



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

ANA PAULA FEITOSA CÉSAR

**ENSINAR A CIDADE COM A LINGUAGEM CARTOGRÁFICA:  
CONTRIBUIÇÕES E POTENCIALIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO  
DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO**

GOIÂNIA  
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

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

### **E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

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

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

#### **1. Identificação do material bibliográfico**

Dissertação       Tese       Outro\*: \_\_\_\_\_

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

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

#### **2. Nome completo do autor**

Ana Paula Feitosa César

#### **3. Título do trabalho**

Ensinar a cidade com a linguagem cartográfica: contribuições e potencialidades para o desenvolvimento do pensamento geográfico

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

Concorda com a liberação total do documento  SIM       NÃO<sup>1</sup>

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

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

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

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

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

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



Documento assinado eletronicamente por **Denis Richter, Professor do Magistério Superior**, em 21/06/2023, às 17:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Paula Feitosa Cesar, Discente**, em 21/06/2023, às 17:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3838678** e o código CRC **DOED82A9**.

**Referência:** Processo nº 23070.005874/2023-20

SEI nº 3838678

ANA PAULA FEITOSA CÉSAR

**Ensinar a cidade com a linguagem cartográfica: contribuições e potencialidades para o desenvolvimento do pensamento geográfico**

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

**Área de concentração:** Natureza e Produção do Espaço

**Linha de pesquisa:** Ensino-Aprendizagem em Geografia

**Orientador:** Prof. Dr. Denis Richter

GOIÂNIA  
2023

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

César, Ana Paula Feitosa

Ensinar a cidade com a linguagem cartográfica [manuscrito] :  
contribuições e potencialidades para o desenvolvimento do pensamento  
geográfico. / Ana Paula Feitosa César. - 2023.

115 f. : il.

Orientador: Prof. Denis Richter.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto  
de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em  
Geografia, Goiânia, 2023.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

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

1. Ensino de Geografia. 2. Pensamento Geográfico. 3. Cidades.  
4. Cartografia. 5. Cidadania. I. Richter, Denis, orient. II. Título.

CDU 37.0



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

Ata nº **08/2023** da sessão de Defesa de Dissertação de **Ana Paula Feitosa César**, que confere o título de Mestra em **Geografia**, na área de concentração em **Natureza e Produção do Espaço**.

Aos **seis dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e três**, a partir das **14 horas**, no **Auditório Maria Geralda de Almeida**, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada **“Ensinar a cidade com a linguagem cartográfica: contribuições e potencialidades para o desenvolvimento do pensamento geográfico”**. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor **Denis Richter (IESA/UFG)** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora **Loçandra Borges de Moraes (UEG)**, membro titular externo; Professora Doutora **Lana de Souza Cavalcanti (IESA/UFG)**, membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor **Denis Richter**, 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 **seis dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e três**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Denis Richter, Professor do Magistério Superior**, em 06/03/2023, às 16:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lana De Souza Cavalcanti, Professor do Magistério Superior**, em 06/03/2023, às 18:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Loçandra Borges de Moraes, Usuário Externo**, em 06/03/2023, às 20:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3544501** e o código CRC **1C9C28C3**.



ANA PAULA FEITOSA CÉSAR

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

**COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Denis Richter**  
**Universidade Federal de Goiás - PPGeo/IESA**  
**Presidente da Banca**

---

**Profa. Lana de Souza Cavalcanti**  
**Universidade Federal de Goiás**  
**Examinadora**

---

**Profa. Loçandra Borges de Moraes**  
**Universidade Estadual de Goiás**  
**Examinadora**

---

**Profa. Karla Annyelly Teixeira de Oliveira**  
**Universidade Federal de Goiás**  
**Suplente Externo**

## AGRADECIMENTOS

Eu nunca lidei muito bem com as formalidades da vida e o momento dos agradecimentos de uma dissertação requerem exatamente isso. “Obrigada, mãe” seria o primeiro tópico para começar, mas eu prefiro começar agradecendo a mim mesma. Grata à Ana Paula criança que sempre ouviu conselhos sobre ser independente, grata à Ana Paula adolescente que sabia a necessidade de fazer acontecer e, mesmo tendo medo de tudo, dessa vez não deixou que o medo a paralisasse. Grata à Ana Paula jovem adulta que começou a enxergar e viver o mundo fora da bolha e, por mais tentador que fosse, não se perdeu no caminho. Grata à Ana Paula adulta que enfrentou todas as adversidades da docência, sendo a mais desafiadora delas curar a sua criança interior para não ferir emocionalmente outras crianças com a sua própria mágoa.

Grata também pela minha coragem e perseverança em enfrentar o desafio de escrever uma dissertação sem bolsa de estudos, no contexto de uma pandemia mundial e em um País que pouco valoriza a educação e seus profissionais. Por mais pessoal que seja fornecer esse relato em uma dissertação, eu o deixarei aqui para lembrar a mim mesma e aos demais que se interessem, que a trajetória acadêmica é mais do que as formalidades que ela requer. Além de dominar o tema, foi necessário fortalecer minha saúde mental para conseguir desenvolver um trabalho de qualidade. Dito isso, gostaria de homenagear as pessoas que estiveram comigo em todas essas fases, sendo pacientes, amorosas e fiéis.

Agradeço à minha mãe por ser a melhor pessoa que eu já conheci, doando tudo de si para ver a família feliz e bem. Seu apoio e companheirismo foram imprescindíveis para a pessoa que me tornei. Todas as minhas vitórias serão sempre e incondicionalmente dedicadas a ela. Agradeço ao meu pai e ao meu irmão, que são os dois homens mais estressados e igualmente amorosos da minha vida. Agradeço ao meu pai principalmente por sempre trabalhar muito e me ensinar isso não somente por conselhos, mas dando o seu exemplo.

Agradeço muitíssimo às pessoas que conheci na UFG em 2015 e que, inicialmente, se tornaram colegas de curso e parceiros de artigos, mas, progressivamente, se tornaram colegas de profissão que trocam *slides* e experiências, e por tudo isso nos tornamos também amigos no sentido mais profundo e afetuoso da palavra, apadrinhando casamentos, viajando juntos e planejando um futuro que nos

inclua. A vocês eu agradeço: Gabriel Costa, Gabriel Cavallini, Thaís, Juliano, Dayana, Juliana, Andréa, Daniela, Annaclara, Rafael Corvalan e Rômulo.

