo por meio dos três volumes da obra “*crítica da vida cotidiana*” (1958). Em sua lógica da produção do espaço, Lefebvre o descreve como lugar de reprodução do social, pensando assim em uma espécie de cotidiano programado por uma lógica de consumo dominante, em escala global, imposta pela mídia. Assim o autor pensa o cotidiano:

Em sua trivialidade, o cotidiano se compõe de repetições: gestos no trabalho e fora do trabalho, movimentos mecânicos (das mãos e do corpo, assim como

¹ Prática filosófica desenvolvida por Sócrates, para buscar a verdade que está latente no ser humano a partir de perguntas simples, mas perspicazes sobre o cotidiano das pessoas.

² (1901-1991) Filósofo e sociólogo francês, de corrente marxista, com grandes contribuições para a reflexão sobre cidade, espaço social e vida cotidiana.

de peças e de dispositivos, rotação, vaivéns), horas, dias, semanas, meses, anos; repetições lineares e repetições cíclicas, tempo da natureza e tempo da racionalidade etc. (LEFEBVRE, 1991, p. 24)

Faz-se de grande importância, entender que Lefebvre pensou o cotidiano a partir do contexto do urbano, enquanto prática social urbana. Refletiu sobre o cotidiano a partir do espaço vivido na metrópole, revelando conflitos para a emancipação do homem urbano. Para tanto, construiu seu discurso no horizonte do espaço social, ou seja, o espaço da moradia, da rua, da escola, do trabalho, da diversão, da luta (PADUA, 2017, p. 81). Lefebvre vai além em seu conceito de cotidiano ao afirmar:

O cotidiano é o humilde e o sólido, aquilo que vai por si mesmo, aquilo cujas partes e fragmentos se encadeiam num emprego do tempo. E isso sem que o interessado tenha de examinar as articulações dessas partes. É portanto aquilo que não tem data. É o insignificante (aparentemente); ele ocupa e preocupa e, no entanto, não tem necessidade de ser dito, é uma ética subjacente ao emprego do tempo, uma estética da decoração desse tempo empregado. (LEFEBVRE, 1991, p. 31)

Aí o cotidiano é tido como um fenômeno típico da sociedade moderna, com suas riquezas e misérias, portanto contraditório. Pode não ser uma análise adequada pensar o cotidiano como o repetitivo, pois ele não é um ato singular, deve ser dialeticamente relacionado ao mundo em sua totalidade. Mesmo que possa parecer rotina, ele vai muito além em sua complexidade, pois é composto por diferentes tempos e meios, que podem levar à emancipação humana. O espaço do cotidiano na lógica do vivido, como lugar de reprodução social também é o lugar das possibilidades humanas na luta por um mundo melhor.

Lefebvre vai além da mera construção de um conceito relativo ao cotidiano, pois o pensa como âmbito da vida moderna urbana, pautada em um princípio de cotidianidade organizada, marcada pelo repetitivo, que leva a sociedade a um estado de fetichismo em torno do consumismo. Assim, as desigualdades socioespaciais vão sendo naturalizadas e as práticas espaciais cotidianas passam a configurar uma espécie de desempenho individual, justificando assim as diferenças socioeconômicas.

Indo mais a fundo na questão da vida urbana, em sua obra *O Direito à Cidade*, publicada originalmente em 1968, Lefebvre além de criticar o urbanismo positivista, argumentando que a cidade vai além de um planejamento racionalista, com construção de moradias e bens materiais, que torna a vida cotidiana como algo trivial

e sem autenticidade, propõe uma concepção de cidadania que leva as pessoas ao direito de habitar a cidade. Para isso propõe a apropriação do espaço da cidade pelos cidadãos, numa lógica de *produção do povo pelo povo* (LEFEBVRE, 2009), ou seja, a classe trabalhadora passa a ser protagonista da produção do espaço urbano. Essa produção do espaço urbano perpassa pelos diferentes ritmos da vida cotidiana, em suas diferentes temporalidades e espacialidades: trabalho, cultura, lazer, vida privada, e assim por diante.

No campo da Geografia, enquanto ciência parcelar, que tem por objeto de estudo o espaço geográfico, o estudo do cotidiano se faz de fundamental importância, como escala local de comunicação para pensar o global. Nesta seara, estão as grandes contribuições do geógrafo Milton Santos, que refletiu o espaço geográfico como conjunto de sistemas de objetos e de ações, estabelecendo relações sociais e de materialidades. Santos buscou aproximar seu conceito de cotidiano ao de lugar, sendo este entendido como *“um intermédio entre o mundo e o indivíduo”* (SANTOS, 1997, p. 212). Para o autor, o lugar é conceito fundamental para pensar a prática social a partir do movimento do mundo, pois ele mesmo se confunde com o mundo. Nele se sobrepõem os tempos, o espaço acolhe o novo, ainda que resista as mudanças. Assim o autor destaca sua importância:

Tudo começa com o conhecimento do mundo e se amplia com o conhecimento do lugar, tarefa conjunta que é hoje tanto mais possível porque cada lugar é o mundo. É daí que advém uma possibilidade de ação. Conhecendo os mecanismos do mundo, percebemos por que as intencionalidades estranhas vêm instalar-se em um dado lugar, e nos armamos para sugerir o que fazer no interesse social (SANTOS, 1994, p. 117).

O lugar aí, é o espaço de manifestação do cotidiano, vivido pelas pessoas, pelas instituições, configurando e colocando em conflitos as relações sociais. Nesta dimensão do lugar, Santos discute o cotidiano como espaço de materialização e reprodução das relações sociais, dos preconceitos, campo da reivindicação e da solidariedade. O autor, no artigo *“Por uma geografia cidadã: por uma epistemologia da existência”* (1996), define três dimensões para compreensão do cotidiano: corporeidade, individualidade e socialidade. A corporeidade seria a capacidade do homem de se localizar, sua capacidade de movimento, relativa ao corpo do homem. A individualidade refere-se à subjetividade humana, sua consciência do lugar que

ocupa. E a socialidade é produzida pelas relações entre os indivíduos. Sobre a relação entre lugar e cotidiano, assim pensou Santos:

No lugar - um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições cooperação e conflito são a base da vida em comum. Porque cada qual exerce uma ação própria, a vida social se individualiza; e porque a contiguidade é criadora de comunhão, a política se territorializa, com o confronto entre organização e espontaneidade. O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade. (SANTOS, 2006, p. 218)

Para Santos, as práticas cotidianas têm fortes implicações tanto espaciais, quanto temporais. Elas se utilizam do passado como herança, para pensar as possibilidades futuras; entre estas duas escalas de temporalidade está o presente. Essa temporalidade se manifesta nas práticas cotidianas. Aí, a vida cotidiana se manifesta em diferentes escalas de tempo em cada lugar, permitindo uma vida compartilhada, mas não homogeneizada. Por fim, em Milton Santos, o cotidiano é movimento sempre flexível de relações socioespaciais.

Para além do estudo do cotidiano no campo da Geografia, aqui propõe-se uma reflexão acerca de sua relevância para o Ensino na escola básica. Um caminho certamente relevante para se pensar as práticas cotidianas como referência para o ensino é compreender a discussão a respeito da temática do cotidiano feita por Michel de Certeau³ que, parte da ideia de que, mesmo em uma sociedade cujos processos de globalização buscam uma homogeneização cultural, não há paralisia da criatividade humana, manifestada no cotidiano.

Em seu célebre livro *“A Invenção do Cotidiano: A Arte de Fazer”*, Certeau trata do rápido movimento das práticas cotidianas de pessoas comuns, que buscam criar sua própria maneira de sobreviver em um mundo dominado por aqueles que detêm a ordem hegemônica. Estes anônimos, para o autor, praticam uma eterna criatividade cotidiana, como forma de resistência, não sendo obedientes passivos às imposições dos detentores do poder. Assim o autor define sua ideia de cotidiano:

³ (1925 – 1986) Intelectual francês, estudioso da Filosofia, História, Teologia e Letras Clássicas, deixou grandes contribuições para a produção do conhecimento do ponto de vista histórico, incluindo seus estudos sobre a vida cotidiana.

o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente”. [...] “O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior”. [...] “É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. (CERTEAU, 1996, p. 31)

Em sua análise, Certeau mostra como o homem “inventa” o cotidiano, buscando fugir do conformismo; esse movimento é o que o autor chama de “artes de fazer”, onde os homens estabelecem um modelo próprio de (re)produção do espaço; os anônimos se utilizam daquilo que foi imposto pelos mecanismos que buscam dominar as massas para produzir o próprio caminho, alterando a ordem social, para viver do jeito que lhe parece ser o melhor. Sobre tais “artes de fazer”, o autor assim trata das práticas comuns, dos homens comuns:

[...] A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de ‘consumo’: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante. (CERTEAU, 1994, p. 39).

A partir das reflexões acerca dos entendimentos de Lefebvre, Santos e Certeau, cada um com suas concepções, pode-se pensar as práticas cotidianas no contexto do urbano, com maior propriedade, para uma reflexão sobre o Ensino de Geografia, tendo como referência as práticas cotidianas dos alunos. Pensar o cotidiano dos cidadãos, é entender a cidade como espaço de contradições socioespaciais, como nos leva a refletir Agier:

Os lugares próximos do cidadão são aqueles com os quais ele se identifica o mais espontaneamente possível, são espaços de sobreposição quase perfeita entre um quadro físico e um sentimento de pertencimento a uma coletividade, por menor que ela seja e da qual retira sua primeira forma de identidade entre outras mais afastadas. É, pois, ao mundo doméstico que primeiro se deve dar atenção. A casa é o contexto da primeira socialização e, simultaneamente, o da primeira individualização, pois só nos tornamos indivíduos para os outros entrando no mundo - antes de tudo no mundo doméstico (AGIER, 2011, p. 103).

Esse cotidiano cidadão tratado por Agier leva a um pensamento mais detalhado a respeito do Ensino de Geografia a partir do das práticas dos sujeitos na cidade. A cidade é entendida como construção humana, de forma que as práticas cotidianas de

seus sujeitos são espaciais. Enquanto a cidade se refere à realidade arquitetônica, o urbano diz respeito as práticas sociais que são concebidas, materializadas a partir do cotidiano de seus habitantes. Carlos (2007) propõe o entendimento da cidade como construção humana, numa proposta de pensamento crítico e luta pelo direito à cidade. Assim a autora ressaltou sobre a cidade:

[...] a cidade é antes de mais nada trabalho objetivado, materializado, que aparece através da relação entre o “construído” (casas, ruas, avenidas, estradas, edificações, praças” e o “não-construído” (o natural), de um lado, e do movimento, do outro, tanto no que se refere ao deslocamento de homens e mercadorias quanto aquele referente às marcas que representam momentos históricos diferentes produzidos na articulação entre o novo e o velho. (CARLOS, 1996, p. 69)

Nesta perspectiva, ressalta-se a importância de pensar a cidade como realidade material, indo além de uma ideia de paisagem estática. A cidade aqui é interpretada a partir do movimento dialético entre espaço e tempo. Sobre a especificidade da cidade, Lefebvre (2009) vai argumentar:

A cidade sempre teve relações com a sociedade no seu conjunto, com sua composição e seu funcionamento, com seus elementos constituintes [...], com sua história. Portanto, ela muda quando muda a sociedade no seu conjunto [...]. A cidade depende também e não menos essencialmente das relações de imediatez, das relações diretas entre as pessoas e grupos que compõem a sociedade. (LEFEBVRE, 2009, p. 51-52)

Nesta lógica da cidade como construção social, Cavalcanti (2008, p. 107) segue o mesmo raciocínio de Lefebvre ao apresentar a cidade como “esse conjunto de lugares, com um comportamento mais ou menos singular e com relações contraditórias e de interdependência entre si.” E vai além em sua análise, aqui pensada de forma semelhante, ao dizer que “sua lógica se relaciona com a própria lógica de funcionamento da sociedade que o espaço urbano expressa e abriga”.

Quanto ao desenrolar dessas práticas espaciais cotidianas na cidade, Paula (2013, p. 88-89), dá a dimensão de sua análise no contexto dos jovens e suas práticas cotidianas, ao afirmar que:

Sendo assim, a análise da prática sócio-espacial cotidiana – entendida como movimento de produção/apropriação/reprodução da cidade que ocorre mediante a materialização das relações sociais envolvidas numa relação espaço-tempo – permite identificar e conhecer os vários sujeitos que produzem a cidade e o espaço urbano. Dentre esses vários sujeitos, o jovem aparece como um dos produtores do espaço urbano e da cidade. [...] O jovem,

na condição de sujeito social, ao participar ativamente da produção do espaço urbano, está envolvido nesse processo, tendo a possibilidade de contribuir com sua transformação por meio de suas ações cotidianas (coletivas ou individuais). (PAULA, 2013, p. 88-89)

Neste sentido, a construção do conhecimento deve estar pautada na vivência dos alunos, a partir de suas práticas espaciais cotidianas, expressas no espaço urbano. Para isso, é preciso considerar o conhecimento empírico, desde que o mesmo seja refletido juntamente com o conhecimento teórico adequado, para se pensar a realidade de forma conceitual. Dada a dimensão dessa discussão sobre o Ensino de Geografia numa perspectiva do cotidiano na cidade, esta temática será melhor explorada a seguir.

1.2. Bases teóricas e metodológicas do Ensino de Geografia numa perspectiva do cotidiano

Tema bastante referenciado por pesquisadores em educação e em ciências humanas e sociais, o cotidiano tem aparecido, sobretudo nas últimas décadas, com bastante frequência, nos estudos de Ensino de Geografia de importantes nomes no Brasil como Callai (2005), Cavalcanti (2002) e Castellar (2000), dentre outros. Estes autores versam sobre a importância de se considerar as experiências dos alunos, no campo do vivido na cidade, no processo de ensino – aprendizagem de Geografia de forma significativa.

Na sociedade contemporânea, diante de tantas temáticas e debates importantes sobre questões como política, meio ambiente, globalização, territorialidades, dentre outras, a Geografia se faz fundamental para pensar tais problemáticas do ponto de vista científico. A literatura geográfica tem despertado interesse não apenas de geógrafos, mas de vários outros profissionais dispostos a pensar de forma sistemática, questões de interesse da sociedade como um todo, que podem ser refletidas a partir do olhar geográfico.

Já dizia Estrabão⁴ que “a geografia familiariza-nos com os ocupantes da terra e dos oceanos, com a vegetação, os frutos e peculiaridades dos vários quadrantes da

⁴ 64 a.C – 11 d.C.: historiador, geógrafo e filósofo grego. Autor da obra *Geografia*, contendo 17 livros que narram a história e descrições de povos e locais da época.

Terra”. O filósofo já dá a dimensão de uma Geografia envolvida com os fenômenos da natureza, mas também preocupada com os fenômenos de dimensão humana. De certo modo, a compreensão de Estrabão ainda pode representar a identidade do pensamento geográfico no mundo atual.

A Geografia vai muito além da etimologia da palavra, sendo hoje pensada por vários caminhos e tendo passado por diferentes escolas. Daí alguns se perguntarem se há uma ou várias Geografias. Para tal indagação Souza (2016, p. 28) responde que “a Geografia é irremediavelmente e estonteantemente plural”, ou seja, como ciência, existem vários caminhos que levam à construção de um pensamento geográfico, perpassando por distintos campos do conhecimento dentro da ciência geográfica. Aqui a Geografia é tida, de forma sintética, como o estudo das relações entre sociedade e natureza; para tanto, tem como objeto principal de estudo o espaço geográfico, entendido em consonância com as palavras de Kaercher (1996), ao afirmar que o mesmo é “entendido como aquele espaço fruto do trabalho humano na necessária e perpétua luta dos seres humanos pela sobrevivência. Nessa luta ele usa, destrói/constrói/modifica a si e a natureza”.

A geografia, enquanto ciência humana, busca refletir a respeito das questões relacionadas à sociedade, a partir da análise do espaço. Na produção do pensamento geográfico, a espacialidade pode ser lida a partir da sua reflexão enquanto categoria ou conceito, dando identidade própria à geografia, diferenciando-a das análises das outras ciências parcelares.

Ao longo de sua história, a geografia firma sua identidade própria como ciência, sempre debatendo a respeito de seu objeto de estudo, até um consenso quanto ao espaço como categoria de base do pensamento geográfico. Sobre o espaço como objeto da geografia, Gomes (2009) afirma:

O nome desse mágico objeto era “espaço” e como nos abundantes mitos, muitos foram aqueles que reclamaram sua descoberta e posse. Parte o problema parecia, portanto, estar resolvido. Sabíamos qual era o objeto de estudo da geografia, possuir esse objeto daria distinção e prestígio. (GOMES, 2009, p. 23)

Para Santos, a cada novo modo de produção (ou a cada novo momento do mesmo modo de produção) mudam a estrutura e o funcionamento do espaço. Então, o autor apresenta o espaço como um conjunto indissociável de sistemas de objetos,

este sendo os instrumentos do trabalho; e de sistemas de ações, representados por práticas sociais, ao mesmo tempo solidários e contraditórios (Santos, 1996).

Assunto de grande complexidade, e ainda de divergências entre os geógrafos, o espaço geográfico é elemento-chave para o Ensino de Geografia na escola básica. Este espaço aqui é compreendido como parte integrante da sociedade, ou como a própria materialização da mesma, como assinalou Lefebvre ao longo de suas reflexões, precisando ser discutido como tal, no processo de ensino de Geografia, tanto como conceito, quanto como categoria de base para o pensamento geográfico.

Pensar o espaço como categoria de base para o Ensino de Geografia é compreender que, a partir de uma reflexão sistemática sobre o mesmo, é possível aprender os conteúdos geográficos com maior clareza. Levar em conta as espacialidades dos alunos, ao ensinar Geografia é considerar sua realidade, para entender que este mesmo espaço é dinâmico. Suas transformações precisam ser entendidas pelos alunos para que, percebam os conflitos existentes aí, e possam se reconhecer como agentes sociais, envolvidos no processo de construção ou reconstrução do espaço. O papel da Geografia na escola básica é proporcionar uma leitura espacial do mundo para que os alunos possam compreender que o lugar onde vivem é resultado das relações sociais e das relações entre sociedade e natureza. Callai (2005, p. 228) corrobora com esta ideia ao afirmar que:

Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora ele seja muito importante. É fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos). (CALLAI, 2005, p. 228)

Aprender a pensar o espaço requer, primeiramente, aprender a ler o espaço; para isso o professor de Geografia poderá utilizar o cotidiano dos alunos como referência para pensar geograficamente. Acredita-se em um modelo de educação pautado no desenvolvimento das práticas cidadãs, assim sendo, cabe ao professor ensinar levando em consideração práticas espaciais corriqueiras dos alunos, como seu deslocamento diário, atividades rotineiras, seus grupos sociais, a localidade de sua moradia na cidade, e assim por diante. Cavalcanti (2016) exprime de forma clara este entendimento ao refletir:

Entre o homem e o lugar existe uma dialética, um constante movimento: se o espaço contribui para a formação do ser humano, este, por sua vez, com sua intervenção, com seus gestos, com seu trabalho, com suas atividades transforma constantemente o espaço. [...] o espaço e as próprias percepções

sobre eles são construídos na prática social. Portanto, a consciência do espaço, ou a consciência da “geografia” do mundo, deve ser construída no decurso da formação humana, incluindo aí a formação escolar. Nesse sentido, o ensino de Geografia deve visar ao desenvolvimento da capacidade de apreensão da realidade do ponto de vista da sua espacialidade. (CAVALCANTI, 2016, p. 24)

Fica claro, portanto, o entendimento de que, ensinar Geografia, é mediar o processo de conhecimento desenvolvido pelo aluno, a partir de suas experiências pessoais, no campo do vivido, de sua realidade socioespacial, de suas práticas cotidianas na cidade. Cavalcanti vai ao encontro da teoria do espaço social de Lefebvre (discutida anteriormente), ao pensar a produção do espaço pelo viés da prática social. Assim sendo, difícil pensar em um caminho de construção do conhecimento em Geografia que não considere como fundamental a reflexão sobre as práticas espaciais cotidianas dos alunos na cidade, como referência para o aprendizado dos conteúdos geográficos.

Por conteúdos geográficos, aqui se entende como as categorias e conceitos da geografia escolar, presentes nos documentos oficiais, como currículo, nos chamados temas transversais, propostos pela Legislação em educação e nos livros didáticos de Geografia. Ao ensinar os conteúdos da Geografia escolar, o professor, para potencializar o bom desenvolvimento do pensamento geográfico, deverá se preocupar em dar sentido aos conteúdos, propor uma reflexão que tenha significado aos alunos, tornando esse aprendizado relevante àqueles que o estão aprendendo. Caso contrário, a literatura em ensino de Geografia, já há bastante tempo, demonstra que o processo de ensino-aprendizagem ficará comprometido ou até ineficiente, se o professor simplesmente adotar conceitos prontos, produzidos pelos autores dos livros didáticos em outras espacialidades, portanto, não tendo significados aos alunos. A partir dos conceitos propostos, por exemplo, pelo material didático, cabe ao professor mediar a construção do pensamento geográfico, os trazendo para a realidade socioespacial dos alunos.

Com vasta experiência nas temáticas relacionadas ao ensino de Geografia, a professora Helena Callai, em entrevista realizada em 2016, defendeu este modelo de educação pautada na reflexão do local, do cotidiano, para se pensar a complexidade dos fenômenos no espaço. Na entrevista, afirma a professora que “a vida das crianças acontece em lugares e tempos específicos e diante disso podem ser estabelecidos os caminhos para a aprendizagem no confronto e no diálogo a partir do senso comum

para a construção dos conceitos científicos” (CALLAI, 2016, p. 13). Esta concepção de ensino que considera as experiências cotidianas dos alunos como partida para a construção da aprendizagem está respaldada na visão vigotskiana de mediação, tema que será abordado no capítulo 3 deste trabalho.

Esta perspectiva de ensino de Geografia pautado nas práticas espaciais cotidianas dos alunos também vai ser abordada com propriedade por Souza (2011) ao afirmar:

Nesse sentido, considera-se como abordagem crítica aquela capaz de promover no aluno a compreensão das diversas espacialidades das quais ele faz parte: do lugar vivido, do seu cotidiano, das relações socioespaciais nas quais está inserido etc. É importante que essas espacialidades sejam conectadas, via pensamento, com outras espacialidades globais. (SOUZA, 2011, p. 56)

Aí o autor corrobora com a ideia de construção do pensamento geográfico a partir da aprendizagem dos conceitos da Geografia de forma a dá-lhes sentido em diversas escalas de análise, correlacionando estes conceitos as práticas espaciais cotidianas dos alunos. Pensar o ensino de Geografia por este caminho é considerar que cada escola possui seu próprio cotidiano, pois está em um contexto social, político e econômico específico dentro da cidade. O processo educacional vai sendo configurado a partir das influências em escala macro, mas também em escala micro, que pode ser a escala do lugar, da vivência dos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Sobre esse cotidiano escolar, Ribeiro (2001) contribui com a seguinte reflexão:

Pensar no cotidiano escolar, especificamente, da sala de aula, implica atentar-se para o caminho percorrido pelos sujeitos que o constroem e reconstroem intersubjetivamente em um movimento contínuo de idas e vindas, avanços e retrocessos, clareza e obscuridade, enfim, de contradições. Caminho que é conquistado, criado, esculpido na coletividade e na cotidianidade. (RIBEIRO, 2001, p. 26)

O professor, enquanto mediador, tem a responsabilidade de estabelecer problemas, não oferecendo soluções prontas entre o aluno e o os conteúdos, tendo por referência suas práticas espaciais cotidianas, para assim, potencializar o ensino de Geografia na escola básica, independentemente de qual conteúdo geográfico estiver sendo abordado. Cavalcanti (2016) potencializa esta discussão ao levantar que:

A escola tem a função de “trazer” o cotidiano para seu interior com o intuito de fazer uma reflexão sobre ele por meio de uma confrontação com o conhecimento científico. Assim, deve estar estreitamente ligada ao cotidiano.

Porém, se a prática cotidiana é uma referência da escola, é no sentido de contribuir para sua reflexão e transformação e, para tanto, tem como instrumentos os conhecimentos científicos que veicula. (CAVALCANTI, 2016, p. 128b)

Assim a autora deixa claro que a Geografia Escolar deve preocupar-se com os conhecimentos dos alunos, formados a partir de seu cotidiano, para confrontá-los com os conceitos sistematizados, potencializando assim o raciocínio geográfico. Aqui, defende-se uma Geografia Escolar que articula teorias, conceitos e conhecimentos produzidos a partir da prática social dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

1.3. As práticas cotidianas das diferentes realidades socioespaciais na cidade de Goiânia

Neste trabalho o Ensino de Geografia é refletido numa perspectiva de construção do conhecimento vinculado as práticas espaciais cotidianas dos alunos na cidade, como referência para ensinar. Portanto, faz-se necessária uma reflexão sobre o Ensino de Geografia na cidade, contextualizando tais práticas espaciais dos alunos, em uma realidade de espaço urbano fragmentado pelo processo de segregação espacial.

As práticas espaciais são práticas também sociais, pois são formadas a partir dos conhecimentos empíricos, da vivência dos sujeitos que habitam e estudam na cidade. Viver na cidade é produzir relações sociais; seus sujeitos atribuem significados à mesma a partir de suas práticas espaciais, refletidas na cotidianidade, nos movimentos do ir e vir, do morar, do lazer, e assim por diante. Nesta perspectiva, a cidade e o urbano estão completamente conectados, distinguir os dois conceitos tem efeito apenas no campo teórico (LEFEBVRE, 1991). Enquanto o urbano é tido como realidade social, a cidade é vista como realidade prático-sensível. Assim Lefebvre propõe refletir sobre a cidade na condição de construção humana, propondo a crítica ao que ele vai chamar de “direito à cidade”.

Pensar o Ensino de Geografia a partir da cidade, é entender a interação entre as diferentes escalas de análise e, ao mesmo tempo refletir sobre as questões sociais, políticas, ideológicas, econômicas e culturais que permeiam a vida urbana, para assim

conectar teoria e prática, na cidade, contribuindo para a formação do pensamento geográfico. Sobre esta questão, Oliveira (2011) diz:

A construção do conhecimento sobre a cidade inclui, mas não se reduz ao conhecimento da vivência das práticas sociais urbanas cotidianas, há que se considerar também o conhecimento teórico sistematizado sobre essas práticas, ou seja, abstrair a realidade e pensá-la conceitualmente. (OLIVEIRA, 2011, p. 52)

Partindo desta concepção de construção do conhecimento sobre a cidade, surgem algumas questões: Como o professor percebe ou identifica os elementos do cotidiano dos alunos na cidade? Como é mediada pelo professor essa conexão entre o cotidiano e os conteúdos de Geografia? Quais elementos do cotidiano o professor se apropria para a construção do pensamento geográfico por parte do aluno? Entende-se que estas são questões relevantes para uma melhor compreensão do ensino de Geografia, tendo no cotidiano da vida urbana as devidas referências para potencializar o pensamento geográfico, portanto, estas questões serão melhor refletidas ao longo desta discussão e das abordagens dos próximos capítulos.

Defende-se aqui que, o professor deverá ensinar Geografia de forma a ir muito além da simples transmissão de conteúdos, pois os mesmos devem fazer sentido aos alunos, o que potencializará a aprendizagem. Nesta perspectiva de trabalho docente, Cavalcanti (2017) é enfática ao dizer:

[...] o trabalho docente não se resume à apresentação de conteúdos escolares para serem memorizados pelos alunos, para cumprir programas curriculares e livros didáticos. As atividades de ensino devem ter relevância para o desenvolvimento do aluno, para sua vida, pois eles são os sujeitos desse processo. Em decorrência, essa perspectiva aponta para um esforço inerente à realização do trabalho docente, um esforço investigativo e pedagógico-didático para realizar atividades que sejam significativas para o aluno, resultando assim em seu envolvimento no processo e em possibilidades de aprendizagem efetiva. (CAVALCANTI, 2017, p. 160)

Fica posto, portanto, que, o trabalho do professor de Geografia consiste em organizar e realizar atividades que o levem a mediar o processo de construção do pensamento geográfico por parte do aluno, através dos conteúdos da Geografia Escolar. Esta mediação será por meio do processo de inter-relacionar as vivências cotidianas dos alunos com os conteúdos, que pode acontecer por intermédio da mediação didática, que será melhor explorada à frente, a partir das reflexões de teóricos como Vigotski (Mediação) e Libâneo (Mediação Didática), dentre outros.

Nesta reflexão cabe também pensar a respeito da segregação do espaço urbano que influencia diretamente as práticas cotidianas dos alunos, tendo em vista que, na cidade, as escolas se localizam em diferentes espacialidades, envolvendo vários níveis de realidade econômica, social e política. É pertinente se fazer uma indagação: no ensino de Geografia, como considerar as diversas realidades socioespaciais em que os alunos estão inseridos, no contexto da vida urbana? Carlos (2016) assim pensou a segregação urbana:

A segregação vivida na dimensão do cotidiano (onde se manifesta concretamente a concentração da riqueza, do poder e da propriedade) apresenta-se, inicialmente, como diferença, tanto nas formas de acesso à moradia (como a expressão mais evidente da mercantilização do espaço urbano), quanto em relação ao transporte urbano como limitação de acesso às atividades urbanas (como a expressão mais da separação do cidadão da centralidade), bem como através da deterioração? Cercamento/ diminuição dos espaços públicos (como expressão do estreitamento da esfera pública). Esta diferenciação ganha realidade como separação/ apartamento, condicionando as relações sociais, assim como o modo como cada cidadão se apropria do espaço. (CARLOS, 2016, p. 96)

A autora conduz a uma reflexão de análise das espacialidades da cidade a partir do entendimento de como se consolida a segregação espacial na cidade e sua influência no cotidiano dos sujeitos que a habitam. Essa contradição determina direitos e acessos à vida urbana, levando ao pensamento do espaço urbano como socialmente produzido e intencionalmente segregado, como pensou Corrêa (2016) ao afirmar que:

O espaço urbano caracteriza-se, em qualquer tipo de sociedade, por ser fragmentado, isto é, constituído por áreas distintas entre si no que diz respeito a gênese e dinâmica, conteúdo econômico e social, paisagem e arranjo espacial de suas formas. Essas áreas, por outro lado, são vivenciadas, percebidas e representadas de modo distinto pelos diferentes grupos sociais que vivem na cidade e fora dela. Há, em realidade, uma complexa fragmentação que é simultaneamente objetiva e (inter)subjetiva. (CORRÊA, 2016, p.39)

As metrópoles brasileiras têm como característica marcante a segregação espacial das classes sociais em diferentes áreas da cidade. Ao circular pelas cidades, é notável a diferenciação entre as regiões e bairros quanto à presença de equipamentos públicos, infraestrutura, conservação das vias, perfil da população, acessibilidade, e assim por diante. Villaça (2001) assim tratou a segregação urbana:

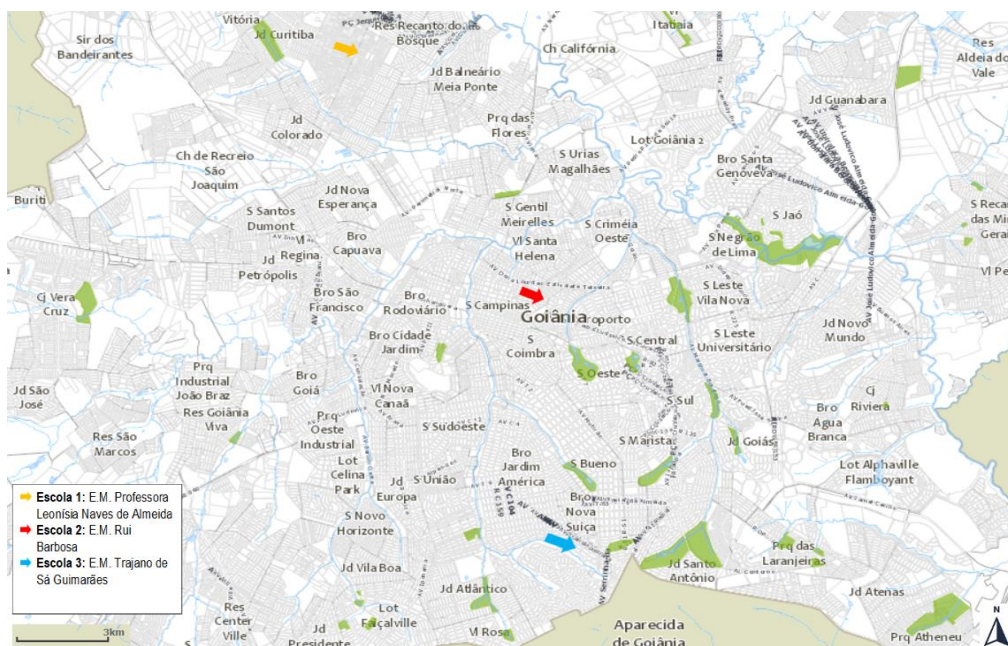
“[...] a segregação é um processo segundo o qual diferentes classes ou camadas sociais tendem a se concentrar cada vez mais em diferentes

regiões gerais ou conjuntos de bairros da metrópole.” (VILLAÇA, 2001, p. 142 – grifo no original).

A segregação urbana portanto, pode evidenciar muitos dos problemas que as cidades enfrentam, como por exemplo a desigualdade, que está relacionada a infraestrutura urbana, ao acesso às áreas geograficamente centrais das cidades por parte das camadas mais pobres, concentradas em regiões periféricas, menor qualidade das escolas localizadas nestas áreas por falta de investimentos adequados, e assim por diante. A segregação inclusive pode enfraquecer o desenvolvimento das relações sociais entre os indivíduos que vivem em regiões com diferentes perfis populacionais na mesma cidade. O que os jovens estudantes das escolas localizadas em bairros tidos como nobres conhecem, de fato, sobre o cotidiano dos estudantes das regiões pobres da cidade ou vice-versa? E quanto aos professores, estão preparados para lidar com essa dinâmica socioespacial complexa do espaço urbano?

A fins de se pensar melhor o processo de segregação do espaço urbano da cidade de Goiânia, faz-se necessário apresentar, mesmo que de forma sintética um pouco da história da evolução da capital goiana, contextualizando seu crescimento desordenado, para se refletir sobre as diversas espacialidades em que as escolas estão inseridas.

Figura 2 - Mapa de Goiânia: localização das escolas



Fonte: <http://portalmapa.goiania.go.gov.br>

Adaptado para a pesquisa

Localizada no Centro – Oeste brasileiro, Goiânia é tida como uma cidade nova, pois a pedra fundamental para sua edificação data de 24 de outubro de 1933, quando o então interventor do Estado de Goiás deu a ordem para o início da nova capital, sob influência do período denominado como Marcha para o Oeste, desenvolvido pelo Governo Vargas, com o intuito de desenvolvimento e ocupação do Centro – Oeste. Cidade planejada para aproximadamente 50 mil pessoas, hoje conta com população superior a 1,3 Milhão de habitantes, sendo que sua região metropolitana conta com mais de 2,2 milhões de pessoas, interconectadas na malha urbana.

Seu crescimento populacional se deu de forma acelerada a partir da década de 1960, sendo que, cerca de sessenta anos após sua fundação, a cidade já atingia a casa dos um milhão de habitantes. Esse aumento na quantidade de habitantes de forma rápida acabou por trazer problemas urbanos típicos das metrópoles, a cidade tornou-se dispersa e com grandes problemas de infraestrutura, trazendo à fisionomia da capital novos bairros inclusive em áreas impróprias para a moradia. Assim descrevem o crescimento desigual de Goiânia os pesquisadores Bernardes, Borges e Teixeira (2017):

A precariedade urbanística, o espraiamento da cidade, a disseminação de condomínios fechados nas periferias da cidade, as ocupações ilegais, as ocupações em áreas de risco, a desigualdade social expressam no espaço urbano e se multiplicam num ciclo de repetição nos limiares e nos meandros da cidade. (BERNARDES; BORGES; TEIXEIRA, 2017, p. 8)

Hoje a cidade está dividida em sete regiões: Leste, Oeste, Norte, Sul, Noroeste, Sudoeste e Campinas-Centro. Espalhados por todas as regiões, estão bairros irregulares e clandestinos, que foram se formando a partir do parcelamento de fazendas e chácaras, sobretudo nas áreas periféricas. Essa periferização da cidade se intensificou a partir da década de 1980, como reflexo de um crescimento desordenado, promovido por políticas públicas inadequadas, que impactam a qualidade de vida dos cidadãos.

Assim como outras metrópoles e capitais brasileiras, a capital goiana “apresenta uma expansão urbana marcada por processos de auto segregação urbana (condomínios fechados horizontais) e crescentes bolsões de miséria que se localizam em seus bairros periféricos” (BERNARDES; MOYSÉS, 2003, p. 2).

O processo de urbanização de Goiânia, acabou por definir também a segregação espacial da cidade, impactando diretamente a cotidianidade de seus habitantes. Assim, as práticas espaciais na cidade são determinadas pelos valores de uso e de troca de seus diversos lugares, que são vistos numa relação dialética.

Na pesquisa aqui abordada, foram selecionadas junto à Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia (SME), três escolas municipais, que trabalham com o último ano do Ciclo II os demais anos do Ciclo III⁵, cada uma numa região diferente da cidade, apresentando assim, características distintas quanto a sua espacialidade e contexto social. São estas unidades escolares: Escola Municipal Professora Leonísia Naves de Almeida , localizada no Setor Morada do Sol, região noroeste de Goiânia; Escola Municipal Rui Barbosa, localizada no Setor dos Funcionários, região central de Goiânia; Escola Municipal Trajano de Sá Guimarães, localizada no Parque Amazônia, região Sul de Goiânia. As espacialidades das escolas foram consideradas para se pensar o ensino a partir das práticas espaciais cotidianas manifestadas no lugar dos sujeitos, ou seja, na realidade socioespacial que permeia a região da escola.

Tabela 1: Escolas: localização e número de alunos

	NOME DA ESCOLA	REGIÃO	BAIRRO	Nº DE ALUNOS
ESCOLA 1	E. M. Professora Leonísia Naves de Almeida	NOROESTE	Setor Morada do Sol	1.167
ESCOLA 2	E. M. Rui Barbosa	CENTRAL	Setor dos Funcionários	681
ESCOLA 3	E. M. Professor Trajano de Sá Guimarães	SUL	Parque Amazônia	553

Fonte: SME – Goiânia, 2019.

Organização: Pinheiro (2019)

⁵ O Sistema de Ensino da Prefeitura de Goiânia adota o modelo de Ciclos (I, II e III), organizando o tempo escolar de acordo com as fases de crescimento do aluno. O ciclo II abrange os alunos entre 09 e 12 anos. Já o ciclo III corresponde a fase entre 12 e 14 anos de idade, ou o equivalente ao 7º ao 9º ano do modelo seriado.

A partir das primeiras observações realizadas no decorrer do mês de junho de 2019, começou-se a perceber as questões referentes ao cotidiano dos alunos dentro do contexto socioespacial das escolas. As observações se deram dentro de todo o ambiente das unidades escolares, tentando perceber características da cotidianidade dos alunos que são levadas para o ambiente escolar em sua totalidade; assim, foram acompanhadas aulas dos professores de Geografia, a entrada e saída dos alunos da unidade escolar, recreio e intervalo na sala dos professores e nos corredores. A intenção era averiguar como as práticas espaciais do cotidiano desses alunos, na seara do vivido fora do espaço da escola passa pelos portões e adentra a mesma. Esse exercício prévio de observação justifica-se para, em um segundo momento, observar se o professor de Geografia tem feito esta análise e se apropriado do contexto da cotidianidade dos alunos que lhe é visível no ambiente escolar, para potencializar o ensino das temáticas da Geografia escolar, sejam quais forem elas.

Faz-se importante ressaltar que esta perspectiva de ensino de Geografia pautado na vivência do aluno em sua realidade próxima não é a única forma de se pensar a prática docente, mas sim uma maneira de potencializar o ensino entendendo o aluno como cidadão, dotado de vários conhecimentos prévios do mundo, a partir de sua realidade, reconhecendo-se como portador de uma história (CALLAI, 2003, p. 78). Considerar, portanto, a espacialidade em que está inserida a escola, permite a construção do conhecimento a partir da realidade próxima do aluno, para que ele possa partir de uma análise local, para uma análise da totalidade dos fenômenos, a partir da assimilação entre seu cotidiano e os conceitos apresentados pela Geografia Escolar.

Para se compreender as diferentes realidades das três escolas, é relevante fazer uma análise a respeito das regiões em que elas estão localizadas na cidade, tendo em vista que, as três apresentam realidades socioespaciais distintas.

A escola 1 está localizada na região noroeste de Goiânia, mais precisamente no setor Morada do Sol. Com o rápido crescimento populacional das primeiras décadas da cidade, a partir do fim dos anos 1970, começam a proliferar pelas áreas mais afastadas da centralidade geográfica da cidade, diferentes ocupações de trabalhadores assalariados, sendo a região hoje denominada como noroeste, uma das mais procuradas. O perfil dessa população inicial era de trabalhadores pobres,

impossibilitados de pagar a casa própria com seus baixos salários, daí a proliferação do número de áreas de invasão, formando vários bairros que acabaram compondo a região.

Com a formação dos primeiros bairros como Vila João Vaz, Setor Cândida de Moraes e Bairro Jardim Balneário Meia Ponte, o sonho da casa própria surge a essa parcela menos privilegiada da população, mesmo que em área distante de seus locais de trabalho. A partir de 1979 surgem outros bairros como Jardim Nova Esperança e, posteriormente, em 1982 a Vila Finsocial, marcando o início das ações estatais na região, com programas de subsídios para alimentação, habitação popular, saúde e educação, entre outros. Nesta fase, também surgem bairros como a Vila Mutirão, em um modelo de gestão pública populista, que construiu as casas populares feitas com placas e sem os cuidados técnicos adequados.

Já no final dos anos 1980 surgem outros bairros como o Jardim Curitiba e Bairro da Vitória. O Bairro Morada do Sol (onde está localizada a Escola 1), data do início dos anos 1990, como resultado de um loteamento oriundo de um parcelamento de chácaras, que deu origem a quase três mil lotes. O bairro conta com uma avenida principal, a Avenida Mangalô, cortando toda sua extensão, conectando-o de um lado à região do Jardim Nova Esperança, e do outro a extensão da Avenida Goiás Norte, no Residencial Recanto do Bosque. Em Suas extremidades, faz divisa com bairros como Vila Finsocial, Residencial Recanto do Bosque, Parque Tremendão e Residencial Maringá.

Quanto aos aspectos do cotidiano dos alunos da escola 1, foram identificados a partir das observações que, boa parte vem de um contexto familiar fragilizado, em que os pais trabalham o dia todo, os deixando sozinhos em casa; muitos destes mesmos alunos recebem auxílio governamental, como bolsa escola ou bolsa família; A maioria dos alunos mora nas imediações da escola, seja no mesmo bairro, ou em bairros fronteiriços. Por passarem boa parte do dia sozinhos, esses alunos, quando saem da escola já planejam atividades para fazerem juntos, como brincadeiras na rua antes mesmo de retornarem para casa. Muitos frequentam as residências uns dos outros. Um fator comum a maioria deles é o pouco contato com a região central da cidade de Goiânia, quando questionados pelo professor sobre o centro de Goiânia, a maioria afirma que o conhece muito pouco ou não conhece, evidenciando que seu

cotidiano de fato acontece na escala do lugar, na região em que vivem, sobretudo no bairro, nas imediações da escola. Portanto, não vivem a cidade como um todo, apenas uma parte dela, aquela da realidade próxima.

Já a escola 2 se localiza no Setor dos Funcionários, bairro que compõe a região central de Goiânia. A região foi a primeira a apresentar grande crescimento populacional na capital, sendo que parte dela, pertence ao conjunto arquitetônico original da cidade, se expandindo para a região de bairros como Campinas, que apesar de já existir bem antes do surgimento da capital, foi incorporada à nova cidade. Por décadas a região foi ocupada pelas classes mais privilegiadas economicamente da cidade, que hoje migraram para outros espaços da malha urbana.

Até a década de 1950, cerca de 75% da população de Goiânia vivia em bairros dessa região. Com o crescimento da cidade, surgiram bairros importantes como Setor Coimbra, Universitário, Norte Ferroviário, Setor Sul, Setor Oeste, Setor Aeroporto e Setor dos Funcionários. Essa é a região onde se iniciou o núcleo de povoamento da capital goiana, a partir da qual a cidade se desenvolveu e se expandiu. Sua configuração urbanística é dotada do conjunto arquitetônico original da construção da cidade, especialmente o Setor Central, e uma paisagem urbana repleta de grande número de edificações. Há décadas, a região é marcada por abrigar famílias tidas como classe média, além de uma infinidade de instalações comerciais, chamadas de comércio popular ou comércio de rua.

O Setor dos Funcionários, onde está a escola 2, data da década de 1960, quando ocorre a expansão da região central da cidade para áreas próximas, voltadas para a população de razoável poder aquisitivo. O bairro possui hoje intensa atividade comercial, estando localizado nas imediações de avenidas importantes como a Avenida Leste – Oeste e Avenida Anhanguera. Também é grande o número de residências. Em suas extremidades, faz fronteira com outros bairros importantes da região central como Setor Coimbra, Vila Abajá, Setor Campinas, Setor Marechal Rondon, Setor Aeroporto e Setor Oeste.