Agradeço também aos meus colegas de trabalho que deixam minhas manhãs mais felizes, que sempre riem comigo, por vezes oferecem um ombro amigo, celebram minhas vitórias e compram bolo de aniversário no fatídico 11 de setembro. A vocês eu agradeço: Patrícia, Tatiana, Jocianny, Josy Chris, Daniel e toda a minha querida equipe.

Agradeço aos meus alunos da turma de 7º ano de 2018 que participaram do trabalho de campo do meu Trabalho de Conclusão de Curso, e que, em 2022, essa mesma turma participou do trabalho de campo da minha dissertação. Agradeço também aos professores que aceitaram participar da pesquisa, disponibilizando seu tempo e atenção para contribuir. Muito obrigada a todos.

Por fim, agradeço ao meu querido orientador Denis Richter, que caminhou ao meu lado durante toda essa etapa e que por vezes precisou segurar a minha mão para chegarmos até o fim. A sua paciência e compromisso foram fundamentais. Com ele, aprendi a ser uma professora melhor, não apenas pelo conhecimento teórico, mas sobretudo pelo exemplo de profissional empático, competente e responsável. Agradeço também a todos os professores que ajudaram em minha formação, em todas as etapas escolares. Por fim, agradeço ao IESA (Instituto de Estudos Socioambientais) e ao LEPEG (Laboratório de estudos e pesquisa em ensino de Geografia), pois o espaço físico e a troca de ideias que aconteceram no laboratório contribuíram muito com a minha formação. Obrigada.

*Pra quem não sabia contar gotas  
Cê aprendeu a nadar  
O mar te cobriu sereno  
Planeta Marte*

*Sem ponto, sem virgula, sem meia, descalça  
Descascou o medo pra caber coragem  
Sem calma, sem nada, sem ar  
Num delirante assovio  
Psiu, psiu, psiu*

**Psiu, Liniker**

## RESUMO

CESAR, A. P. F. **Ensinar a cidade com a linguagem cartográfica: contribuições e potencialidades para o desenvolvimento do pensamento geográfico.** Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Estudos Socioambientais - IESA, Universidade Federal de Goiás - UFG, Goiânia, 2022.

A Geografia é um importante componente curricular da Educação Básica no Brasil, principalmente porque o campo dos estudos sobre a cidade contribui muito para a nossa população, que é predominantemente urbana. Porém, a hipótese é de que esses conteúdos são trabalhados sem explorar toda a sua potencialidade ou as possíveis leituras críticas que contribuem para o desenvolvimento do pensamento geográfico dos alunos. Uma possibilidade para superar esse desafio seria de integrar, de forma mais crítica e construtiva, a linguagem cartográfica, na perspectiva da mediação didática para refletir sobre a produção do espaço e sobre as diferentes leituras sobre a cidade. Considerando tais elementos, o objetivo dessa pesquisa foi realizar uma investigação sobre estratégias didáticas que contribuem para o ensino de cidades. Nesse sentido, a investigação se estruturou a partir de uma análise das principais discussões teórico-metodológicas sobre ensino de cidades, linguagem cartográfica e pensamento geográfico. Na sequência, uma análise foi feita sobre como um grupo de professores de Goiânia/GO realizam o trabalho do conteúdo no ensino de cidades, bem como elaborar uma proposta de sequência didática que integrasse a linguagem cartográfica na construção de um olhar geográfico para o espaço urbano dos estudantes. Dentre os resultados obtidos por meio da análise documental e análise de entrevistas, verificou-se que a linguagem cartográfica é usada recorrentemente apenas como instrumento de localização dos fenômenos urbanos, dificultando para os docentes e os alunos tecerem análises mais complexas acerca dos fenômenos e das situações geográficas inerentes às suas práticas espaciais. Assim, por meio das estratégias utilizadas na sequência didática, observa-se que, quando a cidade é pensada a partir dos conteúdos em articulação com o uso da linguagem cartográfica, numa perspectiva crítica, é possível identificar o desenvolvimento do pensamento geográfico. A expectativa é contribuir com os estudos no campo da educação geográfica, sobretudo no que se refere ao ensino de cidades e à cartografia escolar. A articulação desses dois campos de estudo possui bastante potencial para um ensino de Geografia que contribui para o exercício da cidadania.

**Palavras-Chave:** Ensino de Geografia; Pensamento Geográfico; Cidades; Cartografia; Cidadania.

## **ABSTRACT**

### **TEACHING THE CITY WITH CARTOGRAPHIC LANGUAGE: CONTRIBUTIONS AND POTENTIALITIES FOR THE DEVELOPMENT OF GEOGRAPHIC THINKING**

Geography is an important curricular component of Basic Education in Brazil, mainly because the field of studies about the city contributes a lot to our population that is predominantly urban. Although, the hypothesis is that these contents are worked without exploring all its potentiality or the possible critical readings that contribute to the development of students' geographic thoughts. A possibility to overcome this challenge would be to integrate, on a more critical and constructive way, the cartographic language, on a didactic mediation perspective to reflect about the production of space and about the different reading about the city. Considering such elements, the objective of this research was to perform an investigation about didactic strategies that contribute to the city teaching. In this sense, the investigation had structured from an analysis of main theoretical-methodological discussion about city teaching, cartographic language and geographic thought. In sequence, an analysis was made of how a group of teachers of Goiânia/GO carries out content work in teaching cities, as well as elaborating a proposal for a didactic sequence that integrates the cartographic language on a construction of a geographic view to the students' urban space. Among the gotten results from the documental analysis and interview analysis, it was verified that the cartographic language is used recurrently only as an instrument of localization of the urban phenomena, making it difficult for the teachers and students make more complex analyses, about the phenomena and the geographic situations inherent to its spatial practices. So, through the strategies used on the didactic sequence, it is observed that, when the city is thought from the contents articulated with the use of the cartographic language, in a critical perspective, it is possible to identify the development of the geographic thoughts. The expectation is contribute to the studies in the field of geographic education, mainly with regard to the city teaching and school cartography. The articulation of these two fields of studies have a lot of potential to the Geography teaching that contributes to the exercise of citizenship.