Neste cenário está a escola 2 que, embora evidencie algumas características semelhantes à escola 1, possui especificidades. Por estar localizada em um bairro próximo ao centro da cidade, suas imediações contam com muitos comércios e trânsito intenso. Embora o bairro em que se localiza a escola tenha esta característica

comercial, há grande número de residências e muitos dos alunos moram nas imediações. Foi observado que, assim como na escola 1, o perfil familiar destes é composto por pais que trabalham o dia todo, deixando seus filhos sozinhos em casa ou na companhia de avós ou outros parentes. Quando comparado a escola 1, o número de alunos que recebem assistência governamental é menor. Estes alunos, quando saem da escola, em sua maioria retornam para casa ou vão para a casa de colegas, pois dada a condição sobretudo do trânsito da região, brincadeiras na rua tornam-se perigosas. Quando questionados pelo professor de Geografia sobre questões que precisam de conhecimento espacial a respeito de outras regiões da cidade, poucos sabem responder; a maioria afirma que somente conhece a região em que mora, ou seja, as imediações da escola. Suas práticas cotidianas, portanto, acontecem no contexto do centro histórico e comercial da cidade de Goiânia, de forma que, o entendimento de olhar a cidade como um todo, muitas vezes acaba passando despercebido pela falta de conhecimento espacial da mesma. Seu cotidiano acontece na seara da realidade próxima, que possui especificidades diferentes daquelas observadas do cotidiano dos alunos da escola 1.

A escola 3 está localizada no Parque Amazônia, bairro da região sul de Goiânia, apresentando uma realidade socioespacial bem diferente das anteriores, já que a região é considerada como nobre. A região, composta por bairros como Jardim Goiás, Setor Marista, Setor Pedro Ludovico, Vila Redenção e outros, é marcada pela dicotomia de áreas de intensa valorização imobiliária, assim como bairros mais distantes com realidade socioeconômica desprivilegiada.

A paisagem dessa região está marcada pela presença e adensamento de grandes construções verticalizadas, sobretudo a partir do início dos anos 2000 e presença de muitos condomínios horizontais destinados às populações de média e alta renda. Há intensa atividade econômica comercial, avenidas de grande fluxo de pessoas e veículos como a Avenida 85 e Avenida T-63, entre outras. Também se fazem presentes muitos shoppings centers e hipermercados, alguns deles destinados às clientelas que compõem a elite econômica da capital. É notável a grande quantidade de investimentos tanto do poder público, quanto das instituições privadas na região, que hoje abriga grande quantidade de praças bem estruturadas, parques frequentados pelas elites como o Parque Vaca Brava ou o Parque Areião, estádios de

futebol, grandes edifícios residenciais e comerciais e importantes cartões postais da cidade.

O bairro onde está localizada a escola 3, Parque Amazônia, está entre os maiores e mais populosos de Goiânia, sendo criado ainda no final da década de 1950, para abrigar a população mais pobre, porém foi mudando de perfil com o passar das décadas seguintes. Apresenta uma faixa de residências e empreendimentos mais elitizada, dada a localização, e outra, um pouco mais afastada, menos assistida pelo poder público. A escola está localizada na área tida como mais nobre do bairro e suas imediações são compostas por grandes edifícios, sedes de emissoras de TV e casas de classe média alta, com trânsito intenso. A escola apresenta dicotomias quanto ao perfil dos alunos, sendo que, alguns moram nos edifícios das imediações, enquanto outros residem em áreas mais distantes do bairro, em condições menos privilegiadas. As práticas cotidianas dos estudantes se manifestam, em sua maioria, dentro de suas casas, pois muitos, quando não estão na escola, estão em casa, com os pais, avós ou sozinhos. A presença de elementos do meio digital, como computadores, tablets e smartphones modernos é elemento central em seu cotidiano. Assim como os alunos das escolas 1 e 2, quando indagados pelo professor de Geografia sobre questões que envolvem conhecimento espacial da cidade, estes demonstram conhecer apenas a região em que vivem e estudam, mas apresentam mecanismos de busca de informações sobre outras regiões de forma mais facilitada, sobretudo pelo seu acesso à internet.

A análise das observações sobre a realidade socioespacial em que os alunos das três escolas estão inseridos evidencia o fato de que, as práticas espaciais cotidianas dos alunos, embora possuam algumas características similares, se manifestam de formas distintas, de acordo com a região em que a escola está localizada. Em outras palavras, a centralidade da cidade, para estes alunos não está relacionada ao centro geográfico ou a centralidade comercial da cidade de Goiânia; o que aqui se chama de centralidade, está relacionado ao campo do vivido dos alunos, a representação do espaço. No espaço urbano da cidade de Goiânia, o que é central aos alunos é seu espaço de vivência, onde suas práticas cotidianas se materializam; eles veem a cidade a partir do seu bairro, da sua casa, da sua escola. Sobre esta dimensão, Spósito (2016) reflete:

[...] a centralidade não é propriamente, concreta; não pode ser vista numa imagem de satélite. É difícil de ser representada cartograficamente, por meio de delimitação de um setor da cidade; não aparece desenhada no cadastro municipal ou no plano diretor das cidades; não se pode percorrê-la ou mesmo vê-la, embora possa ser sentida, percebida, representada socialmente, componha nossa memória urbana e seja parte de nosso imaginário social sobre a vida urbana. (SPOSITO, 2016, p. 73)

Ensinar Geografia a partir das práticas cotidianas que são manifestadas na vida dos alunos é mergulhar em seu lugar, em seu bairro, que pode exercer essa ideia de centralidade, pelo que representa nas práticas espaciais desses alunos e de suas famílias. Cabe ao professor, mediar essa relação entre um conhecimento meramente bairrista e o pensar a cidade em sua totalidade para aprender os conceitos e categorias da Geografia Escolar de forma a potencializar verdadeiramente o aprendizado por parte dos alunos.

Estas múltiplas centralidades que são produzidas pela própria segregação espacial urbana devem ser consideradas ao se ensinar Geografia na cidade. Essa segregação impacta diretamente o cotidiano dos alunos pois está relacionada a moradia, acessibilidade, segurança pública, rede de comércio e lazer. Portanto, está atrelada ao modo de viver a cidade. Cabe ao professor de Geografia mediar a construção do pensamento geográfico a partir dessa ideia de (re)produção do espaço urbano, vendo o aluno como sujeito ativo no processo de ensino – aprendizagem. Concorda-se com o entendimento de Paula (2017, p. 32) ao afirmar que “a segregação espacial é um processo presente na vida cotidiana de muitos cidadãos, [...] e cabe à Geografia (escolar e científica) discutir, analisar e entender esse processo presente no espaço urbano das cidades.”

A partir do que já foi posto, é necessário um aprofundamento da discussão a respeito do ensino de Geografia tendo as práticas cotidianas dos alunos como referência. Aqui se defende a ideia de que tais práticas poderão ser referência para se ensinar qualquer conteúdo da Geografia escolar, com o intuito de potencializar o aprendizado. Tais conteúdos e suas relações com as práticas cotidianas na cidade serão melhor abordados no capítulo seguinte, que trará evidências encontradas na etapa de observação participante das aulas dos professores sujeitos da pesquisa.

2. OS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA E SUAS RELAÇÕES COM AS PRÁTICAS COTIDIANAS NA CIDADE

Pensando pelo caminho aqui proposto de que é possível ensinar qualquer conteúdo da Geografia escolar a partir da mediação entre os alunos e o conhecimento geográfico por intermédio das suas práticas cotidianas na cidade, este capítulo vislumbra inicialmente, apresentar quais os conteúdos geográficos mais abordados na sala de aula, durante a etapa de observação e até que ponto os professores de Geografia estabeleceram relações entre os mesmos e o cotidiano de seus alunos.

Em seguida, será promovida a discussão sobre quais metodologias de ensino foram utilizadas pelos professores nas aulas observadas, a fins de pensar a relação entre conteúdo – metodologia – conhecimento geográfico. O que se pretende é compreender se, com a utilização das estratégias de ensino adequadas, o professor potencializou a aprendizagem, conectando os alunos e seu cotidiano aos saberes geográficos.

Por fim, será analisado se os professores consideraram as diversas espacialidades das regiões em que se localizam as escolas de seus alunos para pensar as estratégias de ensino de Geografia, numa perspectiva de dar significado à aprendizagem.

2.1. O cotidiano e os conteúdos de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental

Pensar em uma Geografia Escolar que tem como referência as práticas espaciais cotidianas dos alunos é considerá-los como protagonistas do próprio processo de construção do conhecimento. O professor tem como desafio ser o mediador, a ponte entre aquilo que o aluno traz da sua vida fora da escola, suas práticas espaciais, sociais, familiares, religiosas, dentre outras, e os conteúdos da Geografia na educação básica.

Esta pesquisa partiu do pressuposto de que é possível, ao professor, ensinar qualquer conteúdo da Geografia Escolar, na segunda etapa do Ensino Fundamental, tendo como referência as práticas espaciais cotidianas dos alunos, numa perspectiva

de construção dos saberes de forma crítica, para a cidadania. Tendo em vista que, os alunos pertencem a um meio social, onde exercem influência ao mesmo tempo em que são influenciados pelo mesmo, cada aluno, dentro de seu contexto social, econômico, político, religioso e cultural passa a assumir identidade própria, sendo esta, essencial para se refletir sobre o espaço geográfico, campo de análise por onde perpassam, juntamente com as principais categorias de estudo da Geografia, os conteúdos escolares.

O que aqui se denomina como conteúdos da Geografia escolar, são os saberes trazidos pelos currículos oficiais e livros didáticos, mas que também se manifestam nos planos de aula e de ensino do professor de Geografia. Os conteúdos são pensados em acordo com o que sugeriu Libâneo (2006, p. 128-129):

Conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Englobam, portanto: conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes. São expressos nos programas oficiais, nos livros didáticos, nos planos de ensino e de aula, nas aulas, nas atitudes e convicções do professor, nos exercícios, nos métodos e formas de organização do ensino

Considera-se que os conteúdos podem contribuir para que o aluno reflita sobre sua realidade socioespacial; eles podem expressar as consequências das ações cotidianas dos sujeitos da aprendizagem no lugar em que estão inseridos. Como os livros didáticos, que servem de base para o estudo da Geografia na sala de aula, são produzidos de forma a não considerar a realidade local de cada escola – isso seria tarefa impossível de ser consolidada – cabe ao professor refletir sobre como potencializar o aprendizado de seus alunos sobre esses conteúdos, utilizando estratégias que os estimulem a refletir sobre o mundo em que vivem.

O professor de Geografia, para tanto, deverá ter profunda clareza quanto aos conhecimentos científicos da área, saber refletir sobre esses conhecimentos da ciência geográfica a fim de trabalhá-los como conteúdos, conhecer o contexto em que a escola está inserida e a realidade dos discentes e respeitar os conhecimentos prévios dos mesmos para assim, esses conteúdos poderem ser, de fato, significativos aos mesmos, como refletiu Callai (2015, p.215):

Isso significa fazer um aprendizado significativo, com base nos conteúdos da matéria de ensino escolar, unindo instrução e educação, de modo que os temas trabalhados e os conteúdos abordados sejam carregados de significado, os quais permitem fazer o seu entendimento, avançando para além da informação, [...].

Neste sentido, salienta-se a importância de o professor de Geografia refletir sobre suas práticas docentes, investigando estratégias para melhor adaptar dos conteúdos presentes no currículo e nos livros didáticos à realidade das práticas cotidianas dos seus alunos, articulando a ciência geográfica com a Geografia escolar, por intermédio dos conteúdos, recontextualizados na escala do lugar.

Após essa sintética discussão sobre o que se entende por conteúdos no contexto da sala de aula e sobre como o professor de Geografia poderá servir como sujeito fundamental para mediar a construção dos conhecimentos dos alunos numa relação dialética entre conteúdos e cotidiano, é válido discutir com maior solidez sobre o que foi evidenciado durante a etapa de observação participante, no que tange à apropriação dos conteúdos da Geografia escolar pelos professores sujeitos da pesquisa.

A etapa de observação participante das práticas dos professores sujeitos da pesquisa se deu entre os meses de junho e novembro de 2019, com o acompanhamento dos profissionais das escolas já citadas anteriormente. Os mesmos foram acompanhados durante boa parte do desenvolvimento de suas atividades docentes, dentro da sala de aula, mas também nos períodos de trabalho fora da mesma, nas dependências das respectivas unidades escolares; aí foram acompanhadas reuniões de professores, elaboração dos planos de aula e planejamentos das demais atividades pedagógicas que os professores pensaram em desenvolver com os alunos.

De modo geral, os três professores utilizam o livro didático como instrumento norteador para planejar suas aulas. Uma contradição já verificada por muitos outros pesquisadores da área aqui também se manifestou: o professor utiliza o livro didático como fim, e não como meio no processo de aprendizagem. Tal prática ficou evidente nas três realidades escolares observadas, indo ao encontro do que constataram Castellar e Vilhena (2012):

O cotidiano escolar nos revela que o livro didático é um instrumento de ação constante e que ainda encontramos muitos professores que o transformaram

em um mero compêndio de informações, ou seja, utilizam-no como um fim, e não como um meio, no processo de aprendizagem. (CASTELLAR; VILHENA, 2012, p.137)

O que as autoras manifestaram ficou claro ao se perceber que os professores planejavam suas aulas, sempre com o apoio do livro didático, mas frequentemente numa perspectiva de pensar sobre como conduzir as discussões a fins de que os alunos pudessem chegar às conclusões apresentadas pelo material. Sendo assim, as reflexões trazidas nos livros tornavam-se o fim do processo, quando, no entender aqui proposto, deveriam ser o meio no processo de aprendizagem, ou seja, norteadoras da construção do pensamento geográfico por intermédio da realidade de cada escola.

De modo geral, esta prática acabou por expressar certa dificuldade dos professores ao levarem aquilo que foi planejado para sua execução na sala de aula. Isso não quer dizer que a construção do conhecimento não se concretizou, apenas que o trabalho docente se tornou mais difícil. Ainda assim, os professores, durante as aulas, conseguiram adaptar seus planos de acordo com as demandas trazidas pelos alunos para o ambiente escolar.

Sobre os conteúdos abordados nas aulas, foram diversos, com abordagens diversificadas, dependendo da série e da turma. A longa etapa de observação participante – aproximadamente 5 meses – foi essencial para se averiguar a questão fundante já mencionada nessa sessão: é possível ensinar qualquer conteúdo de Geografia tendo como referência as práticas cotidianas dos alunos? Caso a resposta seja positiva, como o professor identifica esses elementos do cotidiano e os conecta aos conteúdos abordados?

Tabela 2: Número de aulas acompanhadas por escola e turma

	Turmas F	Turmas G	Turmas H	Turmas I
Escola 1	-	20	18	15
Escola 2	20	20	-	-
Escola 3	15	17	15	24
Total de aulas:	164			

Organização: Pesquisa direta

Diversas temáticas foram abordadas ao longo dos meses de observação: Geografia de Goiás; ocupação de terras pela agropecuária; construção e interpretação de gráficos; exploração do trabalho infantil; contextos da América Latina; características físicas do Nordeste; espaço agrário; regiões metropolitanas; relação cidade-campo; litosfera; recursos naturais; geopolítica e globalização; relações Brasil-África e outras.

Todas essas temáticas e conteúdos foram explorados pelos professores, algumas nas três escolas, outras em apenas uma. A maioria em séries distintas do ciclo II ou III, muitas das temáticas perpassaram por diferentes turmas da mesma série, chegando a resultados distintos, a depender de como o professor conduziu o processo de construção do saber e da receptividade dos alunos para com o conteúdo.

Alguns conteúdos notadamente ganharam maior destaque quanto ao interesse por parte dos alunos em discuti-los. Possivelmente, um dos fatores que levaram a esse interesse especial, foi a proximidade das discussões com a realidade vivida pelos alunos, corroborando assim com a análise feita por Callai (2015), já citada neste texto, em que a autora justifica a importância do professor saber se apropriar dos conteúdos e os conectar ao cotidiano dos alunos, para lhes dar significado, despertando o interesse dos mesmos.

Percebeu-se de forma mais explícita que os conteúdos diretamente relacionados à cidade e ao urbano foram as temáticas em que os professores tiveram mais facilidade em trazer para a realidade próxima dos alunos. Dessa forma, as aulas em que o conteúdo era, por exemplo, “regiões metropolitanas”, despertaram muito interesse nos alunos, tendo em vista que os três professores iniciaram as discussões problematizando sobre os conhecimentos que os alunos já tinham a respeito dos problemas urbanos que eles percebem na Região Metropolitana de Goiânia (RMG). A aula sobre esta temática foi muito bem experienciada pelo professor da escola 1 quando, ao problematizar o conteúdo, pediu para que os alunos relatassem experiências de suas famílias ao circularem pela cidade de Goiânia e pelas imediações que compõem a RMG. Muitos relataram passeios na casa dos parentes e conseguiram descrever características das cidades vizinhas para, em um segundo momento, a partir da intervenção do professor, compararem semelhanças e diferenças nos modelos de vida da capital com as cidades vizinhas.

Outro conteúdo que despertou o interesse dos alunos das turmas F – correspondente ao 6º ano – foi a abordagem sobre “recursos naturais renováveis e não renováveis”. A partir da mediação proposta pela professora que, após introduzir os conceitos relativos à temática, propôs aos alunos uma reflexão sobre onde os mesmos e seus familiares utilizavam recursos naturais renováveis e não renováveis. A aula sobre este conteúdo acabou precisando ser dividida em duas, sendo que a professora refez o plano, dado o interesse dos alunos, acrescentando no dia seguinte, inclusive um pequeno vídeo para sistematizar os conhecimentos que estavam sendo construídos.

Ao ensinar os alunos a fazerem leitura e interpretação de gráficos, o professor da escola 1, em três turmas G – correspondentes ao 7º ano – potencializou a aprendizagem dos alunos ao trazer o conteúdo para a realidade próxima deles. Os alunos pesquisaram economia goiana, discutiram o assunto em grupos, para em seguida construir gráficos sobre os principais produtos agropecuários de exportação de Goiás. Os alunos confeccionaram gráficos com dados coletados nas pesquisas sobre produtos que eles conheciam, chegando a citar inclusive elementos nativos do cerrado, que eles consomem no cotidiano, e que descobriram que também são alvo de exportações, o que fomentou novos debates.

Outra experiência positiva aconteceu na escola 3, quando a professora buscou trabalhar “diversidade cultural e relações Brasil-África” com as turmas I – correspondente ao 9º ano – por intermédio de seminário. Ao problematizar as discussões, trazendo para o debate as experiências vividas pelos alunos, a professora conseguiu despertar o interesse dos mesmos que, discutiram com maior profundidade a temática, relatando experiências pessoais sobre temas mais complexos que foram se desdobrando, como “apropriação cultural” e “preconceito religioso”, a partir de suas vivências. Vale ressaltar que esta é a etapa final da educação que está aos cuidados da prefeitura, portanto os alunos já estão entrando na adolescência, conseguindo assimilar os conteúdos e os refletir com maior profundidade.

Também foram vivenciadas aulas em que o professor acabou não atingindo como esperado as expectativas de aprendizagem propostas em seu plano de aula. Isso por que, acredita-se aqui, que os conteúdos acabaram não adentrando a seara das práticas cotidianas dos alunos de forma significativa aos mesmos, o que pode ter

potencializado o desinteresse dos mesmos por determinadas temáticas. Ficou evidenciado assim, que ao não recontextualizar os conteúdos para o plano ao lugar, das experiências vividas pelos alunos, o professor acabou encontrando um entrave no processo de ensino – aprendizagem.

Não basta ao professor saber ensinar o conteúdo proposto o livro didático, é preciso ensinar ao aluno como pensar esse conteúdo, como afirmou Rosa (2017, p.153) ao dizer que *“considera-se o que o conteúdo é um dos componentes mais importantes do processo ensino-aprendizagem em Geografia e uma questão central não envolve meramente o ato de ensinar o conteúdo mas, sim, ensinar um a forma de pensar o conteúdo.”* Assim, defende-se aqui a ideia de que auxiliar o aluno no desenvolvimento desse processo de saber pensar o conteúdo, na seara da Geografia escolar, sempre alcança bom desempenho, quando se ensina na escala das práticas cotidianas dos mesmos. Caso o professor não tenha pensado por esse caminho, o desenrolar do processo ensino-aprendizagem será mais complicado, pois o desinteresse dos alunos por temáticas que, ao seu olhar, não se manifestam no seu mundo vivido, torna-se latente.

Assim como ficou evidente durante as observações das aulas dos três professores de Geografia que, nas temáticas já citadas anteriormente, apropriar-se das práticas cotidianas dos alunos potencializou o ensino, outros exemplos podem ser citados para demonstrar que, quando esse cotidiano foi pouco ou não foi considerado, houve maior desinteresse dos discentes, o que dificultou o trabalho dos professores.

No conjunto de aulas em que o professor da escola 1 abordou o conteúdo “características físicas do Nordeste”, o professor pouco utilizou as práticas cotidianas dos alunos como referência, ficando basicamente restrito às informações apresentadas pelo livro didático. Como o livro foi produzido em outra realidade socioespacial, os alunos acabaram não tendo empatia pela temática, o que poderia ter sido potencializado pela explicação do professor. O que se percebeu foi um ciclo de 2 aulas sobre o assunto em que os alunos pouco se envolveram, a maioria ficando dispersa, fazendo tarefas de outros componentes curriculares da escola ou dormindo. O sucesso das aulas em que o cotidiano dos mesmos foi usado como referência, aqui não se repetiu.

Também a professora da escola 2 encontrou certo grau de dificuldade em se apropriar dos elementos do cotidiano dos alunos para ministrar uma sequência didática de 3 aulas sobre o conteúdo “litosfera”. A profissional acabou não problematizando os conteúdos numa escala do local, o que para os alunos, tornou a temática algo muito distante deles. O que se percebeu foi uma turma completamente dispersa na primeira aula, em que a professora buscou problematizar o assunto, mas utilizando apenas os argumentos propostos pelo livro didático. Na segunda aula, houve uma tentativa de construção de cartazes sobre o que já havia sido discutido na sala de aula, mas após cerca de 20 minutos, a professora concluiu que os alunos não estavam motivados com a atividade e não tinham elementos teóricos suficientes para a confecção dos cartazes, mudando a estratégia. Assim, ela acabou por retomar as discussões da aula anterior. Por fim, na aula três, em que, segundo seu plano de aula, a proposta seria realizar uma roda de conversa para sintetizar os conhecimentos a respeito do conteúdo “litosfera”, a professora acabou por alterar o planejamento, realizando assim a exibição de um documentário sobre o assunto. Mesmo com a mudança de estratégia, os alunos continuaram dispersos, não se identificaram com a abordagem do conteúdo.

Na escola 3, na turma I, a professora também encontrou dificuldades ao ministrar o conteúdo “aspectos populacionais da Europa”. Isso porque a mesma, já ao planejar a aula, demonstrou-se insegura sobre o tipo de abordagem pedagógica que utilizaria, afirmando que, *“de qualquer forma, os alunos não gostariam mesmo desse assunto”*. Acabou por optar por uma sequência de duas aulas expositivas, utilizando o livro didático como material de apoio. Ao longo das duas aulas, a professora acabou se prendendo à leitura dos textos do livro, inserindo breves comentários sobre o assunto e, passou uma lista de exercícios de fixação para os alunos responderem, parte na sala de aula, parte em casa. A experiência vivenciada mostrou que, os alunos ficaram de fato, desinteressados pelo assunto, ao ponto de uma estudante perguntar à professora *“por que temos que estudar a vida do povo da Europa se estamos no Brasil?”*. A profissional ficou desconcertada e acabou não respondendo ao questionamento da aluna. Uma observação importante é que, quando a professora foi corrigir os exercícios passados sobre o conteúdo, dentre 35 alunos de uma turma, apenas 4 haviam feito a tarefa completa; muitos sequer iniciaram a atividade, evidenciando desinteresse pelo conteúdo proposto.