**Keywords:** Geography teaching; Geography Thoughts; Cities; Cartography; Citizenship.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Sistema Conceitual de Cidade .....	69
Figura 2: Mapa da cidade de Goiânia via Google Maps .....	71
Figura 3: Imagem de satélite da região em que a escola está localizada.....	72
Figura 4: Foto da infraestrutura do Shopping Passeio das Águas (I) .....	76
Figura 5: Foto da infraestrutura do Shopping Passeio das Águas (II).....	76
Figura 6: Mapa dos pontos de ônibus do Eixo Mangalô – Goiânia – GO .....	77
Figura 7: Delimitação das áreas de circulação pela cidade segundo as respostas dos alunos no questionário.....	80
Figura 8: Delimitação das áreas conhecidas e desconhecidas pelos alunos.....	80
Figura 9: Plano de Atilio Côrrea Lima para Goiânia .....	87
Figura 10: Foto do Teatro Goiânia.....	88
Figura 11: Localização e aspectos das moradias de alguns bairros do município de Goiânia-GO.....	92
Figura 12: Mapa da renda média dos setores de baixa renda de Goiânia .....	94
Figura 13: Mapa da renda média dos setores de classe média alta de Goiânia .....	95
Figura 14: Imagem de satélite dos Shoppings de Goiânia .....	96
Figura 15: Foto da Rua do Lazer em Goiânia.....	100
Figura 16: Foto do Cine Ritz .....	101

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Professores participantes da entrevista .....	53
Quadro 2: Síntese das análises das entrevistas.....	54
Quadro 3: Questão sobre como os professores trabalham o Ensino de Cidades .....	55
Quadro 4: Pensamento Espacial, Raciocínio Geográfico e Pensamento Geográfico .....	58
Quadro 05: Como os professores articulam a linguagem cartográfica .....	61
Quadro 06: Sequência didática trabalhada com os alunos.....	67
Quadro 07 – Questionário sobre as práticas espaciais dos estudantes .....	73
Quadro 08 – Práticas espaciais sobre o percurso casa-escola .....	74
Quadro 09 - Práticas espaciais sobre a ocupação em outros espaços da cidade .....	75
Quadro 10 - Práticas espaciais sobre tempo livre .....	78
Quadro 11 - Avaliação do momento de problematização da sequência didática	82
Quadro 12 - Avaliação do uso dos mapas do <i>Google Earth</i> e <i>Google Maps</i> para a problematização de práticas espaciais .....	83
Quadro 13 – Avaliação do uso dos mapas do <i>Google Earth</i> e <i>Google Maps</i> para a compreensão de práticas espaciais.....	84
Quadro 14 – Sistematização sobre a formação territorial de Goiânia e Goiás ..	89
Quadro 15 – Sintetização da sequência didática.....	102

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC – Base Comum Curricular Nacional

ENGA – Encontro Nacional de Geografia Agrária

GPS – Global Positioning System

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

NRC – National Research Council

RMTC – Rede Metropolitana de Transportes Coletivos

SINGA – Simpósio Internacional de Geografia Agrária

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFJ – Universidade Federal de Jataí

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO I: O ENSINO DE GEOGRAFIA, A CIDADE E A FORMAÇÃO CIDADÃ: ELEMENTOS PARA PENSAR O ESPAÇO</b> .....	24
<b>1.1 Os Desafios de ensinar Geografia e sua articulação com a leitura da realidade</b> .....	24
<b>1.2 O Ensino de Cidades como Conteúdo Geográfico: Articulações para Pensar o Espaço Urbano</b> .....	30
<b>1.3 O Ensino de Geografia e a Formação Cidadã: a Construção de Sujeitos Críticos e Participativos</b> .....	36
<b>CAPÍTULO II:</b> .....	41
<b>A LINGUAGEM CARTOGRÁFICA E SUA ARTICULAÇÃO COM O ENSINO DE GEOGRAFIA: POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO</b> .....	41
<b>2.1 A Cartografia como Recurso Didático para a Construção do Pensamento Espacial nas aulas de Geografia</b> .....	41
<b>2.2 Concepções Teórico-Methodológicas do Pensamento Geográfico na Geografia Escolar</b> .....	46
<b>2.3 O Desenvolvimento do Pensamento Geográfico e sua Relevância para a Geografia Escolar</b> .....	53
<b>2.3.1 Concepções sobre Ensino de Cidades</b> .....	55
<b>2.3.2 Concepções sobre Pensamento Geográfico</b> .....	58
<b>2.3.3 Concepções sobre Cartografia Escolar</b> .....	61
<b>2.3.4 Concepções sobre Cidadania</b> .....	64
<b>CAPÍTULO III:</b> .....	67
<b>UMA PROPOSTA PARA APRENDER GOIÂNIA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA GEOGRÁFICA</b> .....	67
<b>3.1 Problematização: Olhando a Cidade a partir das Práticas Espaciais</b> .....	72

<b>3.2 Sistematização: Reunindo Informações do Passado para Entender as Paisagens Atuais de Goiás .....</b>	<b>85</b>
<b>3.3 Sintetização: O Lazer em Goiânia: Para quê? Para quem? .....</b>	<b>90</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>114</b>
<b>ENTREVISTA AOS PROFESSORES SELECIONADOS .....</b>	<b>114</b>

## INTRODUÇÃO

Os conhecimentos produzidos pela ciência geográfica possuem, de alguma forma, uma relevância social, seja pelo contexto do seu impacto na leitura, compreensão e transformação da sociedade ou por seu caráter questionador como saber científico, de apresentar e revelar problemas que contribuem para melhorar a vida dos indivíduos, bem como a leitura espacial dos alunos no contexto escolar. Moreira (2007) afirma que a escola é o ambiente que forma o mundo vivo da Geografia e, por meio dela, as potencialidades da Geografia escolar se revelam. Quando se pensa o trabalho da Geografia na escola, inúmeros conteúdos estão presentes. Desses conteúdos, pode-se destacar um tema muito relevante para os dias atuais: o ensino de cidades. Quando este conteúdo é mediado em escolas inseridas no meio urbano, é muito comum que os discentes apresentem interesse nessa temática devido às suas experiências na cidade e à proximidade com aquilo que está sendo estudado.

Essa proximidade é evidenciada pelo Censo de 2010, aponta que cerca de 84,3% da população brasileira residem em áreas urbanas (IBGE, 2011). Assim, o ensino de Geografia representa uma possibilidade de: “[...] contribuir com a formação do aluno na qualidade de sujeito que vive sua cidadania cotidianamente em um mundo com fortes características urbanas, sem desconsiderar as realidades vividas no mundo rural de diferentes lugares do Brasil” (CAVALCANTI, 2012, p. 67).