Após o resultado considerado ruim por ela mesma, a professora decidiu planejar mais uma aula sobre o conteúdo “aspectos populacionais da Europa”. Desta vez, a professora acabou buscando aporte teórico além do livro didático, pesquisando em outros livros de apoio e sites. Quando foi aplicar a aula, a mesma demonstrou maior intimidade com o assunto, já começando por responder ao questionamento feito pela aluna, já citada anteriormente. A professora questionou aos alunos o que eles sabiam sobre a Europa; se alguém tem parentes ou amigos que vivem no continente europeu; após a afirmativa de alguns alunos, ela pediu para eles relatarem o que já haviam conversado com essas pessoas sobre o modo de vida lá. Durante suas falas, a professora ia inserindo conceitos do conteúdo. Nesta aula, a turma se mostrou muito mais envolvida e interessada, já que a professora se preocupou em compreender a visão que eles tinham sobre a Europa, a partir daquilo que já sabiam por intermédio de suas relações familiares.

Fica posto, portanto que, cabe ao professor pensar os conteúdos trazidos pelo currículo e pelos livros didáticos numa perspectiva da escala da experiência vivida no cotidiano dos alunos. Dessa forma, a aprendizagem dos mesmos será potencializada, já que se sentirão inseridos naquele contexto do conteúdo exposto. Ao agir assim, o professor pode reconhecer os alunos como sujeitos ativos na construção do conhecimento geográfico.

A partir do entendimento de é possível potencializar o ensino de Geografia conectando conteúdo e cotidiano, é necessário refletir sobre quais metodologias são utilizadas pelos professores para contemplar esta perspectiva. A próxima discussão aqui feita buscará traçar um panorama a respeito daquilo que foi planejado pelos professores de Geografia e como foi a execução, durante as aulas; como as metodologias foram aplicadas, para se refletir como as práticas cotidianas dos alunos, na cidade, foram pensadas pelo professor ao planejar e executar a aula.

2.2. As metodologias de ensino de Geografia a partir das práticas cotidianas

Na escola, o ensino de qualidade, seja qual for o componente curricular, está associado à uma série de saberes, experiências e metodologias pensados pelo

professor, para potencializar a aprendizagem, a partir dos conhecimentos trazidos da realidade dos alunos. Cada campo do conhecimento desenvolve suas próprias metodologias.

O que aqui se entende por metodologias de ensino diz respeito a como o trabalho do professor irá se concretizar na sala de aula. É a organização, controle e aplicação dos métodos da ciência, neste caso, a geográfica, para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, conforme Brighenti, Biavatti e Souza (2015, p. 290), afirmaram:

o processo de ensino-aprendizagem é um sistema de interações comportamentais entre professores e alunos, pois há os processos comportamentais atribuídos como “ensinar” e “aprender”. [...] a interdependência desses dois conceitos é fundamental para compreender o que acontece, e seu entendimento e percepção constitui algo essencial para o desenvolvimento dos trabalhos de aprendizagem, de educação ou de ensino.

Apesar dos esforços de muitos professores e pesquisadores que, nas últimas décadas têm se empenhado em construir propostas de ensino de Geografia pautadas em práticas que tornam o aluno protagonista do processo de construção do conhecimento, ainda é latente nas escolas um modelo de ensino tradicional. Esse modelo acaba por priorizar metodologias voltadas para memorização ou repetição daquilo que está posto nos livros didáticos.

Assunto bastante discutido por muitos pesquisadores do campo do ensino que atestam que esse modelo de aula que pode conduzir os alunos ao clássico “decoreba”, já não satisfaz há muito tempo, as necessidades dos alunos, não propiciando, portanto, a aprendizagem significativa. Esse entendimento vai ao encontro do que escreveu Somma (2003, p.164):

“O ensino geográfico tradicional mantém seu valor cultural informativo, mas nós professores, podemos encaminhar estratégias metodológicas tendentes a que se afirme seu valor significativo nos processos de aprendizagem. Nessa busca, os métodos e as técnicas aplicadas em aulas de geografia são permanentemente revisados a fim de convertê-los em elementos facilitadores da aprendizagem.”

A realidade é que os alunos querem aprender, mas para isso precisam compreender o espaço em que vivem, e isso precisa ser instigado pelo professor de Geografia. Para tanto, cabe aqui refletir sobre a importância de se pensar as

metodologias adequadas para propiciar a aprendizagem de forma verdadeiramente significativa, a partir de abordagens que considerem as experiências dos alunos em seu cotidiano na cidade em que vivem.

Sendo assim, é preciso que o professor se disponha, muitas vezes, a repensar sua prática docente, buscando novos caminhos, instrumentos e recursos para propor experiências de ensino-aprendizagem realmente motivadoras aos alunos. A literatura em ensino de Geografia e um número grande de pesquisas promovidas por programas de pós-graduação no Brasil e no exterior, já dão ao professor elementos teóricos e práticos para que ele possa repensar sua docência, indo além dos moldes tradicionais considerados por muitos como defasados no ensino.

A partir da análise dos resultados de muitas pesquisas sobre ensino de Geografia, desenvolvidas nos últimos tempos, em que houve observação do trabalho dos docentes, incluindo a pesquisa aqui discutida, em que a etapa de observação ocorreu por muitos meses, é possível afirmar com certo grau de segurança que, ainda hoje, é muito comum o modelo de abordagem tradicional dos conteúdos, que se pauta no chamado método expositivo e transmissão de conteúdos.

Desde a inserção da Geografia como componente curricular da educação básica o Brasil, suas práticas pedagógicas se fundamentaram em diversas concepções metodológicas. A abordagem tradicional data do início do século XX e se consolidou, sobretudo a partir da década de 1960, no contexto político do golpe militar, dominando o cenário educacional até a década de 1980. Contudo, ainda hoje, esse modelo continua enraizado em certas práticas docentes, mesmo que assumindo novas facetas.

Sobre esse modelo tradicional de ensino de Geografia, Kimura (2010), exemplificou muito bem como ele se consolidava no ambiente escolar ao dizer que:

As concepções sobre a transmissão do conhecimento julgavam que o aluno permanecia em uma relação muito passiva no ensino-aprendizagem, sendo tratado como um receptáculo vazio e dócil, pronto para ser preenchido pelo conhecimento emanado do professor, que, sendo o dono do saber, era o único a expressar-se. (KIMURA, 2010, p.74-75)

Esse modelo, baseado no Positivismo, passou a ser adotado e ministrado como Estudos Sociais, trazendo uma concepção meramente descritiva e mecânica dos conceitos, numa perspectiva conhecida como conteudista. Ou seja, verifica-se aí uma

Geografia pautada na transmissão de conteúdos, que sequer pensava em considerar os conhecimentos cotidianos dos alunos. Não se preocupava em ensinar Geografia relacionando os conteúdos às práticas socioespaciais dos estudantes.

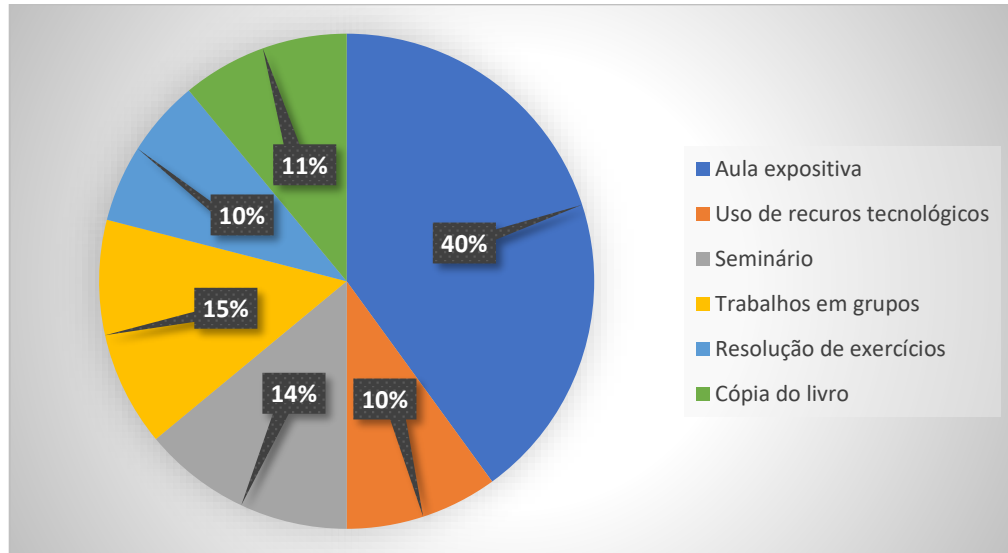
A partir dos anos 1980 e sobretudo na década de 1990, surgiram diferentes polos de discussão acerca de como ensinar Geografia na escola básica, trazendo à tona novas formas de se pensar o Ensino, numa tentativa de superação desse modelo tradicional, tido como defasado. Aí a Geografia se articula a orientações pedagógico-didáticas de teóricos renomados sobre educação, ganhando também um grande significado social, o que lhe permite refletir sobre as práticas dos alunos.

Nesse cenário, surgem, portanto, novas abordagens, como a “Geografia Crítica”, dando à disciplina engajamento político, estando esse modelo pautado no materialismo histórico dialético, para pensar de forma crítica a influência do capitalismo no espaço. A partir daí, novas concepções e metodologias passam a trazer novos desafios para professores e alunos sobre como estudar Geografia na escola, numa perspectiva de educação para a cidadania.

Entretanto, apesar de todo esse progresso no campo das pesquisas, que possibilitou melhores discussões e reflexões sobre metodologias de ensino que tornem o aluno protagonista do processo de construção do conhecimento, sujeito ativo no processo, o modelo tradicional, conservador, faz-se muito presente nos dias atuais. Esse modelo pode produzir certa apatia dos alunos quanto a aula de Geografia, pois a mesma acaba por não os direcionar a um crescimento individual de fato, reproduzindo os conceitos prontos dos livros didáticos, os guiando à ideia de memorização, apenas. Esse modelo pode separar drasticamente a teoria da prática.

No caso das aulas dos professores – sujeitos desta pesquisa, verificou-se que, parte considerável das mesmas se guiou por esse procedimento metodológico tradicional. Mesmo assumindo novos olhares, com inserção de discussões, em certos momentos, pautadas na cotidianidade, o tradicional modelo que apresenta o professor como portador do conhecimento e o aluno como receptáculo, acabou por imperar. O gráfico abaixo apresenta a porcentagem dos procedimentos metodológicos mais utilizados pelos professores.

Figura 3 – Gráfico: Procedimentos metodológicos utilizados pelos professores - sujeitos



Fonte: Pesquisa direta (2019)

Ao se observar a dinâmica das aulas ministradas pelos professores de Geografia, fica evidente a presença constante do modelo tradicional de ensino, mesmo assumindo características distintas, e recursos diversificados. As metodologias apresentadas no gráfico 1, vieram em consonância com estratégias muito mais centradas no conhecimento do professor do que nas experiências dos alunos, embora, dependendo do conteúdo da aula, os professores conseguiram explorar elementos da cotidianidade.

Como registrado, 40% das aulas acompanhadas, adotaram o modelo expositivo, em que o professor, quase sempre, se utilizando do livro didático como apoio, fazia a leitura dos conteúdos, seguida de explicações sobre os mesmos. Nesse modelo, os alunos pouco participavam das aulas, estando, em vários momentos apáticos ao desenvolver das aulas. Aí percebe-se um modelo de educação nos moldes do que Paulo Freire chamou de educação bancária, em que professor e alunos se relacionam de forma vertical, sendo o professor o detentor do conhecimento e o aluno, o receptáculo. Nas palavras de Freire (2005, p.66):

Dessa maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a

concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los [...]

Nestas aulas de modelo expositivo, as temáticas mais abordadas estão relacionadas a conteúdos como: economia goiana; recursos naturais do planeta; litosfera; ocupação de terras pela agropecuária no Brasil; relevo; hidrografia; regiões brasileiras. Percebeu-se que os professores acabaram por dar um caráter classificatório para esses conteúdos, buscando classificar os fenômenos através de dados, informações ou conceitos. Importante ressaltar que, esse ensino com caráter classificatório, ainda se faz importante para certas temáticas da Geografia escolar, mas não pode ser a base do processo de ensino, pois acaba por não potencializar o interesse dos alunos na aprendizagem.

Também sobre esse modelo de aula expositiva, foi verificado que, em algumas aulas, os professores conseguiram usar elementos das práticas cotidianas dos alunos para pensar sobre o conteúdo. No decorrer da aula, diante do desinteresse dos alunos, o professor acabou por inserir elementos como perguntas sobre o cotidiano dos mesmos para problematizar o assunto, numa tentativa, muitas vezes bem sucedida, de envolver os mesmos da aula.

Nas aulas em que houve uso de recursos tecnológicos (10%), os professores acabaram por utilizar computador e data show, para exibição de filmes. Para tratar o conteúdo relacionado a África, a professora da Escola 3, por exemplo, exibiu o filme *“O menino que descobriu o vento”*, para a turma I (9º ano). No geral, os alunos se mostraram atentos ao filme, conseguindo compreender qual era a proposta da aula. Ao final do filme, a professora conversou com os alunos sobre os assuntos assistidos, relacionando alguns aspectos do filme com a vida dos alunos na cidade, abordando questões como pobreza, desemprego, violência urbana e racismo. A conversa fluiu bem, estando a maioria dos alunos atenta e participativa, pois se identificaram com a abordagem do filme.

Outra experiência de utilização dos mesmos recursos tecnológicos bem sucedida, se deu na Escola I, com a exibição da animação de curta metragem *“Vida Maria”*, numa aula em que a temática era trabalho infantil, na turma G (7º ano). O professor exibiu o filme, em seguida, promovendo uma roda de conversa com os

alunos a respeito dos elementos identificados por eles que os pudesse levar a pensar nas questões relativas à exploração do trabalho infantil na cidade e no campo. Os alunos se mostraram bastante interessados na discussão, falando bastante sobre experiências pessoais ou de conhecidos. Em uma experiência contada por uma aluna inclusive, a mesma narrou sua história de vida, em que, quase foi retirada da escola pelos pais, para trabalhar em uma confecção e ajudar nas despesas da casa; fato que não se consolidou, pois, a mãe acabou conseguindo emprego. Nesta experiência, a estratégia utilizada pelo professor se mostrou muito eficaz, pois o mesmo, de fato, se apropriou das práticas cotidianas dos seus alunos para pensar elementos do conteúdo abordado. O uso de recursos tecnológicos como os já citados computador e data show, além de outros como TV, fotografias, aplicativos de smartphones, dentre várias possibilidades, pode ser uma forma de superar o excessivo uso de metodologias pautadas exclusivamente na utilização do quadro, mas para terem um efeito significativo na aprendizagem, o professor pode estudar possibilidades de dominar a técnica e conduzir os objetivos pensados no seu planejamento com maior clareza.

Também houve uma experiência que não foi tão eficaz, com o uso dos mesmos recursos tecnológicos. Na Escola 2, em uma aula sobre litosfera, em uma turma F (6º ano), a professora exibiu um documentário sobre o assunto, disponível em um site. O documentário possui linguagem bastante técnica e rebuscada, o que acabou provocando o desinteresse dos alunos, que após a exibição, afirmaram não ter entendido o filme. A professora acabou por dizer que não entenderam porque ficaram conversando e não deu muitas explicações. Fica aí evidenciado que o conteúdo não foi devidamente explorado, e o uso dos recursos tecnológicos não potencializou a aprendizagem dada a abordagem realizada pela docente.

Outra metodologia explorada por 2 dos 3 professores, foi a realização de seminário. Na escola 1, após um bloco de aulas em que os alunos aprenderam a confeccionar e analisar gráficos, o professor propôs a realização de um seminário, buscando trocar experiências sobre o que os alunos haviam pesquisado a respeito da economia goiana. Na aula em que ocorreu o seminário, os alunos apresentaram cartazes com os gráficos construídos a partir de pesquisas sobre o conteúdo, apresentando inclusive a metodologia utilizada para classificar as informações e produzir os gráficos. Também trouxeram elementos de sua cotidianidade, ao apresentarem relatos sobre produtos descritos nos gráficos, que consumiam, que não

conheciam ou até que eram servidos na merenda da escola. A experiência se mostrou relevante, tendo o professor comentado, ao final que, *“todos os objetivos que ele pensou para aquela aula foram atingidos”*.

Na Escola 3, a professora também utilizou a realização de seminário como metodologia para abordar o conteúdo “diversidade cultural na era globalizada”. Após um ciclo de aulas expositivas sobre o assunto, foi realizado um seminário em que os alunos tiveram a oportunidade de discutir com certa profundidade o que eles entenderam sobre cultura, apropriação cultural, diversidade cultural na cidade, dentre outras questões. Aí também houve grande participação dos alunos que, apresentaram relatos de vida sobre situações em que foram confrontados por pais, amigos ou desconhecidos na rua a respeito de características físicas, corte de cabelo, jeito de se vestir, etc. Ao final, promovendo uma avaliação sobre o desenrolar do seminário, tanto a professora quanto os alunos afirmaram ter sido “um sucesso”, evidenciando assim que, ao considerar os conhecimentos dos alunos como referência, a metodologia aplicada potencializou o aprendizado.

Outra metodologia empregada, foi a execução de trabalhos em grupos. Na Escola 2, para abordar o conteúdo recursos naturais não renováveis, foi proposto aos alunos, que se dividissem em grupos de 4 estudantes; cada grupo teria como tarefa pesquisar a temática, produzir um cartaz com as principais informações encontradas e apresentar para a turma o resultado. Em uma turma com 40 alunos, foram formados 10 grupos; a professora deu um prazo de 1 semana para os grupos realizarem a pesquisa e, em seguida, produzirem o cartaz na sala de aula. Na aula dedicada à produção do material, muitos grupos ainda não tinham dados para sua confecção, ficando prontos naquele dia apenas 2 cartazes. Foram dados mais alguns dias para os grupos finalizarem a tarefa, mas no dia da apresentação, apenas 4 dos 10 grupos apresentaram o trabalho. Acredita-se que a falta de contextualização do conteúdo pode ter provocado o desinteresse dos alunos pela atividade proposta. Alguns sequer demonstraram preocupação por não terem feito a atividade, o que deixou clara sua apatia pelo conteúdo e pela abordagem dada a ele.

Os três professores também dedicaram aulas exclusivas para resolução de exercícios (10%). Nestas aulas, os alunos copiavam as perguntas do livro didático ou do quadro, em seguida, devendo as responder, a partir do que já havia sido ministrado

pelo professor ou dos textos dispostos nos livros. Aí os professores entravam na sala de aula, faziam a chamada e já passavam os exercícios para os estudantes, sem nenhuma explicação prévia do conteúdo, ou contextualização das questões. O professor da escola 1, quando propunha esse modelo de aula, circulava pela sala, oferecendo auxílio aos alunos, explicando as questões, o conteúdo, buscando dar significado ao mesmo, a partir daquilo que os alunos iam dizendo. Já na escola 2, a professora, em geral, não circulava na sala, ficando na mesa destinada ao professor; a mesma recomendava a quem tivesse dúvidas que fosse até sua mesa. Foram raras as vezes em que algum aluno foi à mesa da professora tirar alguma dúvida. Neste contexto, é possível se pensar em uma comparação onde, mesmo em uma metodologia tradicional, o professor acabou dando sentido aos exercícios, ao ajudar os alunos a refletirem melhor, enquanto na outra escola, o mesmo não ocorreu. Ao final, a maioria dos alunos da escola 1 haviam respondido os exercícios propostos, enquanto que, na escola 2, ninguém concluiu na sala de aula, mesmo a lista de exercícios sendo pequena e considerada simples pela professora, tendo que ficar para terminar em casa; na aula seguinte, a maioria deles chegou na sala sem ter concluído a tarefa.

Procedimento também adotado pelos três professores, foi cópia dos textos do livro didático (11%). Este procedimento se mostra de caráter estritamente tradicional, uma vez que, o discurso construído nas ocasiões em que foi pedida a cópia, soava como uma espécie de “castigo”. Em uma ocasião, a professora chegou a afirmar que os alunos iriam “copiar até decorar, já que não queriam ouvir ela falar”. Aqui a prática docente atesta a discussão já realizada anteriormente, a respeito do caráter classificatório e de memorização presente no ensino tradicional. Poucos alunos realmente copiavam o conteúdo, ficando, portanto, dispersos; os que copiavam, o faziam diante do medo de ficar “sem recreio” ou ter que fazer depois da aula. Assim, estas aulas de cópia do conteúdo acabaram não potencializando a aprendizagem dos alunos, que sequer viam sentido na proposta, ficando desestimulados quanto a sua execução.

O que se percebe aqui é que muitos estudantes acabam não aproveitando a aula como deveriam, pois têm suas expectativas de conhecimento sobre o novo frustradas, muitas vezes por metodologias defasadas que tornam as aulas monótonas, portanto, desestimulantes. Vale ressaltar que, a motivação dos alunos

não está relacionada apenas ao tipo de metodologia adotado pelo professor. A aula é um processo dinâmico, com diversas etapas e contextos, não havendo uma fórmula pronta e acabada. Nela é preciso se pensar na relação entre os conteúdos, utilização de métodos e estratégias e elementos da cotidianidade dos alunos para potencializar a aprendizagem, tornando satisfatório o trabalho do docente que, deve se preocupar e integrar sua docência, o aluno e o conteúdo, como nas palavras de Cavalcanti (2009, p.48):

[...] as reflexões e as decisões tomadas a respeito de conteúdos de ensino não podem estar separadas da opção metodológica adotada e de suas implicações do ponto de vista dos resultados do trabalho docente que são esperados com o desenvolvimento daqueles conteúdos. [...] um processo dinâmico que envolve três elementos fundamentais: o aluno, o professor e a matéria.

Assim, o trabalho do professor pode ser consciente quanto ao seu protagonismo e ao do aluno no processo ensino-aprendizagem. Essa motivação escolar que cabe ao professor realizar, é um fenômeno complexo, dadas as condições do modelo educacional adotado no país, mas precisam ser pensadas. Muitas vezes o excesso de tradicionalismo nas aulas de Geografia, está relacionado, entre outros fatores, à insegurança do professor quanto ao conteúdo ou quanto às próprias metodologias de ensino apresentadas pela literatura em Geografia. O que acaba produzindo aulas com um roteiro estabelecido e seguido à risca, em que o professor entra na sala, faz a chamada, passa o conteúdo no quadro, explica e vai embora. Esse movimento acaba por se repetir por dias e mais dias, configurando uma ação rotineira para as aulas, colocando o professor em uma certa “zona de conforto”, que o desestimula de procurar novas possibilidades de ensinar Geografia.

Todos estes entraves observados durante a pesquisa e aqui já mencionados servem de argumento para sustentar a ideia da importância de se pensar em aulas de Geografia em que o conteúdo tenha um significado real para os estudantes. É aí que entra a escala do vivido, das práticas cotidianas na cidade, que servem como referência para se ensinar Geografia. Mas a espacialidade da cidade não é uniforme, é preciso considerar o contexto em que o alunado está inserido na cidade. Esta perspectiva será melhor explorada a seguir.

2.3. Ensinar Geografia tendo como referência as práticas cotidianas na cidade, numa perspectiva de potencializar a aprendizagem dos diversos conteúdos

Ensinar Geografia na escola numa perspectiva que considere a espacialidade dos alunos requer, primeiramente, uma reflexão a respeito de como a ciência geográfica se faz presente na vida deles. É preciso dar significado à mesma. É preciso que o professor tenha total convicção e argumentos sólidos para defender seu campo de saber. Ao contextualizar os fenômenos espacialmente, o professor estará auxiliando o aluno no processo de conhecer o mundo em que ele vive.

Pensar a espacialidade dos alunos no mundo atual é tarefa bastante complexa. Seu espaço não é mais apenas aquele do convívio, o espaço físico onde se desenrolam as práticas cotidianas. Pensar o espaço, como já foi explorado neste trabalho anteriormente, requer explorar as representações sociais dos alunos. Assim, o profissional tem a possibilidade de dar sentido, significado à Geografia na vida dos seus alunos.

Ensinar Geografia é um exercício de grande complexidade, pois primeiramente é necessário ter informações que permitam ao professor entender as crianças e adolescentes que estão sob seus cuidados; conhecer seu desenvolvimento cognitivo, refletir sobre sua percepção de espaço, e assim por diante. Infelizmente, o material didático utilizado pelos professores, sobretudo o livro didático, acaba por não conseguir representar a realidade espacial dos alunos, criando um contexto social e cultural estereotipado, pois muito genérico, restando ao docente a missão de explorar a espacialidade de seus alunos, como bem escreveram Castellar e Vilhena (2012, p.139):

Quaisquer que sejam as concepções que os docentes tenham do processo de aprendizagem, deveriam levar em conta atividades que motivem o raciocínio e as capacidades cognitivas, relacionando os conteúdos propostos no livro com o cotidiano do aluno.

Cabe ao professor então, pensar formas de ensinar os conteúdos da Geografia Escolar de forma apropriada, possibilitando assim uma reconstrução dos conceitos,

na sala de aula, quando pensados a partir da vivência do aluno na cidade, e na escala da sua espacialidade cotidiana.

Como já tratado anteriormente, o Ensino de Geografia, muitas vezes torna-se mecânico, uma reprodução de manual sobre como ministrar aula. Isso acaba por levar boa parcela dos professores a metodologias que não refletem ou pouco refletem a vida cotidiana dos alunos na cidade, produzindo um efeito de descontentamento, portanto de desinteresse das crianças e adolescentes frente o conteúdo. Ao professor de Geografia cabe a missão de reafirmar a função social da ciência, buscando conectar escola, o saber, à vida dos estudantes, com nas palavras de Callai (2000, p.93)

O conteúdo da Geografia, neste contexto, é o material necessário para que o aluno construa o seu conhecimento, aprenda a pensar. Aprender a pensar significa elaborar, a partir do senso comum, do conhecimento produzido pela humanidade e do confronto com outros saberes (do professor, de outros interlocutores), o seu conhecimento. Este conhecimento, partindo dos conteúdos da Geografia, significa 'uma consciência espacial' das coisas, dos fenômenos, das relações sociais que travam no mundo.

Nessa perspectiva, o ensino de Geografia acaba por possibilitar ao aluno a compreensão da realidade, como construção social. Para tanto, é preciso pensar constantemente o ensino de forma a contextualizar e recontextualizar a escola, considerando suas especificidades na cidade e, numa escala menor na região da cidade ou no bairro. Aqui defende-se que, qualquer proposta metodológica para se ensinar Geografia, na atualidade, deve considerar as experiências da vida do aluno e como elas são influenciadas e exercem influência sobre o espaço, interferindo em suas práticas cotidianas. Assim, a escola estará promovendo aquilo que é indispensável à Geografia escolar: articular os saberes pedagógicos aos saberes sociais dos alunos e professores. Straforini (2004, p.56) corrobora com esse entendimento ao refletir:

O papel da Educação e, dentro dessa, o do ensino de Geografia é trazer à tona as condições necessárias para a *evidenciação das contradições da sociedade a partir do espaço*, para que no seu entendimento e esclarecimento possa surgir um inconformismo com o presente e, a partir daí, uma outra possibilidade para a condição da existência humana.

A Geografia Escolar tem, portanto, dentre seus objetivos, a missão de proporcionar uma leitura de mundo que seja crítica e reflexiva, utilizando-se da

realidade experienciada pelos alunos, para construir pensamento. Para que isso ocorra, o ensino deve estar pautado nas devidas conexões entre os fundamentos da ciência, procedimentos metodológicos adequados e habilidade do professor em se apropriar do cotidiano dos alunos na cidade, para pensar geograficamente.

Trabalhar no campo do ensino é reconhecer o aluno como sujeito ativo do processo, sendo assim, ao professor fica a missão de investigar a concepção de mundo dos seus alunos, conhecer bem sua espacialidade na cidade e como suas práticas cotidianas se manifestam no espaço. Assim, o profissional poderá perceber que muito daquilo que é vivenciado pelos alunos está, de forma direta ou indireta, relacionado aos conteúdos da Geografia, o que pode lhe permitir se apropriar da empiria dos mesmos na cidade, ou na parte da cidade em que seu cotidiano mais se manifesta, para pensar esses conteúdos de forma significativa e contextualizada para aos estudantes.

No caso da referida pesquisa, já ficou posto que, as escolas foram selecionadas em diferentes regiões da cidade de Goiânia, numa tentativa de observar se as realidades socioespaciais diversas da cidade estão sendo consideradas ao se ensinar Geografia. Cabe aqui, portanto, refletir sobre alguns questionamentos importantes: como os professores de Geografia em Goiânia, pensaram as realidades socioespaciais do cotidiano dos alunos, numa perspectiva de construção do conhecimento, tendo como referência as diferentes realidades espaciais da cidade que acabam por se manifestar nas práticas cotidianas dos jovens estudantes? Quais elementos do cotidiano dos alunos foram explorados pelos professores? E quais foram os resultados?

Para se responder com mais clareza a estes questionamentos foram precisos os 5 meses de observação participante, em uma grande quantidade de aulas, em turmas diversas, com distintos conteúdos. Muitos elementos que podem indicar respostas aos questionamentos acima foram identificados. Para um melhor desempenho da pesquisa, foi preciso definir alguns recortes sobre elementos do cotidiano presentes das referidas aulas. Também foi necessário aprofundar o conhecimento sobre as realidades histórica, cultural, social, econômica e até política de cada uma das três regiões em que as escolas se localizam – trabalho que já foi contemplado anteriormente, em que foi feita a caracterização das regiões. Assim

sendo, foram elencados os principais elementos que podem indicar o cotidiano dos alunos na sua realidade socioespacial utilizados pelos professores, como apresentados na tabela, numa escala dividida entre: elemento muito utilizado pelo professor, elemento pouco utilizado pelo professor e elemento não identificado nas aulas:

Tabela 3: Elementos que podem indicar o cotidiano dos alunos na sua realidade socioespacial utilizados pelos professores.

ELEMENTOS DO COTIDIANO DOS ALUNOS	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3
Conhecimento espacial dos alunos sobre a cidade	Muito	Pouco	Muito
Locais onde os alunos mais circulam na cidade	Muito	Muito	Muito
Problemas urbanos que os alunos percebem	Muito	Pouco	Muito
Uso e influência das novas tecnologias no cotidiano dos alunos	Muito	Pouco	Pouco
Diferenças socioespaciais das regiões da cidade	Muito	Não identificado	Pouco
Espaços públicos apropriados pelos alunos	Muito	Não identificado	Pouco
Relações familiares	Muito	Muito	Muito
Grupos sociais que os alunos pertencem	Pouco	Não identificado	Muito

Fonte: pesquisa direta (2019)

A análise dos dados apresentados na tabela mostra que os três professores – sujeitos da pesquisa, em maior ou menor quantidade, pensaram nas práticas

cotidianas dos alunos em sua espacialidade, para ensinar Geografia. Alguns dos elementos listados foram muito utilizados por todos os professores, outros em menor quantidade e, alguns não foram identificados durante a observação. Mas de modo geral, todos os professores, em determinados momentos de sua prática docente, se apropriaram dos conhecimentos da realidade socioespacial cotidiana dos alunos, durante suas aulas. Daí já se evidencia que o professor tem certo grau de clareza a respeito da importância de se utilizar os conhecimentos advindos das práticas espaciais cotidianas dos alunos na cidade, para se pensar os conteúdos da Geografia escolar.

A análise dos dados tratados indica que dois dos elementos do cotidiano dos alunos foram muito utilizados por todos os professores: Os locais onde os alunos mais circulam na cidade e relações familiares. Sobre os locais onde os alunos mais circulam na cidade, isso foi bastante explorado em diversas aulas, com conteúdos distintos. Os professores sempre questionavam os alunos com perguntas como *“quem vai com frequência ao centro de Goiânia?”*, *“quais de vocês utilizam transporte coletivo e para onde costumam ir?”*, *“Quais bairros da nossa região vocês conhecem?”*. Quanto às relações familiares, em praticamente todas as aulas, os professores se dispunham a ouvir relatos dos alunos sobre o cotidiano de suas famílias. Geralmente, nos momentos iniciais da aula, em que, os docentes buscavam interagir com as turmas de forma mais descontraída, os alunos se sentiam à vontade para relatar fatos ocorridos em suas casas, com seus familiares. Muitos desses fatos relatados pelos alunos eram, em um segundo momento utilizados pelo professor, como forma de se pensar o conteúdo. Os conteúdos em que esses dois elementos foram melhor explorados pelos professores incluem temáticas como: relação cidade-campo, espaço agrário, problemas urbanos, economia goiana, regiões metropolitanas, recursos naturais do planeta e globalização.

Dois elementos foram muito explorados por dois professores, enquanto que, por outro, pouco utilizados: conhecimento espacial dos alunos sobre a cidade e problemas urbanos que os alunos percebem. Quanto ao conhecimento espacial dos alunos sobre a cidade, os três professores se utilizaram de perguntas como *“quem conhece tal bairro de Goiânia?”* ou *“Quem já foi em Aparecida de Goiânia? O que vocês acharam da cidade?”*. Observou-se que, dois dos professores acabaram por explorar melhor esse elemento do cotidiano, inclusive com uso de mapas para que os

alunos apontassem quais bairros ou regiões da cidade conheciam, o que acabou por motivar de forma intensa o interesse dos mesmos pela aula, uma vez que se sentiram importantes ao poderem mostrar aos colegas e ao professor que conheciam muitos lugares. Já na realidade da escola em que o professor se utilizou pouco desse elemento, o mesmo até fez perguntas que davam essa dimensão quanto ao conhecimento espacial dos alunos, mas acabou por não se apropriar dessa informação para pensar o conteúdo na aula. Isso levou a aulas aparentemente, menos interessantes aos alunos que, estiveram mais apáticos. Sobre os problemas urbanos, também dois professores se apropriaram com maior intensidade dos conhecimentos dos alunos, ao questionarem e ouvirem relatos dos mesmos, de situações em que problemas urbanos estiveram presentes em seu cotidiano, no entendimento dos alunos – em geral os alunos apontaram como problemas urbanos: violência, má qualidade do transporte coletivo, trânsito, produção de lixo, falta de saneamento, dentre outros. Em uma aluna na escola , a professora propôs uma oficina de elaboração de cartazes, com fotografias que retratassem a violência urbana, segundo a concepção dos alunos, a atividade provocou a interação de 100% da turma – turma I (9º ano) – atingindo bons resultados, sendo os cartazes expostos no pátio da escola, para que todos os outros alunos pudessem ver.

Sobre o uso e influência das novas tecnologias no cotidiano dos alunos, o professor da escola 1, se apropriou desse conhecimento trazido pelos alunos com grande intensidade nas aulas, enquanto que os outros professores pouco se apropriaram dessa informação. Em diversas temáticas, de diferentes conteúdos, o professor buscou entender o conhecimento dos alunos sobre novas tecnologias, intensidade do uso de smartphones, quais aplicativos os mesmos mais utilizavam, a qualidade do serviço de internet oferecido na região em que moravam. Como atividade de casa, por exemplo, o professor primeiramente consultou se todos os alunos da turma tinham acesso à internet em suas residências; diante da afirmativa da turma, propôs que baixassem nos smartphones um aplicativo para medir a oferta da internet das operadoras em suas residências. Na aula seguinte, montaram um gráfico sobre quais operadoras ofereciam o melhor serviço na região em que viviam, a partir do que era ofertado e do que de fato chegava em suas residências, quanto ao serviço de internet. A partir disso, fizeram uma análise de elementos físico-naturais do espaço, na região, com uso de cartas e plantas da cidade, para estabelecer relações entre

fatores do relevo e desempenho do serviço de internet. Esta atividade foi bastante elogiada pelos alunos e também por pais que, parabenizaram o professor. Nas duas outras escolas, esse elemento do cotidiano hoje muito presente na vida das crianças e jovens, foi pouco explorado pelos professores, inclusive em aulas sobre o conteúdo Globalização, em que o assunto novas tecnologias se fez presente nas discussões, mas de forma distante da realidade dos alunos, promovendo menor interesse.

Dois elementos que também merecem atenção, pois foram explorados em intensidades semelhantes, quando comparados nas três realidades escolares pesquisadas são: as diferenças socioespaciais das regiões da cidade e os espaços públicos apropriados pelos alunos.

Na escola 1, o professor se apropriou muito desses elementos, chegando a promover inclusive uma aula de análise comparativa a respeito de características físicas, de infraestrutura e do modo de vida dos habitantes das diferentes regiões da cidade de Goiânia, a partir daquilo que os alunos já conheciam, por transitar pelos bairros. Também levantou informações sobre quais parques, praças, shoppings da cidade os alunos frequentavam e como enxergavam essas áreas tidas como espaço público. Em geral, o professor atingiu bons resultados ao explorar estes conhecimentos espaciais dos alunos.

Quanto a professora 2, os elementos aqui tratados, não foram identificados em suas aulas. Inclusive em conteúdos referentes à cidade, essa cotidianidade dos alunos quanto as diferenças das regiões da mesma ou ocupação dos espaços públicos não foi explorada como referência para se pensar a cidade, impulsionando assim, o modelo tradicional de ensino, pautado na cópia do quadro e explicação dos conceitos apresentados pelo texto.

Já na escola 3, a professora pouco explorou estes elementos espaciais do cotidiano dos alunos, alcançando menor desempenho, mas ainda assim, conseguindo articular bem cotidiano – conteúdo. Uma experiência bem sucedida, promovida pela professora foi levar os alunos para uma aula – campo, na praça em próxima a escola, para pensar na ocupação dos espaços públicos da região que, segundo ela *“estão cada vez mais, sendo vendidos para a especulação imobiliária, provocando a gentrificação na região sul de Goiânia”*. Apesar dessa boa experiência de aula-campo, percebeu-se o uso desses elementos em pouca intensidade do passar das aulas.

Quanto ao elemento aqui denominado como “grupos sociais que os alunos pertencem”, apenas a professora 3 o explorou em grande intensidade, sendo este inclusive o tema de um projeto desenvolvido para a feira de ciências da escola, sob orientação da mesma docente. Após um ciclo de aulas sobre grupos sociais pelos quais os alunos da turma I compõem – os alunos citaram grupos como skatistas, grupo de dança, células de igrejas evangélicas, grupos de LGBTT’s jovens – foi montado o projeto para a Feira de Ciências da escola em que a turma abordou a diversidade cultural presente na vida dos alunos da escola, projeto este que foi muito bem avaliado pela coordenação pedagógica da instituição. Houve grande envolvimento da turma e até de alunos de outras turmas neste projeto. Já na escola 1, este elemento foi pouco explorado pelo professor que, em algumas ocasiões perguntava aos alunos se alguém frequentava alguma igreja ou quem era skatista. O elemento acabava se perdendo no desenrolar da aula, não sendo, portanto, utilizado como referência para ensinar Geografia. Já na escola 2, não foi identificado em nas aulas observadas, este elemento sendo apropriado pela professora que, acabava por demonstrar certo grau de dificuldade em tratar dos assuntos relacionados à juventude.

A análise geral dos elementos levantados aqui, pode endossar aquilo que pesquisadores do campo da didática de Geografia, como Cavalcanti (2019), vem levantando em tempos atuais: o ensino de Geografia, de forma contextualizada e significativa para os alunos, ainda se efetiva de forma incompleta, por uma série de fatores, dentre eles, está a falta de clareza do professor quanto aos objetivos da Geografia Escolar e aos procedimentos para se atingir esses objetivos. Assim Cavalcanti levanta a discussão:

[...] uma das vias de efetivação das propostas para um ensino de Geografia que coadune com as demandas atuais é o trabalho docente consciente e intencionado por essas indicações. É adequado, portanto, eleger como um dos pilares dessa efetivação o investimento em aspectos da formação, inicial e continuada, do professor, tendo como um eixo estruturante dessa formação o desenvolvimento de convicções a respeito do que é Geografia e para que ela serve na escola e, especialmente, na formação dos alunos. (CAVALCANTI, 2019, p.62)

A autora enfatiza portanto, a relevância de o professor de Geografia ter clareza quanto à importância do ensino de forma adequada para se propiciar a aprendizagem dos alunos, numa perspectiva de educação cidadã, articulando as concepções pedagógicas do campo do ensino com a abordagem dos conteúdos, aqui pensados a

partir das práticas dos alunos na cidade. Para tanto, Cavalcanti vai além, ao abordar a importância de se pensar a realidade como forma de potencializar a produção do conhecimento pelos alunos:

O objetivo é ensinar, por meio dos conteúdos, um modo de pensar a realidade, um pensamento teórico-conceitual sobre essa realidade. O objetivo geral do ensino é, nessa linha de entendimento, a produção do conhecimento pelos alunos, por meio de análises, raciocínios, reflexões, compreensões. [...] esse processo resulta, nas aulas, de uma relação ativa com o meio, com a mediação do professor, que contribui, por sua vez, para o desenvolvimento de capacidades intelectuais, capacidades de pensamento. (CAVALCANTI, 2019, p.82)

Importante esclarecer que, ao professor, não basta conhecer a realidade socioespacial dos alunos e como suas práticas cotidianas aí se manifestam, a realização do campo dessa pesquisa evidenciou que, todos os professores, em maior ou menor grau, tentaram compreender a realidade de seus alunos, na espacialidade em que eles se inserem. O problema evidenciado foi, o que fazer com esse conhecimento adquirido pelo professor para de fato, potencializar a aprendizagem dos alunos.

Para potencializar a construção do conhecimento dos alunos, se acredita que o professor precisa ter conhecimento pedagógico dos conteúdos⁶ da ciência de referência, neste caso, da Geografia. Assim, o professor vai tornando os conteúdos e temáticas do componente curricular – Geografia – acessível aos alunos a partir daquilo que é vivenciado no contexto da sala de aula. O desenvolvimento desse conhecimento pelo professor acontece na medida em que ele vai aprendendo a lidar com as situações adversas que se apresentam na turma, para potencializar a construção desse conhecimento, tendo o aluno sempre como sujeito ativo do processo, através da interação entre os saberes científicos e pedagógicos.

A importância de o professor de Geografia desenvolver habilidades que o permitam pensar o ensino, estabelecendo as conexões entre a ciência geográfica, os conteúdos da geografia escolar, o processo de mediação didática e as práticas

⁶ Pedagogical content knowledge (PCK) – termo utilizado por Shulman (1992), que leva à reflexão sobre o saber do professor ao ensinar algo. Seriam, de forma geral, os conhecimentos e habilidades adquiridos pelo professor que o permitem utilizar os saberes da ciência de referência, por uma perspectiva didático-pedagógica, distinguindo a maneira de pensar pedagogicamente, da forma como os cientistas pensam as temáticas.

cotidianas dos alunos na cidade, será melhor abordada a seguir, como forma de potencializar a aprendizagem dos alunos.

3. A MEDIAÇÃO DIDÁTICA E AS CONEXÕES ENTRE AS PRÁTICAS COTIDIANAS NA CIDADE E O ENSINO DE GEOGRAFIA

Com o objetivo de estabelecer conexões entre as práticas espaciais cotidianas dos alunos, na cidade e, o ensino de Geografia, por intermédio da mediação didática, esta sessão apresenta reflexões a respeito do pensamento do professor e pesquisador, nascido na Bielo-Rússia, Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), a respeito do processo de mediação. Para pensar a dimensão didática da mediação, o diálogo aqui se desenvolve com pesquisadores como Libâneo (2007), Callai (2000), Cavalcanti (2014), Sacramento (2013).

O que se pretende é refletir sobre a mediação didática como forma de conectar os conhecimentos trazidos pelos alunos, a partir de seu cotidiano, para a sala de aula, aos conteúdos da Geografia Escolar, como forma de potencializar o ensino de Geografia na escola básica. Aqui o entendimento é de que o aluno é sujeito ativo no processo de construção do conhecimento. Cabe ao professor buscar caminhos para ensinar o aluno a pensar, a partir dos conteúdos geográficos, potencializando assim a construção do conhecimento.

Por fim, serão apresentados argumentos que levem a reflexão de como se dá o trabalho mediador do professor de geografia, estabelecendo relações entre os saberes cotidianos de seus alunos, os conteúdos da Geografia Escolar e as devidas metodologias para a construção do conhecimento, numa perspectiva de construção do pensamento geográfico, tendo por referência as práticas cotidianas dos alunos para pensar os conceitos e conteúdos escolares.

3.1. A mediação didática no processo de construção do conhecimento na escola básica

Aqui se pretende estabelecer uma discussão acerca do conceito de mediação cognitiva e nela a mediação didática, que pode propiciar um caminho metodológico para o ensino, através da perspectiva teórica vigotskiana como fundamento para a

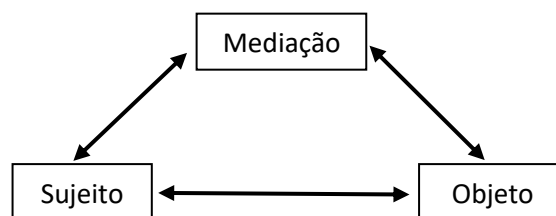
compreensão do conceito de mediação cognitiva, bem como de autores como Cavalcanti e Libâneo para a mediação didática.

Dentro dos estudos da teoria histórico-cultural, a mediação é tida como basilar para Vigotski. O teórico edificou uma psicologia e também uma pedagogia a partir da concepção marxista, utilizando o conceito de trabalho, defendido por Marx, para pensar o conceito de mediação cognitiva. Para ele seria quando, numa relação, há um processo de intervenção realizado por um elemento intermediário; esse elemento passa, então, a mediar a relação. Assim, a ideia vigotskiana de mediação está fundamentada na concepção marxista de produção, que entende o desenvolvimento humano como resultado do trabalho. Para Vigotski,

O processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (OLIVEIRA, 2002, p. 26).

Daí, entende-se que, o homem se utiliza de instrumentos, no trabalho e a sua ação sobre o mundo. O cérebro humano, por exemplo, se utiliza da mediação de palavras ou da própria linguagem para aprender conceitos; nessa perspectiva não há como pensar sem a mediação de palavras ou imagens. Assim, para Vigotski, no mundo físico e social, os homens agem de forma mediada por signos e instrumentos, que agem de formas distintas no processo de mediação.