Aprender sobre a cidade não significa apenas situar sua experiência imediata, mas confrontá-la com os conceitos científicos pertinentes. Para isso, a formação de conceitos, tendo como objetivo o desenvolvimento do pensamento geográfico, se faz necessária. Cavalcanti (2012) defende que o conceito de metrópole é fundamental para a compreensão das dinâmicas urbanas, cuja formação é mediada por categorias, teorias e conceitos. Dessa forma, é possível converter as coisas/objetos em objetos do pensamento, considerando a importância de se diferenciar a cidade vivida da cidade que possui uma leitura específica nutrida da ciência geográfica.

Para chegar a essa compreensão, aliar as práticas cotidianas dos alunos no processo de mediação didática representa valiosas contribuições para o ensino de cidades, além das possibilidades formativas direcionadas à cidadania que são geradas, tendo como exemplo a compreensão da temática sobre o direito à cidade.

Baseado em Vieira (1997), compreende-se que, embora o direito à cidade seja um direito universal, este é histórico e socialmente construído. Dessa forma, ao conhecer cotidianamente e cientificamente seu espaço de vivência, os discentes o compreendem, se apropriam e exercem seu direito; assim, transformam um direito universal em um direito real. Entende-se, segundo Benevides (1998), a importância da formação de conceitos geográficos que possibilite a compreensão e, por consequência, a atuação enquanto cidadão ativo, que cria e expressa seus direitos sobre a cidade.

Ao observar os encaminhamentos didático-pedagógicos relativos ao ensino de cidades nas aulas de Geografia, percebe-se que, muitas vezes, esses conteúdos são trabalhados sem explorar toda a sua potencialidade ou as possíveis leituras críticas que contribuem para o desenvolvimento do pensamento geográfico dos alunos. Uma possibilidade para superar esse desafio seria de integrar de forma mais crítica e construtiva a linguagem cartográfica, na perspectiva da mediação didática, a fim de refletir sobre a produção do espaço e sobre as diferentes leituras sobre a cidade.

Por meio da experiência de ensinar sobre cidades enquanto professora da Educação Básica, foi possível compreendê-las como um espaço com diversas escalas de análise, isto é, os espaços vividos pelos alunos, como os bairros onde moram, mas também as áreas centrais, periféricas e as dinâmicas socioespaciais inerentes o que gera a demanda pelo uso de diversos tipos de representação espacial. Afinal, para cada dado existe uma melhor ou mais ajustada forma de representação (TEIXEIRA NETO, 1984). Por exemplo, na representação da densidade demográfica, que é um tipo de informação quantitativa relativa, são indicados os mapas temáticos cuja variável visual é a variável valor. Dessa forma, utiliza-se a variação do brilho ou da saturação, pois assim é possível representar os locais com maior ou menor população.

Porém, se a intenção é representar fenômenos cuja dimensão é imaterial, como, por exemplo, a eventual sensação de insegurança que sentimos em determinados espaços, Gomes (2017) indica os mapas mentais, visto que nessa representação não há exigências quanto à escala e às variáveis visuais que são representadas, e, ainda, pode ser usada para privilegiar determinados espaços em detrimento de outros.

Portanto, apropriar-se da diversidade de representações espaciais, bem como das diferentes perspectivas de análise das cidades, consiste em uma das formas de

evitar uma visão generalizada e superficial das mesmas. Esse tipo de concepção é muito comum entre os alunos, visto que, por morar em uma porção da cidade, frequentemente restringem sua escala de análise sobre esse espaço, limitando-se ao que acontece numa dada área, geralmente seu bairro. Consequentemente, há uma inclinação em entender a cidade tendo como referência apenas um bairro, o que acaba por limitar as possíveis análises críticas da totalidade e um olhar atento aos problemas urbanos que excedem sua área de vivência.

Corroborando com essa tendência, há ainda o agravante dos currículos que propõem uma dimensão prescritiva que indicam, quando muito, objetivos, conteúdos e formas. A Base Comum Curricular Nacional (BNCC) é um exemplo, pois estabelece para o Ensino Médio a redução na carga horária da disciplina de Geografia por habilidades previstas pelas ciências humanas (BRASIL, 2018). Tais habilidades até podem sugerir uma análise ampla dos fenômenos estudados, mas entendemos também que ela “promove a heteronomia sob a máscara da autonomia, impede o desenvolvimento das necessidades e limita o pensamento e a experiência sob o pretexto de ampliá-los e estendê-los ao longe por toda a parte” (MARCUSE, 1998, p. 163-164). Isso acontece porque há um foco na dimensão nacional da realidade, porém, esta insiste em ser não linear e desigual. Por isso, faz-se necessária a presença de investigações didáticas no Ensino Médio, visto que, apesar das diretrizes curriculares, a articulação dos conhecimentos geográficos possibilita explicar as realidades à medida que são articuladas as diferentes escalas, formações territoriais e aspectos físicos do espaço.

Tendo em vista essas generalizações do espaço e as conseqüentes leituras rasas que se tem dele, tem-se, como hipótese, a articulação da linguagem cartográfica no ensino de Geografia e sua contribuição ao desenvolvimento do pensamento espacial, quando este possui centralidade no processo de aprendizagem por meio da amálgama de três elementos: conceitos de espaço, ferramentas de representação e processos de raciocínio (DOWNS; SOUZA, 2006). No entanto, a finalidade do ensino de Geografia não se restringe ao desenvolvimento do pensamento espacial, mas contribui para o que vem a ser o pensamento geográfico, entendido por Cavalcanti (2019) como um modo específico de pensar o espaço geográfico, articulando conceitos espaciais do Pensamento Espacial, relacionados com a ocorrência de fenômenos que são explicados pela ciência geográfica.

Dessa forma, entende-se a utilização de mapas e outras representações espaciais como linguagem fundamental para espacializar os conteúdos geográficos aprendidos nas aulas de Geografia. Sobre isso, Ascensão, Valadão e Silva (2018, p. 37) contribuem ao dizer que “os mapas, em seu sentido didático, deveriam ser incorporados como caminhos para a construção e expressão do raciocínio geográfico”. Os autores indicam a importância da linguagem cartográfica para a construção do pensamento geográfico, pois, para compreender a lógica da ordem espacial dos fenômenos, o ato de representá-los com mapas corresponde a um dos caminhos para a aprendizagem em Geografia, desde que o professor faça as mediações coerentes no sentido de mobilizar a inteligência espacial aliando-a aos conceitos geográficos correspondentes.

Entendemos que um aluno ou aluna é capaz de pensar geograficamente sobre as cidades, consegue identificá-las como diferentes espaços urbanos que assumem diferentes categorias geográficas em diferentes tempos e escalas, e conseqüentemente, requerem diversas formas de representação espacial. Essa compreensão perpassa a mediação didática do docente, que se orienta por um caminho metodológico para formar conceitos.

A partir desse debate teórico, as aulas de Geografia ganham sentido não só pela problematização das mazelas sociais e pela possibilidade de reconhecer nossa vivência na mediação dos conteúdos, mas também porque existe um caminho metodológico que é fundamentado teoricamente na ciência geográfica e nas teorias de aprendizagem. Na medida em que se desenvolvem pesquisas relacionadas ao ensino de Geografia, é possível repensar a prática docente e qualificar a atuação em sala de aula.

Esta pesquisa encontra justificativa na relevância pessoal, na relevância científica e na relevância social, pois são as instâncias que justificam a construção de uma proposta de pesquisa científica. O presente trabalho está sendo construído visando um aprofundamento teórico-metodológico e, sobretudo, o aperfeiçoamento da prática docente.

A preocupação em colaborar com o desenvolvimento do ensino de Geografia acompanha esta autora desde o período da graduação, momento em que teve acesso a algumas discussões a respeito da cidade e do campo por meio da formação acadêmica nas disciplinas de Geografia Urbana e Geografia Agrária, bem como a participação em diversos eventos como o Simpósio Internacional de Geografia Agrária

(SINGA) e (Encontro Nacional de Geografia Agrária) ENGA e a Jornada do Trabalho, os quais possibilitaram reflexões teóricas pautadas nas desigualdades sociais que se conjugam na apropriação (ou desapropriação) desigual do espaço.

Tais reflexões permitiram a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso, no qual foi possível desenvolver uma pesquisa sobre as possibilidades em utilizar diferentes metodologias e linguagens para o ensino de espaço rural. Partiu-se da perspectiva de que uma forma de contribuir com a diminuição das desigualdades sociais no espaço rural é investir em uma mediação didática que valoriza a compreensão das contradições e subjetividades inerentes ao campo. Assim, ao lançar um olhar mais humano para o espaço rural e refletir sobre as especificidades desse espaço, foi possível ponderar também sobre a cidade, a partir da articulação/relação campo-cidade.

Além das relações de interdependência, a cidade também assume vários papéis conforme o poder econômico dos sujeitos que a modificam e se apropriam desse espaço. Com isso, entende-se que não basta identificar as desigualdades socioeconômicas do campo e negligenciar as que acontecem na cidade. Além disso, por ser o espaço em que se dá a atuação profissional e modo de vida desta autora, optou-se por aprofundar nessa escala de análise para as aulas de Geografia. O fato de ser uma professora, mulher e moradora de uma metrópole reprodutora de inúmeras desigualdades espaciais, motivou a construção de uma pesquisa na área do ensino, no sentido de proporcionar uma racionalidade contra-hegemônica por meio das aulas de Geografia. É nesse sentido que essa pesquisa se justifica na instância pessoal.

Com relação à instância científica, esta pesquisa pretende contribuir com reflexões teóricas e metodologias de ensino, de forma que os professores de Geografia que tenham acesso a essa pesquisa e compreendam a importância da formação de cidadãos que atuem de forma comprometida com o direito a cidade em que vivem. Para que isso ocorra, o docente precisa compreender a complexidade das cidades quanto aos seus diferentes modos de vida, interesses econômicos, desigualdades espaciais etc.

Nesse sentido, a pesquisa pretende contribuir com as discussões teóricas referentes ao ensino de cidades e metodologias de ensino que proporcionem um entendimento de sua totalidade. No âmbito da cartografia escolar, pretende-se

fornecer aporte teórico e metodológico a respeito da cartografia social<sup>1</sup>, principalmente na representação de um espaço tão complexo e amplo como as cidades. Por consequência, contribui-se com o viés social à medida que colabora com a formação de professores que irão formar jovens escolares que desenvolvem um pensamento geográfico direcionado a compreender a formação e as dinâmicas dos espaços urbanos (principalmente de sua cidade).

A partir disso, este jovem aluno poderá contribuir para que não somente ele, enquanto indivíduo, use da cidade, mas para que toda a sociedade urbana tenha direito a ela. Baseado em Sposito (2011), a proposta de um ensino pautado na cidadania coletiva e contra-hegemônica abrange o direito a voto (e escolher agentes de mudanças), mas também o direito de ser um agente de mudança. Isso envolve também a circulação de pessoas por meio de uma mobilidade urbana eficiente e acessível, o direito a ocupar lugares públicos, o direito a acessar ambientes com infraestrutura de qualidade e, enfim, o direito a ter direitos, o direito a criar direitos.

Destarte, objetiva-se, principalmente, analisar como o conteúdo ensino de cidades pode ser potencializado nas aulas de Geografia do Ensino Médio a partir da contribuição da linguagem cartográfica tendo a perspectiva do desenvolvimento do pensamento geográfico. Para alcançar esse objetivo geral, estabeleceu-se alguns objetivos específicos, tais como: analisar a importância do conteúdo ensino de cidades para a Geografia escolar a partir das bases teórico-metodológicas; identificar a contribuição da linguagem cartográfica no ensino de Geografia para o desenvolvimento do pensamento espacial e do raciocínio geográfico nos alunos; refletir a prática docente no ensino de Geografia no trabalho com o conteúdo ensino de cidades a partir da análise de entrevista aos professores; desenvolver propostas metodológicas para o conteúdo ensino de cidades nas aulas de Geografia a partir da mediação didática, articulada à linguagem cartográfica; e contribuir para o desenvolvimento do pensamento geográfico dos alunos considerando o papel social do conteúdo ensino de cidades nas aulas de Geografia do Ensino Médio.

Com a intenção de cumprir com esses objetivos, algumas escolhas metodológicas foram feitas a fim de subsidiar as concepções teóricas dessa pesquisa. Como o tema versa sobre o ensino de cidades nas aulas de Geografia e relaciona a

---

<sup>1</sup> Entendida como a possibilidade de autorrepresentação de um sujeito e sua relação com seus respectivos territórios e/ou lugares.

prática escolar com o conhecimento científico, essa pesquisa se aproxima de uma abordagem qualitativa, apropriando-se das perspectivas, interpretações, avaliações e demais métodos inerentes a este tipo de investigação. Assim, objetiva-se dar qualidade aos dados, independentemente da quantidade de exemplos que serão analisados (MAZZOTTI, 1991). Segundo González (2020, p. 157), “existem várias maneiras de realizar pesquisas sociais e educacionais caracterizadas como qualitativas”. Apoiado nessa perspectiva, tem-se a realidade construída no conjunto entre pesquisador e pesquisado, na qual o professor assume o papel de investigador de sua própria prática docente.