Figura 4 - Mediação entre sujeito e objeto.



Organização: Pinheiro (2019)

Na ação mediadora, os instrumentos são orientados de forma externa, visando o controle do mundo físico, regulando as ações sobre o meio. Os instrumentos medeiam as relações com o outro, seja ele o mundo ou outro indivíduo, numa

mediação que não é simbólica, o instrumento representa a si mesmo. Sua função é auxiliar na condução de uma atividade; vão desde objetos simples, como um lápis de escrever, até artefatos de maior complexidade, que podem ser utilizados em suas ações cotidianas. Os signos se referem a números, palavras, símbolos, etc. São orientados de forma interna, para dentro do próprio sujeito; são ferramentas que podem auxiliar os processos psicológicos do indivíduo, sem a utilização de ações concretas, como os instrumentos. As funções mediadoras dos instrumentos e signos são construídas na escala do individual, como necessidades pessoais de cada um, mas também culturalmente. Os signos podem ser compartilhados por indivíduos pertencentes a um mesmo grupo.

A mediação, na concepção vigotskiana, portanto, é um processo criador de consciência, ligado ao processo de internalização, numa percepção de reconstrução interna a partir dos objetos externos. Para Vigotski (2000) o sujeito nasce social e constrói sua autonomia a partir das mediações realizadas ao longo de sua existência. Esse processo se dá numa relação mediada entre sujeito e objeto, promovendo as relações do homem com outros homens e com o mundo em que vive, dialeticamente.

Na ideia apresentada por Vigotski (2002) as crianças atribuem definições aos conceitos científicos a partir do uso dos conceitos de seu cotidiano; estes portanto, possibilitam o exercício da mediação como forma de adquirir os conhecimentos científicos. Esses conhecimentos científicos não se articulam sozinhos e nem de forma imediata quando apresentados, por exemplo, na sala de aula. O trabalho mediador, no caso do professor, aparece como início de um processo de construção do saber pelos alunos. A ação mediadora do professor, quando realizada de forma consciente, poderá canalizar todo o interesse dos alunos em refletir sobre aqueles conceitos já conhecidos, mas agora na perspectiva dos conteúdos da ciência apresentada na escola. Sobre essa questão, Vigotski (2002, p.76) explica:

Embora os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvam em direções inversas, os dois processos estão estreitamente relacionados. Por exemplo, (...) os seus conceitos geográficos e sociológicos crescerão necessariamente sobre o terreno do esquema simples “cá e lá”. Ao forçarem lentamente o seu caminho ascendente, os conceitos cotidianos abrem caminho para os conceitos científicos e o seu desenvolvimento descendente. Cria uma série de estruturas necessárias para a evolução dos aspectos mais primitivos e elementares de um conceito, que lhe dão corpo e vitalidade. Os conceitos científicos, por sua vez, fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos da criança rumo à consciência e à utilização deliberada. Os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo,

através dos conceitos espontâneos; os conceitos espontâneos desenvolvem-se para cima, através dos conceitos científicos.

Para o referido autor, é preciso elevar o domínio dos tais conceitos científicos, de forma que, os conceitos cotidianos acabarão por se elevarem também. Aí surge o entendimento de Zona de Desenvolvimento Proximal, como estratégia a ser utilizada pelo docente para atingir os elementos de cotidianidade dos estudantes, quanto as temáticas específicas da aula. Este conceito é basilar na teoria de Vigotski por demonstrar a capacidade da criança de resolver problemas por si própria ou com a ajuda de terceiros. Assim, a criança tem habilidades que lhe permitem pensar e desenvolver tarefas por si mesma, enquanto que, para outras tarefas, precisará da ajuda de alguém que já tenha desenvolvido aquela habilidade.

O processo de mediação na escola, segundo o pensamento de Vigotski (2000), portanto, passa por uma articulação entre dois tipos de conhecimento: os científicos ou sistematizados e os espontâneos ou cotidianos dos alunos. A criança não tem necessariamente, consciência sobre esses conceitos cotidianos, pois está centrada no objeto e não no conceito; daí sua dificuldade constante de resolver situações que perpassam por sua cotidianidade, pois não tem ainda consciência dos mesmos.

Nessa perspectiva é que aparece o professor como mediador da relação entre o aluno e a construção do conhecimento, por intermédio dos conteúdos, sendo o aluno o sujeito e o conteúdo, o objeto. O professor se utiliza dos conteúdos para potencializar a aprendizagem dos alunos por si mesmos, aprendendo a pensar. Embora este seja um processo coletivo, haja vista que, nas escolas as turmas são formadas por dezenas de alunos, seu resultado é subjetivo, o processo se dá internamente, de formas diferentes em cada aluno, conforme analisou com bastante propriedade Bento (2013, p.74), em sua tese de doutorado:

Um dos conceitos básicos para o melhor entendimento da teoria da mediação é o conceito de "internalização", mencionado anteriormente. Segundo esse conceito, existe um caminho de ida e volta entre o "inter" (situações socioculturais) e o "intra" (internalização regulada pela consciência), em que funções sociais se convertem em funções pessoais e ocorre uma reconstrução interna do significado com geração de sentido.

Vigotski trata da mediação numa dimensão cognitiva, considerando a vivência, as práticas do indivíduo, para pensar a realidade. A mediação didática é o fenômeno

em que o professor intervém nos processos mentais construídos pelos alunos. O professor propicia o desenvolvimento cognitivo dos seus alunos, na relação ensino-aprendizagem, através dos encaminhamentos metodológicos adequados, conectando os conhecimentos dos alunos à construção dos conceitos, como nas palavras de Libâneo (2015, p.13-14), concebida como mediação didática:

[...] é fundamental a unidade entre o aprender e o ensinar, em que o professor atua na direção da atividade autônoma dos alunos para se apropriem dos produtos da cultura, da ciência, da arte, constituídos ao longo da experiência humana. Este processo é designado mediação didática, isto é, mediação das relações do aluno com os objetos de conhecimento (processo de ensino-aprendizagem), em contextos sociais e culturais concretos, em que se articulam o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Está evidenciado assim que, o professor precisa ter domínio quanto ao pensamento da ciência de referência do seu componente curricular, mas também dos procedimentos investigativos utilizados por ela, para potencializar as capacidades cognitivas dos alunos, na escola. O conhecimento pedagógico dos conteúdos, por parte do professor, ajuda os alunos a transformarem esses conteúdos em conceitos teóricos. Daí consiste a relação própria da atividade docente, entre conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico. Por meio do que Libâneo (2009) chama de generalização, a análise do conteúdo por meio da mediação, permite a reflexão sobre sua aplicação numa realidade concreta. Para o autor, o aluno, enquanto sujeito, adquire métodos e estratégias de pensar aquele conteúdo, os transformando em procedimentos e análises das situações de sua vida cotidiana.

Em sua obra intitulada “Didática” (2006), Libâneo trata das questões inerentes à ação docente a partir de diferentes métodos e tendências pedagógicas. Ele pensa numa didática que dê segurança profissional ao professor para desenvolver sua ação mediadora do processo de ensino – aprendizagem. Assim o professor deve mediar os processos, sendo o interlocutor da Zona de Desenvolvimento Proximal, para tornar a assimilação do conhecimento significativa. Para tanto, propõe como exemplo prático, que o professor incentive o aluno a explicar uma ideia com suas próprias palavras, fugindo do método tradicional de ensino por repetição; por este caminho, o profissional inclusive, poderá encontrar elementos do cotidiano do aluno para mediar sua aprendizagem. Na referida obra, o autor frisa como objetivos do trabalho docente:

- Assegurar aos alunos o domínio mais seguro e duradouro possível dos conhecimentos científicos;

- Criar as condições e os meios para que os alunos desenvolvam capacidades e habilidades intelectuais de modo que dominem métodos de estudo e de trabalho intelectual visando a sua autonomia no processo de aprendizagem e independência de pensamento;
- Orientar as tarefas de ensino para objetivo educativo de formação da personalidade, isto é, ajudar os alunos a escolherem um caminho na vida, a terem atitudes e convicções que norteiem suas opções diante dos problemas e situações da vida real. (LIBÁNEO, 2006, p.71).

Para melhor pensar o assunto aqui proposto, é necessário um entendimento acerca das chamadas funções psíquicas superiores, formadas a partir de atividades simbólicas exteriores e interiores. Essas funções superiores são aquelas que caracterizam a consciência humana, como atenção, percepção, pensamento e memória, dentre outras, que são processos tipicamente dos seres humanos. O homem desenvolve a habilidade de imaginar situações não ocorridas, planejar ações futuras, estabelecer relações entre fatos e eventos. Essa atividade é tida como superior por diferenciar a espécie humana de outras espécies, que desenvolvem mecanismos de origem biológica, processos de associação simples. Para Vigotski, a transformação do homem de “ser biológico” a “ser socio histórico”, está relacionado ao entendimento da cultura como constituinte da natureza humana. O modo de vida, o universo em que o aluno está inserido, influencia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que vão progressivamente se desenvolvendo, a partir da mediação.

Assim, refuta-se a perspectiva mais tradicional de ensino em que o aluno é tido como “receptáculo”; o professor deposita, pelo modelo tradicional os conteúdos nos alunos, sem se preocupar com a internalização e assimilação, podendo levar à não-significação desses conteúdos no processo de ensino-aprendizagem. Essa significação dos conteúdos pode acontecer a partir da apropriação, por parte do professor, dos conhecimentos cotidianos dos alunos. Isso permitirá ao profissional, problematizar os conteúdos, a partir das relações que os estudantes estabelecem com o lugar em que vivem, por exemplo, tentando buscar respostas para as dificuldades e problemas típicos da sua realidade próxima. Sobre o trabalho docente, nesta perspectiva, Cavalcanti (2017, p. 161) ressalta que o professor tem o desafio de

[...] ajudar os alunos a desenvolverem um pensamento geográfico, aprendendo a construir explicações para a realidade vista e vivida empiricamente, com sua dimensão espacial. Esse pensamento requer a formação de conceitos geográficos (que perpassam os conteúdos), que são

instrumentos simbólicos a orientarem sua relação (mediada) com essa realidade.

Portanto, por intermédio da mediação didática, o professor, neste caso de Geografia, poderá potencializar o desenvolvimento da mediação cognitiva dos seus alunos, estabelecendo relações entre os mesmos e o conteúdo geográfico. Para aprofundar esse entendimento, a seguir será proposta uma discussão acerca de como o trabalho mediador do professor de Geografia, poderá contribuir com a compreensão dos alunos acerca dos conteúdos escolares, considerando-se suas práticas cotidianas na cidade.

3.2. O papel do professor mediador nas relações entre as práticas cotidianas dos alunos na cidade e os conteúdos escolares

Já está evidenciada nesta pesquisa a perspectiva de uma Geografia Escolar que foge do modelo tradicional de transmissão de conteúdos para o aluno. É função da Geografia, enquanto disciplina escolar, propiciar no aluno, o desenvolvimento do pensamento geográfico a partir do diálogo dos conteúdos com a vida cotidiana dos mesmos na cidade. Aqui o entendimento a respeito de pensamento geográfico está alinhado ao discurso de Cavalcanti (2019, p. 64) ao afirmar que *“meu entendimento é de que ensinamos Geografia para que o aluno aprenda a pensar geograficamente. Portanto, parto do pressuposto de que o pensamento geográfico é a capacidade geral de realizar a análise geográfica de fatos ou fenômenos”*.

O professor como mediador, potencializa esse processo ensino-aprendizagem, ao promover a interação dos saberes trazidos pelos estudantes e as temáticas propostas pelos documentos curriculares. A partir do encontro dos saberes oriundos das práticas cotidianas dos alunos na cidade com os conhecimentos da ciência geográfica, se abre uma gigantesca possibilidade de compreensão clara do espaço vivido pelos sujeitos. O professor tem, portanto, nas mãos a responsabilidade de ensinar os conteúdos escolares, considerando o conhecimento acumulado por seus alunos, dando-lhes assim condições de atuarem com protagonismo na sociedade.

Assim sendo, é preciso que o professor se proponha a assumir seu papel no ensino, com clareza quanto aos seus objetivos, tendo os alunos como parceiros, mesmo ambos estando em níveis de desenvolvimento psicológico diferentes. Ao defender o modelo de pedagogia crítico-social dos conteúdos, Saviani (2003) já dizia que professor e alunos vivem uma relação social, que objetiva construir ou aprimorar novos conhecimentos, a partir da prática social comum a ambos. Por intermédio dessa prática social, o professor deve possibilitar aos alunos a interpretação de suas experiências na vida social, a fins de assimilá-las com os conteúdos escolares. Assim assinalou Libâneo sobre essa pedagogia crítico-social dos conteúdos:

Na prática, significa uma abordagem crítica dos conteúdos, crítica no sentido de tratar os conteúdos escolares dentro de uma análise concreta das relações econômicas, sociais, culturais que envolvem a prática escolar. A pedagogia crítico-social quer contribuir efetivamente para a formação sujeitos pensantes e críticos. Por isso, compreende que o ensino cria modos e condições para o desenvolvimento da capacidade do sujeito para colocar-se ante a realidade a fim de pensá-la e nela atuar, visando à transformação. Ensinar a pensar criticamente é fazer a ação docente incidir sobre a capacidade do aluno de apropriar-se de forma crítica dos objetos de conhecimento, a partir de um enfoque totalizante da realidade e de sua problematização. A culminação desse ensino deve ser a aquisição, pelos alunos, de conceitos que orientam e fortalecem criticamente suas ações no mundo em que vivem. (LIBÂNEO, 2013, p.3)

Nesse sentido é preciso pensar em um ambiente escolar acolhedor, que considere as experiências sociais e pessoais de cada aluno, dentro do contexto de sua realidade socioespacial. Saviani (2003) vai além ao pensar naquilo que chama de problematização, que seria onde os problemas típicos da prática social dos alunos em seu cotidiano na cidade seriam detectados, para se pensar em qual conhecimento seria o ideal pra sua solução. Assim, com essa problematização, inicia-se a construção do conhecimento individual e coletivo, através da mediação do professor, como nas palavras de Libâneo (2006, p.87):

A aprendizagem escolar tem um vínculo direto com o meio social que circunscreve não só as condições de vida das crianças, mas também a sua relação com a escola e estudo, sua percepção e compreensão das matérias. A consolidação dos conhecimentos depende do significado que eles carregam em relação à experiência social das crianças e jovens na família, no meio social, no trabalho.

O autor propõe como finalidade do ensino, garantir a assimilação dos conteúdos escolares, a partir das capacidades cognoscitivas dos alunos. Isso leva à

reflexão da ideia de assimilação dos conteúdos, pensada por Saviani (2003), que seria a apropriação pelas camadas menos privilegiadas da sociedade, das ferramentas culturais produzidas socialmente, e apresentadas pelo professor. Desse modo, o aluno precisa sempre ser ouvido pelo professor que, irá desenvolver a problematização a partir de suas palavras, tornando a criança protagonista do saber, numa aprendizagem crítica e ativa.

No caso específico do ensino de Geografia na escola, Callai (1998) salienta que a ciência geográfica tem por finalidade estudar, analisar e tentar explicar o espaço, e que, enquanto disciplina da escola básica, deve permitir que o aluno *“se perceba como participante do que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento”* (CALLAI, 1998, p.56). Quando o aluno se percebe como sujeito que integra e transforma o meio, sua realidade, a Geografia se torna importante a ele; potencializar essa percepção do aluno sobre o espaço é função do professor mediador de Geografia. A mediação aí é entendida como troca de saberes e experiências entre professor e aluno.

A escola deve, portanto, ser um ambiente que oportunize a construção do conhecimento, de forma contínua, partindo das experiências dos alunos, para que, possam construir suas próprias experiências, tendo a figura do professor como mediador, nesse processo de troca de experiências. Tudo isso implica uma tomada de consciência para refletir sobre as diversas possibilidades da prática docente. É necessário refletir sobre as práticas para se construir uma educação que, de fato, esteja pautada, no movimento dialético dos saberes. Sobre o papel da escola e da Geografia, na atualidade, Vesentini (2009) questiona:

Mas que tipo de geografia é apropriada para a escola do século XXI? É lógico que não é aquela tradicional, isto é, alicerçada no esquema “a Terra e o Homem”. Esta tem como escopo primordial a memorização de informações sobrepostas – sobre as unidades relevo, os climas, os fusos horários, as cidades, os produtos agrícolas com os locais onde são cultivados, etc. –, que dizem respeito a determinados aspectos pré-definidos de países ou continentes. Ela não tem lugar na escola de competências e inteligências múltiplas, na escola do século XXI. [...] Enfim, a escola – e não apenas o ensino da geografia – indicada para este novo século, para o mundo globalizado da revolução técnico-científica, não é aquela que dá receitas, conceitos e muito menos “macetes” ou modelos prontos. Tampouco é a escola que meramente substitui um conteúdo tradicional por outro já esquematizado e pré-definido, mesmo que ele seja tido como progressista. Nem uma coisa, nem outra. (VESENTINI, 2009, p.88-89)

Atualmente, o universo dos alunos perpassa pela era da informação e da comunicação, fenômeno que tirou do professor o protagonismo como único transmissor do saber. Diante do mundo globalizado, os estudantes têm acesso a diversas fontes de informação, trocas de mensagens, etc. Pensar suas práticas cotidianas urbanas é também entender que elas se manifestam em um novo modelo de troca de saberes. Assim, para Libâneo (2000), esta nova realidade exige dos professores novas atitudes como: a) pensar o ensino como mediação, b) promover uma prática docente interdisciplinar, c) persistir na tentativa de auxiliar os alunos a associarem conteúdo e realidade, de forma crítica, d) buscar o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos alunos, e) reconhecer a influência das novas tecnologias no contexto da sala de aula, f) sempre valorizar a diversidade cultural, g) atualizar seus conhecimentos sobre a ciência, h) saber orientar os alunos sobre atitudes e valores de sua vida.

O que Libâneo está propondo pode ser entendido como um paradigma para a mediação pedagógica, uma mudança de postura, uma mudança metodológica para uma ação educativa que pense no ensino a partir do seu significado, de sua intencionalidade e de sua aplicação, reconhecendo, portanto, a importância da ressignificação das aulas.

Quanto ao ensino da Geografia Escolar, muitas são as dificuldades e obstáculos que circundam a prática docente como: baixa remuneração, deficiências na formação inicial, excesso de carga horária, excesso de turmas e, dificuldades metodológicas para tratar os conteúdos. Ainda existem outros obstáculos para serem vencidos pelo professor de Geografia como a ausência de recursos didáticos e a própria falta de interesse das famílias, que em muitos casos, não veem com prestígio a ciência geográfica.

A perspectiva de ensino de Geografia apresentada neste trabalho está intimamente relacionada, de forma dialética, à apropriação dos conhecimentos produzidos pelas práticas cotidianas dos alunos na cidade, pelo professor de Geografia, que buscará nessas práticas, os elementos para a mediação didática. Este raciocínio está em consonância com Cavalcanti (2017), ao tratar da visão socioconstrutivista para o Ensino de Geografia:

Por meio da visão socioconstrutivista, considera-se o ensino a construção de conhecimentos pelo aluno. A afirmação anterior é a premissa inicial que tem permitido formular uma série de desdobramentos orientadores para o ensino de Geografia: o aluno é o sujeito ativo de seu processo de formação e de desenvolvimento intelectual, afetivo e social; o professor tem o papel de mediador do processo de formação do aluno; a mediação própria do trabalho do professor é a de favorecer/propiciar a interação (encontro/confronto) entre o sujeito (aluno) e seu objeto de conhecimento (conteúdo escolar). Nessa mediação, o saber do aluno é uma dimensão importante do seu processo de conhecimento (processo de ensino-aprendizagem). (CAVALCANTI, 2017, p.67)

A etapa de observação dessa pesquisa evidenciou que quando os conteúdos e conceitos se apresentam de forma distante do aluno, não são pensados na escala do lugar, há um prejuízo ao desenvolvimento da mediação pelo professor. A escala do lugar, da experiência vivida no espaço, quando foi considerada pelo professor desde o planejamento e utilizada como referência para pensar os conteúdos nas aulas acompanhadas por esta pesquisa, de fato, potencializou o encontro entre os conhecimentos da ciência geográfica e os conhecimentos cotidianos.

Na escola, a aula é o momento em que o processo de ensino-aprendizagem se dá com maior intensidade. É nela que são propiciadas as condições para que os alunos possam desenvolver o conhecimento. Essas condições somente serão eficientes se o professor estiver articulando, de forma consciente, os mecanismos que levam à mediação didática, considerando que, cada aluno é sujeito no processo e o conjunto de alunos forma um grupo de sujeitos. O professor precisará encontrar as situações didáticas específicas para lidar com cada realidade escolar, dentro de suas particularidades, inclusive de espacialidade na cidade.

Como já analisado anteriormente nessa pesquisa, as escolas foram intencionalmente selecionadas em regiões distintas da cidade de Goiânia, com características socioculturais diferentes umas das outras, com o intuito de se observar se os professores estão considerando as características espaciais do bairro ou região em que a escola está localizada. Sempre que os professores se apropriaram dos elementos da região da escola, como características físicas do bairro, infraestrutura urbana, comércio na região, espaços públicos, etc., os alunos interagiram em maior intensidade. Em algumas aulas, os professores utilizaram as experiências cotidianas narradas pelos estudantes para problematizar e pensar nos conceitos e conteúdos a partir disso, o que trouxe uma dinamicidade à aula que potencializou o interesse dos

mesmos, logo a assimilação dos conteúdos. Em outras aulas, onde os professores escutaram as experiências espaciais na cidade, apresentadas pelos alunos, mas não as conectaram ao conteúdo, os alunos acabaram por permanecer mais apáticos, uma vez que, não se sentiam parte daquela temática e nem do modelo tradicional de ensino aplicado.

Importante ressaltar que ter as práticas cotidianas na cidade como referência não quer dizer que a aula deve ser o espaço de análise dos problemas sociais, políticos, urbanos e econômicos da vida dos alunos e de seus familiares, por si só. Em algumas aulas, possivelmente por não ter clareza quanto ao objetivo da aula ou quanto aos caminhos didáticos que pretendia percorrer para chegar a esse objetivo, os professores acabaram por se perder nos depoimentos dos alunos, sobrando em alguns casos poucos minutos, ou até mesmo nenhum tempo de aula, para que o conteúdo de Geografia fosse inserido nas discussões.

Em uma aula, na escola 1, o professor estimulou os alunos a falarem sobre o mercado de trabalho de seus familiares, tendo em vista que a temática da aula seria “trabalho e emprego no mundo contemporâneo”, muitos alunos manifestaram que os pais, avós ou irmãos trabalhavam no mesmo bairro da escola ou em bairros próximos, na mesma região. O professor abriu espaço para muitos falarem sobre o que pensavam do mercado de trabalho, suas expectativas futuras, o trabalho dos pais, de forma que o estímulo foi positivo, já que houve grande interesse da turma. Porém, esta etapa, que pode ser chamada de problematização foi a única explorada na aula; após 50 minutos de conversa, a aula se encerrou sem a construção de um pensamento geográfico a partir daquilo que os alunos apresentaram. Não foram inseridos conceitos para mediar a construção do saber e nem o conteúdo foi tratado. Na aula seguinte, o professor trouxe outra discussão, que em nada se conectava aquela passada. Este fato serve para demonstrar que se utilizar das práticas cotidianas na cidade não é meramente ouvir os relatos dos alunos. O professor precisa pensar em todas as etapas da construção do conhecimento, na aula e ter clareza dos procedimentos que utilizará para atingir o objetivo da aula, como corrobora Bento (2013, p.130)

Como mediador, o professor promove situações de aprendizagem, valendo-se de suas ações, concepção e visão de mundo, sua relação com a ciência que ministra, seu comportamento diante de sua profissão, o domínio da matéria ensinada, os conhecimentos didático-pedagógicos. Para tanto,

precisa ter bom preparo, realizar um bom planejamento e ter a intencionalidade de contribuir para o significado ativo da aprendizagem do aluno.

Um bom exemplo de como o professor de Geografia pode exercer sua ação mediadora a partir das práticas espaciais cotidianas dos alunos na cidade se deu na escola 3, quando a professora buscou explorar o interesse dos seus alunos de uma turma I pela temática “grupos sociais”, assunto que inclusive se tornou tema do projeto da turma na Feira de Ciências da escola, sob orientação da mesma professora. Ao explorar em uma aula os grupos sociais pelos quais os alunos fazem parte e como esses grupos se organizam, questões relacionadas à identidade desses grupos de jovens, sua espacialidade e formas de organização, a professora percebeu grande interesse dos mesmos em tratar da temática com maior profundidade, decidindo em acordo com a turma que este seria o tema do projeto coletivo para a Feira de Ciências. Após uma primeira aula em que o assunto foi abordado, a professora propôs uma roda de conversa com a turma; nesse diálogo, os alunos tiveram a oportunidade de conversar com maior clareza a respeito de suas experiências em seus grupos sociais, enquanto a professora ia inserindo conceitos como espacialidade, identidade juvenil, preconceito, segregação espacial e território na conversa. Como atividade final, a professora propôs que construíssem coletivamente um projeto a respeito da temática para a Feira de Ciências, dividindo os alunos em 4 grupos para discutirem como se daria a culminância da atividade na Feira.

No dia da execução do projeto os alunos produziram cartazes e exibiram fotos e vídeos curtos sobre esses grupos sociais pelos quais faziam parte. O grupo de alunos skatistas, por exemplo, apresentou imagens das suas práticas e confeccionaram um mapa apresentando a localização das pistas de skate na região ou pontos de encontro de grupos de skatistas; também fizeram uma apresentação no pátio da escola. Na aula de Geografia seguinte ao dia da Feira, a professora propôs um momento de avaliação das atividades realizadas e solicitou aos alunos que escrevessem um breve texto dissertativo sobre como a experiência vivida por eles na Feira contribuiu ou não para a aprendizagem de Geografia. Ao corrigir os textos, a professora demonstrou satisfação com a atividade realizada, uma vez que, recebeu respostas positivas dos alunos, inclusive percebendo elementos que comprovavam,

segundo ela, que os alunos estavam conseguindo pensar geograficamente a partir do que foi proposto.

Propor a construção dos saberes da ciência geográfica a partir das práticas cotidianas na cidade é poder direcionar a uma formação cidadã, pois é na cidade que a vida da maioria dos alunos ganha forma. Carlos (2005), pensou na possibilidade do estudo da cidade além de sua morfologia, pensando na construção do conhecimento em Geografia por intermédio da crítica ao Estado, como possibilidade de emancipação dos sujeitos; a essa forma de pensar a cidade, ela chamou de metageografia. Esse pensamento não está necessariamente conectado apenas aos conteúdos sobre cidade e urbano, mas sim à toda essa construção de pensamento em quem, se considera a cidade, como espaço das práticas sociais dos alunos, para potencializar o Ensino de Geografia. Cavalcanti (2013, p.71-72) traz seu entendimento sobre a questão:

Para um ensino de geografia, com esse objetivo de contribuir pra práticas cidadãs conscientes e críticas, é muito importante conhecer os alunos, jovens escolares, que estão envolvidos no processo. O professor, como intelectual que com autonomia encaminha suas atividades orientando-se por projetos políticos-pedagógicos claros, tem o propósito de estabelecer uma relação honesta, amigável e respeitosa com seus alunos. Essa relação não está preestabelecida nos papéis desempenhados pelos diferentes sujeitos – professor e aluno. Ao contrário, ela necessita ser construída, com base no diálogo, na negociação, considerando-se que os sujeitos participantes são complexos, ambíguos, contraditórios e vivem processos estruturais de maneiras singulares. [...] Os professores que compreendem dessa maneira seus alunos não aceitam estereótipos, não partem de um pressuposto negativo para pensar suas práticas. De modo diferente, eles buscam estabelecer vínculos entre os conhecimentos, as concepções dos alunos e os objetos estudados pela geografia, explorando para isso, entretanto, suas redes de significado, sua vivência, sua sensibilidade diante do objeto.

Assim, os estudantes, mesmo aqueles de menor idade, como os das séries iniciais da segunda etapa do Ensino Fundamental, têm vastos conhecimentos empíricos da cidade e da região em que vivem. Cabe ao professor, averiguar quais são esses conhecimentos espaciais sobre a cidade e como foram construídos para, a partir daí, mediar a possibilidade de uma tomada de consciência sobre como esses conhecimentos se relacionam com a Geografia. Sacramento (2015, p.11), endossa esse raciocínio sobre a prática docente:

A ação docente está, portanto, relacionada aos caminhos didático-pedagógicos e educacionais na orientação dos saberes científicos em sala de aula, para promover uma aprendizagem significativa. Realizar uma prática mediática que contribua para a evolução conceitual dos alunos, refletindo

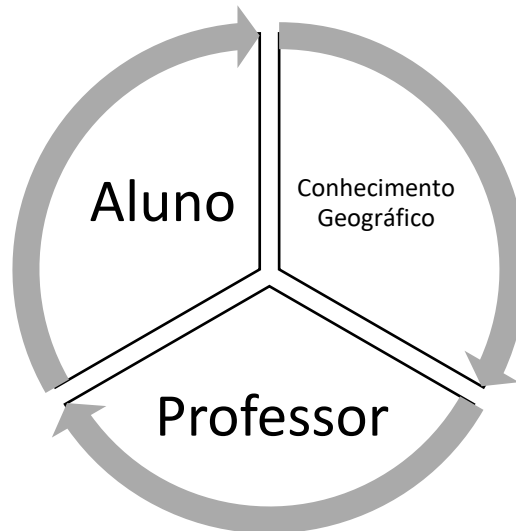
sobre a realidade vivida por eles, respeitando as suas histórias de vida e contribuindo para que entendam o seu papel na sociedade: o de cidadãos.

Cabe ao professor, portanto, buscar intermediar a construção do conhecimento com o aluno, a partir de ações que o levem a pensar geograficamente os fenômenos. Aqui se defende uma proposta de mediação didática que, independentemente do conteúdo geográfico a ser abordado, perpassa pelas práticas cotidianas dos alunos na cidade, como forma de potencializar o Ensino de Geografia. O próximo item irá explorar com maior profundidade a reflexão sobre como pensar estratégias e metodologias de Ensino de Geografia, a partir das experiências cotidianas dos alunos, numa perspectiva de mediação didática.

3.3. Proposições metodológicas para mediações na construção do conhecimento tendo como referência as práticas cotidianas dos alunos na cidade

Já está evidenciado aqui o entendimento de que, na escola, a construção do conhecimento se fundamenta a partir da mediação efetuada pelo professor, entre o aluno e o conhecimento geográfico. Ambos são conectados pela figura do professor que, considera os conhecimentos específicos da ciência – nesse caso a geográfica – e as práticas cotidianas dos alunos para se compreender os conteúdos e conceitos, numa perspectiva a partir da vivência e para a vivência. O professor medeia a construção do conhecimento através das relações que são construídas com os alunos, que vão muito além da simples ideia de transmissão de conteúdos, transmutando-se em uma relação de reciprocidade, em que ambos são sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. O aluno já traz de seu cotidiano muitos conceitos que estão presentes nas temáticas da Geografia escolar, apenas não sabe ainda transformar essas ideias em conhecimento científico; eis então, o trabalho docente de mediar o encontro entre estas ideias e os conteúdos, para potencializar a construção do conhecimento.

Figura 5 - Construção do conhecimento geográfico na escola.



Organização: Pinheiro (2020)

O caminho defendido neste trabalho é o da construção do conhecimento de forma significativa aos alunos, para tanto, entende-se que esse conhecimento significativo é potencializado pela ação mediadora do professor, para propiciar o caminho da aprendizagem efetiva, sempre considerando os elementos das práticas cotidianas dos alunos na cidade. Para que essa mediação de fato aconteça, dentre várias questões, cabe ao professor se dispor a pensar na interação entre os saberes geográficos, ou seja, o conteúdo e seus alunos; outro elemento fundamental é ter clareza quanto às suas concepções pedagógicas e procedimentos para mediar essa relação aluno-saber.

Esse processo de mediação do professor irá se concretizar na aula de Geografia. Por meio de uma ação consciente, uma vez que ela foi pensada antes da execução, no ato do planejamento, o professor irá, durante a aula, colocar em prática sua ação mediadora, conectando os sujeitos do saber, promovendo o encontro dos alunos com o conteúdo, a partir dos elementos de sua cotidianidade, para se pensar os conceitos da ciência geográfica. A aula é o momento de o docente exercer sua ação didática, pensando numa concepção crítica dos conteúdos, como destaca a literatura sobre práticas de ensino.

Sabe-se que existem várias formas de se ensinar e que importantes teóricos da didática já pensaram em diferentes processos e maneiras de desenvolvimentos

das aulas, dentre eles, Libâneo (2007) e Gasparin (2002). Estes e outros autores, ao proporem caminhos para a didática na sala de aula, mas não criaram fórmulas prontas ou receitas de como conduzir a aula, e sim reflexões que possam nortear a aprendizagem. O professor é quem deverá pensar sobre qual caminho vai ao encontro de suas concepções, dentro da realidade escolar em que vive, conforme ponderou Sacramento (2012, p.110):

Cada professor, ao estudar a Didática, deveria compreender que é importante saber os fundamentos didático-pedagógicos caracterizados ao longo do tempo, buscando trabalhar com aquele que tem mais sentido para a organização didática da sua aula. Sabemos ainda, que ao longa da sua experiência, os professores adquirem seu próprio sistema de organizar as suas aulas, os materiais que seriam necessários para a mediação, a forma como ensinar os conteúdos e os conceitos e os métodos didáticos que permitem a articulação entre a teoria e a prática das disciplinas específicas.

Assim os professores irão estruturar seu ato de ensinar, a partir dos métodos didáticos que, ao seu entendimento, conseguirão mediar os conhecimentos dos seus alunos. Esses métodos são caminhos, o professor de Geografia deverá então, escolher qual é o caminho que guiará seus alunos à construção do saber. No caso específico da Geografia, existem métodos didáticos específicos para se ensinar, de forma que, ressalta-se a importância de o professor buscar conhecer o que a literatura específica do ensino de Geografia lhe apresenta como possibilidades de mediar o ensino. É importante que o professor pense sobre sua prática, para potencializar a construção do conhecimento geográfico dos alunos, a partir da compreensão dos fenômenos geográficos em diversas esalaridades e dimensões. Para tanto, vários pesquisadores da área do ensino de Geografia como Cavalcanti (1998), Pontuschka (1996) e Callai (1996), dentre outros, pensaram em alternativas para o Ensino de Geografia, numa perspectiva de mediação didática.

Ao analisar tanto as obras que tratam da didática em geral, quanto as que se especificaram na didática da Geografia, ficou evidenciado que elas buscaram pensar no processo de ensino – aprendizagem, a partir da construção do conhecimento por parte dos alunos, de forma crítica. Assim sendo, a Geografia tem elementos próprios, específicos, para pensar sua didática, como por exemplo, estudo do meio, estudo da cidade, linguagem cartográfica e outros mais que, evidenciam que há, portanto, diversas formas de articulação do conhecimento geográfico na escola básica.

O professor que entende que seu trabalho é muito mais profundo do que reproduzir ou transmitir conteúdos, conseguirá mediar o saber de forma que os alunos possam, a partir de sua mediação didática, conhecer os conceitos e conteúdos da Geografia, e os transpor para suas práticas cotidianas, podendo assim ter maior clareza quanto à sua visão de mundo. Para tanto, não basta ao professor conhecer a técnica e os saberes próprios da Geografia Escolar, é preciso conhecer, de forma intencional, seus alunos; esse conhecer perpassa tanto pelos aspectos que vão dar ao professor a noção de como os processos poderão acontecer para que estes alunos aprendam, quanto pelo conhecimento de sua realidade socioespacial, cultural, econômica, e assim por diante, para se apropriar desses conhecimentos e promover a mediação, coadunando assim com o entendimento de Callai (2000, p. 105):

[...] o professor e o aluno estarão envolvidos em situações de aprendizagem que consideram o empírico, o reconhecimento do que existe no lugar, os conhecimentos que o aluno traz consigo a partir de suas vivências, e as buscas de teorização destas verdades. Contextualizando-as, os alunos fazem as abstrações necessárias, trabalhando com os conceitos científicos e desencadeando a compreensão que permite ir cada vez mais além no sentido de generalizar experiências particulares e entender a realidade de forma mais ampla. Ao entender a dinâmica da formação da territorialidade vivida no cotidiano, pode-se fazer as abstrações necessárias para compreender a realidade como um todo, no sentido da globalização.

Ao tratar da vivência cotidiana como dimensão do conhecimento, Cavalcanti (2013) endossa o entendimento de Callai ao analisar o papel do professor de Geografia na mediação do aluno com o saber, dentro de um processo que parte dele e nele se desenvolva. Sobre essa tratativa a autora argumenta:

Entre as ações docentes centradas na construção de conceitos pelos alunos, encontra-se a de se considerar a vivência como parâmetro do processo de conhecimento. É do confronto dessa dimensão do vivido com o concebido socialmente – os conceitos científicos – que se tem a possibilidade de reelaboração e maior compreensão do vivido, pela internalização consciente do conhecimento. Levar em conta o mundo vivido dos alunos implica apreender seus conhecimentos prévios e sua experiência em relação ao assunto estudado, o que pode vir junto com outras ações como, por exemplo, as atividades de observação. (CAVALCANTI, 2013, p.148)

Assim, para o professor ter as práticas cotidianas dos alunos como referência no Ensino de Geografia, não basta apenas se apropriar desse cotidiano, é preciso que ele se torne, de fato, um importante elemento de aprendizado dos alunos sobre seu espaço vivido. Para isso é função do professor mediar saber como colocar os alunos em contato interativo com sua realidade vivida.

Em consonância com as bases vigotskianas sobre mediação, Cavalcanti (2014), propôs uma representação de como pode se dar um processo de mediação didática em Geografia, com base em elementos que compõem o ensino de Geografia. A pesquisadora propõe uma representação pautada em três etapas chamadas *problematização, sistematização e sintetização*. De forma genérica, assim Cavalcanti (2014) descreve os três processos:

- a) Problematizar: Por que é importante aprender esse tema/conteúdo? O que já se sabe sobre ele? Como é a experiência cotidiana em relação a ele?
- b) Sistematizar: Discutir as características do tema; conhecer informações e aspectos sistematizados pela ciência; situar o tema dentro de um conjunto classificatório da temática; fixar características, aspectos e classificações estudadas.
- c) Sintetizar: Refletir sobre a temática estudada; levantar aspectos compreendidos e não compreendidos do tema; apontar possibilidades de contribuição daquele estudo para a vida cotidiana; elaborar questões para o avanço do conhecimento do tema.

Esta concepção de mediação didática se mostra como um bom caminho para se pensar no Ensino de Geografia, considerando as práticas cotidianas dos alunos na cidade. Nos três momentos apresentados por Cavalcanti, os elementos da cotidianidade dos alunos se fazem presentes, demonstrando assim que, este cotidiano perpassa por toda a aula de Geografia, sendo conectado ao conteúdo e aos conceitos geográficos, contribuindo assim, significativamente, para a construção do pensamento geográfico.

A proposta apresentada por Cavalcanti pode seguramente ser adaptada para os mais diferentes procedimentos metodológicos das aulas de Geografia, como aula expositiva, seminário, aula de campo, trabalho em equipe, estudo de caso, e assim por diante. Cada conteúdo requer uma estratégia diferente, assim como cada turma, de cada escola, também precisa de estratégias específicas para que o professor possa cumprir seu papel de mediador. O modelo apresentado pela referida autora não engessa o ensino em uma fórmula pronta, mas apresenta uma possibilidade de conduzir o aluno ao seu papel de protagonista do próprio saber, independente do conteúdo ou da metodologia a ser utilizada, endossando portanto o princípio deste

trabalho ao afirmar que, é possível ensinar qualquer conteúdo da Geografia escolar, tendo como referência as práticas cotidianas dos alunos na cidade.

Ao problematizar, o professor poderá dar voz aos alunos, conhecendo sua realidade, sua visão de mundo, tendo acesso aos conhecimentos prévios dos alunos sobre o conteúdo da aula e averiguando se os alunos já têm habilidades que os levam a refletir sobre as possíveis conexões do conteúdo com sua práxis. Ao sistematizar, o professor estará oportunizando a relação entre o conteúdo proposto e a vida dos seus alunos, trazendo os conceitos geográficos para o campo da experiência relatada pelos alunos. E ao sintetizar, o professor poderá conduzir os alunos a uma reflexão mais clara, pautada na dialética entre seus conhecimentos advindos do cotidiano e aqueles construídos no desenvolver da aula, poderá também refletir juntamente aos estudantes sobre o potencial de contribuição daquele estudo para suas vidas.

Toda essa discussão quanto a mediação didática como forma de potencializar a construção do pensamento, na Geografia Escolar, conectando aluno e práticas cotidianas na cidade, só trará bons resultados quando o professor de Geografia tiver bom domínio quanto aos conhecimentos da ciência geográfica e aos conhecimentos didático-pedagógicos de que irá precisar. A partir disso, poderá exercer sua ação mediadora, de forma intencional. Essa ação mediadora não acontece apenas dentro da sala de aula; a aula na verdade se inicia na etapa de planejamento, pois é aí que essa intencionalidade sobre o que se quer mediar e como será concretizada essa mediação didática irá se manifestar.

Esta concepção crítica da construção do saber aqui tratada, torna posto que o plano de ensino não pode ser pensado fora da realidade concreta dos sujeitos do processo de ensino – aprendizagem. No planejamento o professor irá sistematizar os objetivos a serem atingidos, os conteúdos geográficos e os métodos, dentro da realidade socioespacial em que a escola está inserida, considerando também a realidade sociocultural de seus alunos. Não é possível pensar em uma ação mediadora com qualidade, sem que esta tenha sido bem planejada antecipadamente. A aula não se inicia, portanto, no momento da chegada dos alunos na sala de aula, mas sim no momento em que o professor irá pensar sobre como potencializar o aprendizado dos estudantes. Faz-se necessária uma ruptura com os modelos

tradicionais de plano de aula engessado, para se pensar em novas possibilidades metodológicas como aponta Callai (2005, p.231):

Para romper com a prática tradicional da sala de aula, não adianta apenas vontade do professor. É preciso que haja concepções teórico-metodológicas capazes de permitir o reconhecimento do saber do outro, a capacidade de ler o mundo da vida e reconhecer a sua dinamicidade, superando o que está posto como verdade absoluta. É preciso trabalhar com a possibilidade de encontrar formas de compreender o mundo, produzindo um conhecimento que é legítimo.

A realidade do tradicionalismo que ainda desmotiva profissionais da educação precisa ser transformada. O planejamento de ações pedagógicas, por parte do professor deve mostrar caminhos para transformar os alunos, em todas as aulas, em protagonistas, sujeitos ativos na construção do próprio saber. O planejamento não é um processo engessado, ele está sempre inacabado, flexível a adaptações no momento do acontecer da sala de aula, buscando uma educação emancipatória, nas aulas de Geografia. Para tanto, os professores precisam fazer uso de metodologias que provoquem nos alunos, o interesse pelo saber. É nesse processo que estão os planos de aula como articuladores do processo de ensino-aprendizagem.

A Ação de planejar é uma atividade que deve fazer parte da rotina de todo profissional docente. É um trabalho que exige leitura do conteúdo, reflexão e escolha da melhor forma de abordá-lo na sala de aula, associando as informações à realidade do aluno e propondo os objetivos de compreensão do mesmo. Nesse sentido, o planejamento é um processo complexo que deve conter diversos aspectos que envolvem o desenvolvimento explicativo do conteúdo em sala de aula. (GOMES Et al, 2014, p.78)

Fica claro, portanto que, pensar em um processo de construção dos saberes em Geografia, de forma crítica, numa proposta emancipadora, perpassa pelos caminhos da mediação didática, como ação prática do trabalho docente. Por intermédio dessa mediação, o professor irá conectar os saberes cotidianos dos alunos, a partir de suas práticas socioespaciais na cidade, aos saberes inerentes à ciência geográfica para assim, por intermédio das devidas estratégias de ensino de Geografia, poder potencializar a construção do conhecimento nos alunos.

Para que esse processo ocorra, é preciso que o professor de Geografia tenha domínio sobre as temáticas e conceitos da ciência geográfica, tenha conhecimento didático-pedagógico, busque conhecer os elementos cotidianos de seus alunos e

pense de forma sistematizada em como relacionar todos esses saberes, numa perspectiva de potencialização da construção do pensamento geográfico na escola.

Figura 6 – Ação do professor mediador



Organização: Pinheiro (2020)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atualidade, faz-se necessário e urgente pensar em um Ensino de Geografia no qual os conteúdos tenham significado aos alunos. Pensar em uma Geografia escolar significativa aos alunos é refletir sobre a ação mediadora do professor que, poderá, desde que se aproprie de boas estratégias de ensino-aprendizagem, potencializar a construção do pensamento geográfico. Certamente, um bom caminho para a consolidação dessa perspectiva é a apropriação, por parte do professor de Geografia, dos conhecimentos cotidianos dos seus alunos na cidade, para mediar a transformação dos conceitos advindos dessa cotidianidade em conhecimento significativo.

Este estudo teve como intencionalidade a discussão em torno de como as práticas cotidianas dos alunos na cidade, podem ser utilizadas pelo professor de Geografia, para potencializar o ensino de qualquer conteúdo da Geografia escolar, de forma significativa. E então surgiram algumas questões iniciais: Quais elementos referentes as práticas espaciais cotidianas o professor se apropria para a construção do pensamento geográfico por parte do aluno? Como é mediada pelo professor essa conexão entre o cotidiano e os conteúdos da Geografia?