Em vista disso, esta pesquisa orienta-se pelo conceito de pesquisa-ação. Baseando-se em autores como Engel (2000), Koerich et al (2009) e Franco (2016), identifica-se que esse tipo de pesquisa subsidia a investigação proposta, visto que trata-se de uma investigação da prática do professor-pesquisador e, portanto, procura unir a pesquisa à ação ou à prática. Uma das características desse tipo de pesquisa no ensino é a ocorrência de “situações que são percebidas pelo professor como sendo inaceitáveis sob certos aspectos, que são suscetíveis de mudança e que, portanto, exigem uma resposta prática” (ENGEL, 2000, p. 184). No caso em questão, a aprendizagem superficial do ensino de cidades foi um dos fatores que impulsionaram o desenvolvimento dessa pesquisa.

Outra característica dessa pesquisa é que ela deve tornar-se um processo de aprendizagem para todos os participantes e a separação entre sujeito e objeto de pesquisa deve ser superada. Assim, para possibilitar formas mais dinâmicas de mobilizar conceitos sobre cidades, o professor-pesquisador precisa identificar as lacunas da prática desenvolvida, identificar/estudar novas formas de mudá-la e só depois aplicar as reflexões que a pesquisa possibilitou. Sendo assim, alunos e professores são contemplados, pois não há separação entre sujeito e objeto de pesquisa.

Nesse formato, há a construção coletiva repleta de criticidade e visando a emancipação dos sujeitos. Para esse tipo de pesquisa, dá-se o nome de “pesquisa-ação crítica” (FRANCO, 2005). Devido à proximidade com o ambiente de pesquisa, o professor consegue identificar vivências, comportamentos e reações de sua comunidade escolar que um pesquisador externo não conseguiria, pois teria como base de investigação apenas algumas observações. Além disso, Nunes (2008) evidencia que estudos realizados no ambiente natural como a sala de aula amplia a

validade social da pesquisa, bem como capacita o professor-pesquisador a identificar situações de aprendizagem favoráveis.

Lüdke (2001), em sua obra “O professor, seu saber e sua pesquisa”, ressalta a importância da prática da pesquisa realizada por professores, visto que o saber docente é encarado como objeto de estudo e as pesquisas sobre isso evidenciam as respectivas dificuldades que os professores enfrentam ao estudá-la. Em relação a essas dificuldades na realização da pesquisa docente, pode-se citar a burocracia escolar e a falta de incentivo nesse ambiente, formação acadêmica com pouco incentivo à pesquisa e, após a formação, há pouca ou nenhuma identificação/relação com o meio acadêmico, entre outros.

Essas dificuldades foram confirmadas por autores como Schön (1992), Lüdke (2001), Nunes (2008) e González (2020) e concluem que, por mais que seja desafiador realizar esse tipo de pesquisa, contribui positivamente à medida que o professor investe em uma formação que o capacite como pesquisador de sua prática. Para além disso, propicia também que a universidade possa ampliar seus horizontes de pesquisa de forma a aproximá-la dos problemas vivenciados por professores e alunos. Em vista disso, essa pesquisa será desenvolvida em ambiente escolar, tendo como recorte o ensino de Geografia para o Ensino Médio. Koerich et al (2009) apontam que, para a execução da pesquisa-ação, são destacados alguns momentos (não necessariamente nessa ordem) que auxiliam no desenvolvimento do processo:

1. Fase exploratória: estabelece-se um primeiro levantamento da situação, dos problemas, atores e ao tipo de ação que se pretende focar no processo investigativo;
2. Tema da pesquisa: é definido a partir de um problema prático e da área de conhecimento a ser abordado;
3. Colocação dos problemas: delimitação da situação inicial e final, identificação de problemas a serem resolvidos e planejamento de ações correspondentes, execução e avaliação das ações;
4. Lugar da teoria: articular a realidade dentro de um quadro de referências teóricas que é a adaptado de acordo com o setor em que se dá a pesquisa;
5. Coleta de dados: entrevistas coletivas e/ou individuais, estudo de arquivos, entre outros.

Assim, esta pesquisa está dividida em quatro etapas, sendo a primeira delas o levantamento bibliográfico dos principais referenciais teórico-metodológicos sobre Ensino de Geografia, a partir dos autores: Cavalcanti (2019), Gomes (2009, 2017), Santos (1982, 1985, 1996, 1997, 2005, 2007) e Moreira (2000, 2007). Sobre ensino de cidades, com Cavalcanti (2005, 2008, 2011, 2012, 2013, 2014, 2019), Cavalcanti

e Morais (2011), Arrais (2017), Lefebvre (2008) e Côrrea (1995, 2011). No tema da Cartografia Escolar, tem-se como base os autores como Cazetta (2009), Richter (2010), Granha, Silva e Rio (2015), Duarte (2016, 2017), Gomes (2017) e Moraes (2018). E, por fim, referências sobre Pensamento Geográfico: Gomes (2017), Ascensão, Valadão e Silva (2018), Silva e Valadão (2019), Castellar e Juliasz (2017), Castellar e Paula (2020) e Cavalcanti (2019), entre outros autores que dissertam sobre essa importante temática para o ensino de Geografia.

Na segunda etapa da pesquisa, objetiva-se investigar as práticas pedagógicas dos professores de Geografia da cidade de Goiânia/GO. A escolha dos professores a serem observados passou por alguns critérios, levando em consideração que "planejar a observação significa determinar com antecedência "o quê" e "o como" observar" (LÜDKE; ANDRÉ; 1986, p. 25). Mediante o preenchimento de um formulário eletrônico (Google Formulários), optou-se por selecionar professores que serão observados, atendendo aos seguintes critérios:

#### **1. Aplicação do questionário pelo *Google* Formulários:**

- A. Ser professor atuante (sendo 1 da escola pública e 2 da escola privada) de Geografia no Ensino Médio;
- B. Ter sido formado entre 2010 e 2016;
- C. Ter experiência na docência de, no mínimo, 5 anos;
- D. Estar há, no mínimo, 5 anos lecionando nos mesmos anos escolares da educação básica;
- E. Ter ensinado o conteúdo ensino de cidades no 1º semestre de 2022;
- F. Aceitar participar da pesquisa e concordar com a proposta.