A etapa de observação participante pôde evidenciar que, os elementos referentes as práticas espaciais cotidianas dos alunos mais apropriados pelos professores ao conduzir as aulas de Geografia são aqueles que dizem respeito ao conhecimento espacial dos mesmos sobre a cidade, sua circulação pelos bairros e regiões, bem como seu entendimento quanto aos problemas urbanos percebidos pelos alunos. A partir desses elementos, dentre outros, os professores buscaram mediar a construção do pensamento geográfico, inter-relacionando estes conhecimentos trazidos da cotidianidade dos alunos com os conceitos da ciência geográfica. Não é possível apresentar uma resposta definitiva para as questões acima mencionadas, mas a investigação empreendida em parceria com os professores que participaram desta pesquisa aponta para a necessidade de o professor ter muita clareza quanto aos conhecimentos da ciência geográfica e quanto aos seus conhecimentos didático-pedagógicos.

Ter o domínio destes dois elementos ainda não responde à indagação de como potencializar a construção do conhecimento na escola básica. A pesquisa também evidenciou que, quanto mais o professor conhece a realidade socioespacial da escola e dos alunos, mais elementos ele terá para pensar em um modelo de educação emancipadora, para o exercício da cidadania. Conhecer a realidade socioespacial dos alunos pode levar o professor à reflexão de que não se ensina Geografia da mesma forma, nas diferentes realidades das regiões de uma cidade, já fragmentada pelo processo de reprodução do espaço. É preciso compreender a escala do lugar para poder se apropriar dessa realidade, numa perspectiva de posteriormente construir os conceitos que levarão ao pensamento geográfico.

A partir do momento em que o professor conhece a realidade de seus alunos, ele poderá se apropriar dos saberes produzidos por suas práticas espaciais cotidianas, manifestadas no lugar, para mediar a construção dos saberes em Geografia. Essa mediação aqui foi pensada, por intermédio do entendimento vigotskiano de mediação cognitiva do conhecimento, para chegar à reflexão sobre a mediação didática na escola.

A pesquisa apontou para a ideia basilar de que, todas as vezes que os professores se portaram como mediadores do processo de ensino-aprendizagem, de forma intencional, se apropriando dos elementos do cotidiano dos alunos para pensar os conceitos e conteúdos da Geografia, houve maior interesse dos alunos, potencializando assim, a possibilidade de aprendizagem efetiva e significativa.

Quando os professores, por diferentes motivos, adotam estratégias de ensino que se distanciaram da realidade vivida pelos alunos, adotando, por exemplo, metodologias mais tradicionais, aparentemente, o processo de ensino-aprendizagem encontrou maiores obstáculos para se desenvolver, como por exemplo, maior desinteresse dos alunos que, muitas vezes não encontravam significado naqueles conteúdos, não estando portanto, dispostos a refletir os conceitos com maior profundidade.

O tratamento das informações encontradas na atividade de campo desta pesquisa, portanto, levou ao entendimento de que a teoria vigotskiana está em consonância com a realidade prática da escola, quando afirma que ensinar conceitos

prontos não garante uma aprendizagem significativa, mas sim um conhecimento temporário dos conceitos.

A aprendizagem significativa dos conteúdos da Geografia aconteceu quando os professores se propuseram a repensar sua prática, buscando aprofundar seus conhecimentos sobre a ciência geográfica e sobre as questões inerentes a didática. E mais, munidos desses conhecimentos, se dispuseram a mergulhar no universo dos alunos, tentando entender sua visão de mundo, para, posteriormente, buscar estratégias de ensino que de fato, considerassem toda essa experiência cotidiana dos alunos na cidade, para pensar geograficamente.

Essa ação mediadora dos professores não foi fácil de ser executada, mediar com sabedoria a construção do conhecimento na escola é tarefa complexa, sobretudo em disciplinas como a Geografia, que podem acabar se perdendo na trivialidade das discussões sobre as práticas cotidianas, esquecendo-se de acrescentar no debate, os conceitos e conteúdos escolares que levarão o aluno a de fato, pensar geograficamente.

Os elementos aqui levantados servem de base para futuras indagações sobre o ensino de Geografia: o professor de Geografia, de fato, ao finalizar sua graduação, tem ciência do seu papel como mediador do conhecimento? E como ele aprende a mediar? A formação acadêmica do professor pode evoluir em quais pontos para que ele de fato, tenha clareza quanto aos elementos da ciência geográfica e os da geografia escolar? Na atual realidade dinâmica e mutável do perfil dos estudantes no Brasil, como pensar em novas metodologias que considerem o tempo todo, o aluno como protagonista do próprio saber?

REFERÊNCIAS

- AGIER, Michel. **Antropologia da Cidade: lugares, situações, movimentos. Tradução Graça Índias Cordeiro.** São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2011.
- ARRAIS, Tadeu A. **Seis modos de ver a cidade.** Goiânia: Cãnone Editorial, 2017.
- BENTO, Izabella Peracini. **A mediação didática na construção do conhecimento geográfico: uma análise do processo de ensino e aprendizagem de jovens do ensino médio e da potencialidade do lugar.** 2013. 260 f. Tese (doutorado) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.
- BERNARDES, G. D.; BORGES, L. B.; TEIXEIRA, R. A. G. **Repensando Goiânia da construção aos dias atuais.** Barú, Goiânia, v. 3, n.1, p. 4-24, jan./jul, 2017.
- BERNARDES, Genilda D’Arc; MOYSÉS, Aristides. **Segregação urbana e desigualdade social: estado, mercado imobiliário e dinâmica socioespacial espacial.** XXVII Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – ANPOCS. Caxambu (MG): 21 a 25 de outubro de 2003.
- BRIGHENTI, Josiane; BIAVATTI, Vania Tanira; SOUZA, Taciana Rodrigues de. **Metodologias de ensino-aprendizagem: uma abordagem sob a percepção dos alunos.** In: Revista GUAL, Florianópolis, v. 8, n. 3, p. 281-304, set. 2015.
- CALLAI, Helena Copetti. Entrevista: O ensino e a pesquisa da Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental. In: **Revista Brasileira de Educação em Geografia.** Campinas, v. 6, n. 11, p.06-20, jan./jun., 2016
- CALLAI, Helena Copetti. Temas e Conteúdos no Ensino de Geografia. In: RABELO, K. S. de P.; BUENO. **Currículo, Políticas Públicas e Ensino de Geografia.** Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015. p. 213-230
- CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>
- CALLAI, Helena Copetti. O estudo do município ou a Geografia nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANI, A. C. et al. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões.** Porto Alegre: Editora da UFRGS/ Associação dos Geógrafos Brasileiros – Sessão Porto Alegre, 2003.
- CALLAI, Helena Copetti; CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). Estudar o lugar para compreender o mundo. In: **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CALLAI, H. C. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (org.) **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões.** Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Porto Alegre, 1998.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. A prática espacial urbana como segregação e o “direito à cidade” como horizonte utópico. In: **A cidade contemporânea: segregação espacial** – VASCONCELOS, P. A.; CORRÊA, R. L.; PINTAUDI, S. M. (Orgs.) – 1. Ed, 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2016.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade**. São Paulo: labor edições, 2007.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O direito à cidade e a construção da metageografia**. Cidades, v. 2, n 4, Presidente Prudente, 2005.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2012. – Coleção ideias em ação / coordenadora: Anna Maria Pessoa de Carvalho).

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

CAVALCANTI, Lana de Souza. Espaços da cidade e jovens escolares: por que é tão importante conhecer a espacialidade desses sujeitos da aprendizagem geográfica? – In: **Educação geográfica: temas contemporâneos** – PORTUGAL, Jussara Freire (org.) – Salvador: EDUFBA, 2017.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, Sônia (org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. 3.ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A metrópole em foco no ensino de geografia: o que/para que/para quem ensinar? In: PAULA, F. M. A.; CAVALCANTI, L. de S.; SOUZA, V. C. (orgs.). **Ensino de geografia e metrópole**. Goiânia: Gráfica e editora América, 2014.

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

CAVALCANTI, Lana de Souza. A cidade ensinada e a cidade vivida: encontros e reflexões no ensino de geografia. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. **Temas de geografia na escola básica**. 1ª ed. Campinas: Papirus, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida cotidiana**. Campinas: Papirus, 2009

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cidade e vida urbana: a dinâmica do/no espaço intra-urbano e a formação para a participação em sua gestão. In: CAVALCANTI, Lana. De Souza. **A Geografia escolar e a cidade**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

CERTEAU, Michel. GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2, morar, cozinhar**. Petrópolis: Artes de Fazer, 1996.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CORRÊA, Roberto Lobato. Segregação residencial: classes sociais e espaço urbano. In: VASCONCELOS, Pedro de Almeida; CORRÊA, Roberto Lobato; PINTAUDI, Silvana Maria (orgs.) – 1. ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2016.

FALS BORBA, Orlando. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, C.R. (Org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo, Brasiliense, 1983.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. São Paulo: ARTMED, 3ª edição, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42.ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, Amanda Aparecida da Silva Fontes, Et al. O planejamento da ação docente: relatos de experiências dos pibidianos de geografia. In: CARVALHO, Ana Maria, Et al (org). **Veredas da Formação Docente**. Mossoró: Edições UERN, 2014.

GOMES, P. C. da C. Um lugar para a Geografia: contra o simples, o banal e o doutrinário. In: MENDONÇA, F. et all. **Espaço e Tempo: complexidade e desafios do pensar e do fazer geográfico**. Curitiba: Associação de Defesa do Meio Ambiente e Desenvolvimento de Antonia (ADEMADAN), 2009.

KAERCHER, Nestor André. **Boletim Gaúcho de Geografia**. n. 21: 109-116, ago., 1996. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38639/26361>

KIMURA, S. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 5º ed. – 1ª Reimpressão. São Paulo: Centauro, 2009.

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

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo, Editora Ática, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Formação de professores e didática para desenvolvimento humano**. Educação & Realidade, Porto Alegre, Ahead of print, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Fundamentos Teórico-Methodológicos da Pedagogia Crítico-Social: perspectiva histórico-cultural**. Goiânia, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?: Novas exigências educacionais e profissão docente**. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, V. A. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

OLIVEIRA, Karla A. T. de O. A cidade como um saber do professor de Geografia. In: **A cidade e seus sujeitos**. CAVALCANTI, L. S.; MORAIS, E. M. B. (Orgs.). Goiânia: Editora Vieira, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

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

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnicocientífico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, Milton. Por uma geografia cidadã: por uma epistemologia da existência. **Boletim Gaúcho de Geografia**. Porto Alegre, n. 21.

PADUA, R. F. de. Lutas urbanas, cotidiano e emancipação. In: CARLOS, A. F. A. [et al.]. **Justiça Espacial e o Direito a Cidade**. São Paulo: Contexto, 2017.

PAULA, F. M. A. A segregação espacial no ensino de Geografia: alguns elementos teórico-metodológicos para seu estudo em sala de aula. In: OLIVEIRA, K. A. T.; PIRES, L. M. **Ensinar sobre a cidade**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2017.

PAULA, F. M. A. **Jovens migrantes na metrópole de Goiânia: práticas espaciais, (re)territorializações e redes de sociabilidade**. 2013. 203 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos Sócio-Ambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

RIBEIRO, Maria Izabel Souza. **A interação no cotidiano da sala de aula como mediação do envolvimento / implicação dos alunos nas atividades curriculares: um estudo em educação infantil**. Salvador: M.I.S. Ribeiro, 2001.

ROSA, Claudia do Carmo. **Professores iniciantes de Geografia: processos de recontextualização da formação inicial no contexto da prática pedagógica**. 2017. 206 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos Sócio-ambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. A mediação do conhecimento: a importância de se pensar o trabalho docente de Geografia. In: SACRAMENTO, A. C. R.; ANTUNES, C. da F.; FILHO, M. M. de S. **Ensino de geografia: produção do espaço e processos formativos**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. **A consciência e a mediação: um estudo sobre as didáticas contemporâneas dos professores de geografia da rede pública de São Paulo e do Rio de Janeiro**. 2012. 325 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOMMA, M.L. In: Castrogiovani A. C. **Geografia em sala de aula. Práticas e reflexões**. 4.ed. Porto Alegre. Editora UFRGS. Associação dos Geógrafos do Brasileiros. 2003.

SPÓSITO, M. E. B. Segregação socioespacial e centralidade urbana. In: **A cidade contemporânea: segregação espacial** – VASCONCELOS, P. A.; CORRÊA, R. L.; PINTAUDI, S. M. (Orgs.) – 1. Ed, 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2016.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa socio-espacial**. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.

SOUZA, Vanilton Camilo de. Fundamentos teóricos, epistemológicos e didáticos no ensino da geografia: bases para formação do pensamento espacial crítico. In: **Revista Brasileira de Educação Geográfica**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 47-67, jan./jun., 2011.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade mundo nos anos iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.

VESENTINI, José. William. **Repensando a geografia escolar para o século XXI**. São Paulo: Plêiade, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 7. ed., 2002.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Obras escogidas III** (Incluye problemas del desarrollo de la psique). Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, 2000.

VILLAÇA, Flávio. **Espaço intra-urbano no Brasil**. São Paulo: Studio Nobel: FAPESP: Lincoln Institute, 2001.

APÊNDICE

Apêndice A – Roteiro de observações

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS – IESA
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Pesquisa: *As práticas cotidianas na cidade como referência para o ensino de geografia*

Pesquisador: Tiago Felis Pinheiro

Orientador: Vanilton Camilo de Souza

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Escola: _____

Observação nº _____

1) Identificação da aula

1.1) Dia: ___/___/___

1.2) Período de duração da aula: _____ min.

1.3) Série: _____ Número de alunos: _____

1.4) Estrutura organizacional da sala de aula

1.5) Tema da aula: _____

2) Condição organizativa da aula

2.1) Ficou claro o assunto da aula para os alunos? _____.

De que forma? (Como o professor apresentou o tema ou conteúdo aos alunos)? _____

3) Conteúdo da aula

3.1) Quais as categorias/conceitos geográficos citados? Como foram apresentados pelo professor?

4) Método utilizado pelo professor

4.1) Metodologia utilizada na aula:

4.1.1) O professor utilizou o livro didático? De que forma?

4.1.2) O professor utilizou mapa? De que forma?

4.1.3) O professor utilizou outros recursos didáticos? Quais?

4.2) Como se deu a relação entre professor e alunos no decorrer da aula?

4.3) Houve participação, consulta, interação com os alunos? Com que intensidade? Quais perguntas ou estímulos sobre o cotidiano o professor fez aos alunos?

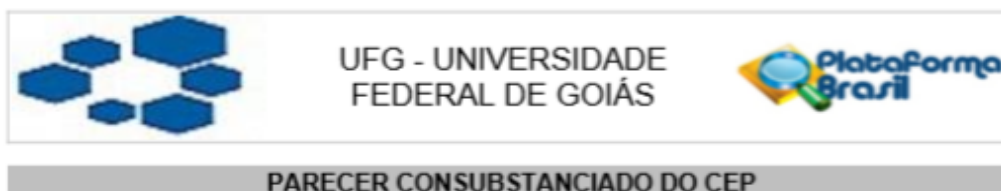
4.4) Em geral, como os alunos se comportaram no decorrer da aula?

4.5) Quais tipos de relatos sobre cotidiano foram mais citados pelos alunos? Como o professor agiu diante dos relatos?

5. Comentários e impressões pessoais sobre a aula

ANEXOS

Anexo A – Parecer consubstanciado do Conselho de Ética e Pesquisa da UFG

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: AS PRÁTICAS COTIDIANAS NA CIDADE COMO REFERÊNCIA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Pesquisador: TIAGO FELIS PINHEIRO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 09124319.0.0000.5083

Instituição Proponente: Instituto de Estudos Sócio-Ambientais

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.250.790

Apresentação do Projeto:

A pesquisa corresponde a um projeto de mestrado no Instituto de Estudos Socioambientais. Visa ampliar os conhecimentos a respeito de como o professor de Geografia da Educação Básica lida com os conteúdos de Geografia em sala de aula, considerando a experiência cotidiana dos alunos, enquanto habitantes da cidade.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender como se efetiva o ensino de Geografia na sala de aula, tendo como referência as práticas espaciais cotidianas na cidade, dos estudantes da segunda etapa do Ensino Fundamental.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A observação pode causar algum desconforto aos participantes. Mas isso é resolvido na garantia de total liberdade em recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem nenhuma penalidade. Como benefícios, o pesquisador antevê a possibilidade de reflexão sobre a própria prática docente; a divulgação e partilhamento público da investigação; e avanços nas pesquisas sobre o uso das práticas cotidianas no ensino da Geografia.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A investigação é prática e teórica, sendo esta última com levantamento de bibliografia específica. Após levantamento das escolas possível para a realização da investigação na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, o pesquisador selecionará três. Uma escola situada no centro de Goiânia,

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.250.790

uma às margens da cidade e a outra em área de maior acesso a bens e serviços. Os dados levantados serão analisados comparativamente, visando responder à pergunta: Como os professores promovem o saber, a partir das diferentes realidades cotidianas dos alunos, na cidade? A investigação consta de três etapas: observação das aulas; contatos com gestores e professores de Geografia; análise do plano de ensino e plano de aula dos professores. A pesquisa tem caráter qualitativo, participativo. Quais aspectos da vida cotidiana dos alunos, na cidade, são abordados pelo professor em sala de aula? Como ele faz isso?

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos encontram-se em acordo com as exigências do CEP, com exceção dos termos de anuências das escolas escolhidas, os quais não foram apresentados.

Recomendações:

Recomenda-se que apresente os termos de anuência das escolas a serem investigadas, tão logo as mesmas sejam selecionadas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Apresente dos termos de anuências das escolas investigadas tão logo sejam selecionadas ou no relatório final.

Após análise deste protocolo somos de parecer pela APROVAÇÃO, S.M.J. deste Comitê.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1310092.pdf	07/03/2019 16:58:29		Aceito
Outros	termo_de_anuencia.pdf	07/03/2019 16:56:20	TIAGO FELIS PINHEIRO	Aceito

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.250.790

Declaração de Instituição e Infraestrutura	ad_referendum.pdf	07/03/2019 16:54:52	TIAGO FELIS PINHEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professores.pdf	07/03/2019 16:54:31	TIAGO FELIS PINHEIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	07/03/2019 16:53:20	TIAGO FELIS PINHEIRO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_de_compromisso.pdf	07/03/2019 16:52:59	TIAGO FELIS PINHEIRO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	07/03/2019 16:51:51	TIAGO FELIS PINHEIRO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 08 de Abril de 2019

Assinado por:
Geisa Mozzer
(Coordenador(a))

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com

Anexo B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Para os Professores



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
Programa de Pós-Graduação em Geografia



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA OS PROFESSORES

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “**As práticas cotidianas na cidade como referência para o ensino de Geografia**” vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGeo) no Instituto de Estudos Socioambientais (IESA) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Meu nome é **Tiago Felis Pinheiro**, sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é Ensino de Geografia. O orientador da pesquisa é o Professor Dr. Vanilton Camilo de Souza. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao pesquisador responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail (tiagogeografia067@gmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (62) 993090234. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

1. Informações importantes sobre a pesquisa:

Esta pesquisa busca ampliar os conhecimentos a respeito de como o professor de Geografia da educação básica lida com os conteúdos de Geografia na sala de aula, levando em conta as experiências do cotidiano dos alunos, enquanto habitantes da cidade.

O estudo em pauta concentra-se na linha de pesquisa Ensino – aprendizagem em Geografia, pautada no ensino de Geografia e será desenvolvido como pesquisa participante de natureza qualitativa. Espera-se ao final do projeto contribuir de modo significativo para o avanço do processo de ensino – aprendizagem em Geografia na educação básica.

A pesquisa será feita a partir da análise do plano de ensino e dos planos de aula dos professores de Geografia a fins de se identificar as temáticas abordadas, a metodologia utilizada na sala de aula e identificar se há indícios de que as práticas cotidianas dos alunos na cidade são referências para o professor ensinar Geografia. Em seguida será feita a observação participante da rotina escolar dos professores. Aqui, serão acompanhados todos os professores em quantas aulas forem necessárias e autorizadas pelos mesmos, onde, além de se observar a

rotina escolar do professor, serão observados os alunos e sua receptividade aos conteúdos e compreensão das temáticas e estratégias do professor; a observação será em três momentos distintos: em um primeiro momento a observação se pautará em acompanhar toda a rotina do professor na escola, com a intenção de se obter informações preliminares sobre seu trabalho e relação com os alunos; em um segundo momento da observação poderão ser feitas pequenas intervenções junto ao professor, para se esclarecer dúvidas e compreender as estratégias de ensino do mesmo; no terceiro momentos deverão acontecer, junto às observações, momentos de interação entre pesquisador e pesquisado para esclarecimento de dúvidas surgidas na observação, conhecer pontos de vista do professor, indagar se seus objetivos foram atingidos na sala de aula e outras questões referentes à pesquisa que possam surgir.

A divulgação dos resultados acontecerá por meio do relatório final de pesquisa – dissertação (previsto para fevereiro 2020) – como também, em eventos ou periódicos: sempre garantindo o sigilo absoluto dos participantes. Sendo que, o produto final do trabalho será disponibilizado, em formato digital e material textual impresso, na Secretaria de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás bem como na Biblioteca Central da instituição.

A participação na pesquisa não acarretará nenhum risco ao/a senhor/senhora, pois se trata de um trabalho com finalidades exclusivamente acadêmicas. Salientamos que a observação pode causar algum desconforto ao participante, por isso, é garantida a total liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalidade alguma. Ressaltamos que dentre os possíveis benefícios de participação nessa pesquisa estão as contribuições que o trabalho pode oferecer às reflexões sobre o ensino de Geografia na Educação Básica e contribuições no que diz respeito ao o desenvolvimento de pesquisas posteriores.

A participação na pesquisa será voluntária. Portanto, não haverá despesas pessoais para os voluntários ou gratificação financeira decorrente da participação na pesquisa. Informamos que o/à participante sobre o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantia em lei, decorrentes da sua participação na pesquisa.

Tiago Felis Pinheiro
Pesquisador responsável

Dr. Vanilton Camilo de Souza
Professor orientador

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA:

Eu,, inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “**As práticas cotidianas na cidade como referência para o ensino de Geografia**”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador responsável **Tiago Felis Pinheiro** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do pesquisador responsável

Anexo C – Termo de Anuência da Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Goiânia



PREFEITURA
DE GOIÂNIA

Secretaria Municipal de Educação e Esporte

TERMO DE ANUÊNCIA Nº 005/2019 – DIRPED

A Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia declara estar de acordo com a execução do Projeto de Pesquisa intitulado *As práticas cotidianas na cidade como referência para o ensino de Geografia*, do mestrando Tiago Felis Pinheiro, sob a orientação do Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza.

O trabalho visa compreender como se efetiva o ensino de Geografia na sala de aula, tendo como referência as práticas espaciais cotidianas na cidade, dos alunos da segunda etapa do Ensino Fundamental.

Compreendendo a importância do trabalho a ser realizado e considerando o respeito pela dignidade humana, especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos, bem como o engajamento ético, que é inerente ao desenvolvimento científico e tecnológico, conforme previsto na Resolução Nº 466, de 2012, e requerendo o compromisso do pesquisador responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, será permitido o seu acesso nas unidades escolares da Rede Municipal de Educação de Goiânia.

Goiânia, 13 de fevereiro de 2019.