O critério de seleção de professores formados entre 2010 a 2016 se justifica pelo fato de ser um tempo em que o debate do desenvolvimento do pensamento geográfico como metodologia vem se fazendo mais presente tanto na formação quanto nos debates acadêmicos. Visto que essa é uma discussão recente, é possível que muitos não o façam a partir de um conhecimento teórico consolidado.

Observar dois professores que lecionam na rede pública e um que leciona na rede privada há no mínimo 5 anos é um diferencial considerando a familiaridade com as dinâmicas da comunidade escolar e conhecimento básico sobre as dinâmicas da cidade de Goiânia, posto que: 1. Para articular o conhecimento em Geografia e a vivência dos alunos, é importante que ele esteja há mais tempo em uma única escola;

2. Para a mobilização de mapas e outras linguagens cartográficas sobre Goiânia é fundamental reconhecer suas dinâmicas internas; 3. Com relação ao critério de estar há pelo menos 5 anos lecionando nos mesmos anos escolares da educação básica, objetiva-se selecionar professores que possuam experiência em mediar os conteúdos trabalhados nessas séries, bem como conhecer as tendências dos alunos dessa idade escolar e eventuais metodologias que funcionem.

Assim, a escolha de professores da escola particular e pública tenciona dimensionar como as diversas desigualdades sociais podem afetar a visão de cidade que os alunos apresentam, tendo em vista que as condições econômicas dos alunos de escola pública tendem a ser mais desafiadoras. Será que isso influencia no direito à cidade? Mediante os professores selecionados, encaminha-se a pesquisa empírica por meio da entrevista aos professores.

## **2. Entrevista aos professores selecionados<sup>2</sup>**

Após a seleção, os professores selecionados passaram por uma entrevista realizada pela plataforma de vídeo *Google Meet*, tendo como roteiro perguntas previamente elaboradas. As perguntas da entrevista podem ser observadas no Apêndice.

As perguntas foram elaboradas seguindo uma ordem lógica, iniciando por entender as referências utilizadas pelo professor no planejamento de aulas; em seguida, como são suas práticas docentes em relação ao uso de abordagens, recursos e linguagens e como essa prática seria tendo em vista o conteúdo ensino de cidades. Essas três perguntas iniciais não mencionam o pensamento geográfico e a linguagem cartográfica, principais temas de investigação dessa pesquisa. Ao questionar sobre o encaminhamento de aulas sem mencionar esses temas, pretende-se averiguar em que medida os professores articulam o pensamento geográfico e a linguagem cartográfica habitualmente e sem a interferência da pergunta do entrevistador.

---

<sup>2</sup> O trabalho desenvolvido com escolas particulares e públicas está relacionado a observar se há o desenvolvimento do pensamento geográfico por professores formados há no mínimo 5 anos, período em que essa discussão teórico-metodológica já é vigente. Porém, a aplicação da sequência didática aconteceu apenas em uma escola particular, o local de trabalho da professora-pesquisadora que, a partir das observações e discussões teóricas, aplica uma proposição de aulas conforme a pesquisa.

Sobre essa lógica, Lüdke (1986, p. 36) afirma: “Esse roteiro seguirá naturalmente uma certa ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento”.

Após esse primeiro direcionamento e seguindo esse raciocínio, as perguntas foram encaminhadas de forma a explorar o que os professores compreendem por pensamento espacial, raciocínio geográfico e pensamento geográfico. À medida que o entrevistado discorre sobre essa questão, objetiva-se identificar se o mesmo consegue diferenciar os termos, aplicá-los e como isso reflete na articulação do ensino de Geografia. Por fim, questionamos a importância da linguagem cartográfica no ensino de Geografia e um exemplo de trabalho que o entrevistado desenvolve em que destaque essa articulação. Ao longo das respostas, foi possível identificar os caminhos metodológicos que o professor percorre para ensinar cidades. Com isso foi possível identificar as concepções sobre a linguagem cartográfica que o professor adota e em que medida elas contribuem para o desenvolvimento do pensamento espacial e pensamento geográfico.

A partir do levantamento bibliográfico e reflexões obtidas com a entrevista aos professores, buscou-se construir uma pesquisa que esteja conectada com a atualidade do que os professores estão ensinando sobre o conteúdo cidades.

A próxima etapa da pesquisa consistiu na elaboração e aplicação de uma sequência didática na escola da professora-pesquisadora em questão. Para isso, é necessário fundamentar teoricamente os principais temas dessa pesquisa: ensino de cidades, cartografia e pensamento geográfico.

Em suma, o primeiro capítulo consiste na discussão sobre o ensino de Geografia e os elementos fundamentais para pensar o espaço urbano. No segundo capítulo, far-se-á uma análise das entrevistas de forma a identificar as concepções dos professores a respeito do pensamento geográfico e cartografia articulada ao ensino de cidades. No terceiro capítulo, será apresentada a proposta da sequência didática e os referenciais teórico-metodológico utilizados, bem como os resultados de sua aplicação.

## **CAPÍTULO I: O ENSINO DE GEOGRAFIA, A CIDADE E A FORMAÇÃO CIDADÃ: ELEMENTOS PARA PENSAR O ESPAÇO**

A ideia central deste primeiro capítulo está em trabalhar o conteúdo cidades na perspectiva do ensino de Geografia visando a construção da formação cidadã. Para isso, o capítulo foi dividido em 3 subitens. Assim, discutir-se-ão os desafios do ensino articulado com a leitura da realidade e como o pensamento geográfico, aliado à linguagem cartográfica, pode fornecer uma compreensão da cidade pautada em uma atuação cidadã.

### **1.1 Os Desafios de ensinar Geografia e sua articulação com a leitura da realidade**

Este subitem pretende discutir sobre os desafios de ensinar Geografia e sua articulação com a leitura da realidade. Entende-se que, embora não se aprenda Geografia apenas na escola, este ambiente forma o mundo vivo da Geografia (MOREIRA, 2007), é por meio da mediação docente que há a formação de conceitos e o desenvolvimento do pensamento geográfico. Este pensamento pode contribuir para entender melhor a produção do espaço por parte da sociedade a fim de uma atuação crítica e consciente do seu lugar de vivência.

A Geografia é a ciência que se encarrega de estudar o espaço geográfico e tudo que coexiste nele, como a formação das paisagens decorrentes da ação humana: as relações entre a sociedade e natureza, a interpretação da ordem espacial das coisas, pessoas e fenômenos (GOMES, 2017). Isso posto, compreende-se as potencialidades que o saber geográfico possui para a organização da sociedade e para aqueles que se encarregam de administrá-la. No caso da Geografia Escolar, esse tipo de conhecimento ajuda os estudantes a formar conceitos sobre a organização e produção do espaço de forma a se apropriar dele. Mas nem sempre a sociedade se apropriou desses conhecimentos. Ao lançar um olhar para a trajetória do ensino de Geografia, é possível observar seus avanços ao longo do tempo, bem como os desafios que ela ainda enfrenta no que se refere à leitura da realidade.

Santos (2005), Gomes (2009, 2017), Moreira (2017) e Cavalcanti (2019) compreendem as correntes geográficas e suas características dividindo-as em três momentos. A Geografia Tradicional foi uma corrente vigente antes da década de 1950 e refletia o contexto de ensino na sociedade capitalista e pós-revolução industrial. Nesta, existia um contexto que corroborava para um ensino negligente sobre a compreensão da sociedade e suas mazelas, ou seja, descritivo e mnemônico, sem espaço para a interpretação dos fenômenos geográficos relacionando-os aos fatores históricos, sociais e políticos. Um segundo momento marcante foi o Movimento de Renovação da Geografia (1978), em que houve reabertura política pós-ditadura e a superação das normas impostas por esse regime militar no Brasil. Esse movimento tinha como principal objetivo questionar e redirecionar as práticas da Educação Básica, antes marcadas pelo tradicionalismo e enciclopedismo. No terceiro momento, que data dos anos 2000 até os dias de hoje, a Geografia já se consolidou como uma ciência social que tem preocupação com o espaço, porém a discussão atual é como lidar com essas descobertas, ou seja, como mobilizar o conhecimento geográfico tendo como objeto o espaço e o seu viés social.

Ao examinar a trajetória nesses três momentos, concebe-se que o fato de o espaço geográfico ser reconhecido como objeto da Geografia e como categoria numa perspectiva crítica foi um dos principais avanços teóricos para a ciência. Santos (1999) foi um dos principais precursores teóricos e, sobre o espaço geográfico, ele o entendia como: “um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações [...] quadro único no qual a história se dá” (p. 51). Assim, se o objeto de análise da Geografia é considerado a partir de sua historicidade, por conseguinte as análises marxistas ganham sentido, pois entende-se que o modo de produção capitalista direciona todo o processo produtivo e a organização da sociedade. Desse modo, Santos afirma:

O espaço é a matéria trabalhada por excelência. Nenhum dos objetos sociais tem uma tamanha imposição sobre o homem, nenhum está tão presente no cotidiano dos indivíduos. A casa, o lugar de trabalho, os pontos de encontro, os caminhos que unem esses pontos são igualmente elementos passivos que condicionam a atividade dos homens e comandam a prática social. A práxis, ingrediente fundamental da transformação da natureza humana, é um dado socioeconômico, mas é também tributária dos imperativos espaciais (SANTOS, 1982, p. 34).

Nesta citação, o autor reflete sobre a materialidade do espaço e sua relação com os seres humanos, evidencia a distribuição e posicionamento dos objetos e como isso influencia diretamente nas práticas sociais. Assim, a análise da realidade não se restringe às coisas e objetos, mas aos processos, sendo mais centrado num sistema de relações que de coisas (CAVALCANTI, 2008). A partir disso, as leituras que a ciência geográfica e a geografia escolar produzem tem como referência o espaço geográfico e se dividem em ramos de especialidade devido à abrangência de fenômenos que ocorrem no mesmo.

Sendo assim, o foco está em analisar o ensino de cidades, tendo em vista que, pelo censo de 2010, cerca de 84,3% da população brasileira moram na cidade (IBGE, 2011). Portanto, são várias as possibilidades de fornecer/propiciar à sociedade urbana uma leitura espacial sobre seu lugar de vivência, “na qualidade de sujeito que vive sua cidadania cotidianamente em um mundo com fortes características urbanas” (CAVALCANTI, 2020, p. 57). Com isso, é possível entender as dinâmicas das cidades articulando-as com a realidade dos alunos. Para isso, evidencia-se a complexidade que envolve os fenômenos espaciais, pois precisam ser analisados por diferentes escalas geográficas e a partir da racionalidade capitalista, pois ela molda os espaços e, conseqüentemente, as práticas espaciais para cada cidadão conforme a classe social em que está inserida.

Para que isso aconteça é primordial pensar a cidade do ponto de vista da Geografia e suas metodologias. Para tal, mobiliza o raciocínio geográfico e o pensamento geográfico, atividades intelectuais distintas mas que são/estão intrinsecamente ligadas e interdependentes. Corroborando com esses conceitos, Cavalcanti (2019, p. 64) parte do pressuposto de que “o pensamento geográfico é a capacidade geral de realizar a análise geográfica de fatos ou fenômenos. [...] o raciocínio geográfico é um modo de operar com esse pensamento”. Destarte, ambas as atividades são interdependentes para a leitura espacial, de forma que não há sobreposição de uma atividade sobre a outra, sendo que a principal diferença está na forma como os autores se apropriam desses termos, a exemplo de raciocínio geográfico abordado por Castellar e Paula (2020) ou Castellar e Juliasz (2017) e pensamento geográfico abordado por Cavalcanti (2019).

O posicionamento desta autora baseia-se nesta última, em que pensamento geográfico<sup>3</sup> “consiste em analisar as coisas no mundo, identificando sua localização, os sentidos e os significados dessa localização” (CAVALCANTI, 2019, p. 149). Portanto, pensar geograficamente refere-se à importância de saber onde estão/ocorrem os objetos/fenômenos, quais são os processos que justificam sua configuração e, sobretudo, as lógicas espaciais que são inerentes a todo e qualquer objetos/fenômenos, mas que nem sempre são vistas ou entendidas de modo imediato. Nesse sentido é que consiste a leitura geográfica da realidade.

Tendo isso em vista, quais metodologias podem auxiliar os professores a colocar em prática esse pensamento geográfico? Para defini-las, é importante ressaltar que o raciocínio geográfico opera por movimentos intelectuais, os quais devem ser orientados por uma pergunta geográfica que norteará a interpretação de uma dada situação geográfica. Dessa forma, a análise ocorre a partir de indagações que poderão levar o aluno a compreender a atuação de certo fenômeno sobre o espaço e vice-versa. Questões como “onde?”, “por que nesse lugar?”, “como é esse lugar?” encaminham o raciocínio para a localização do objeto (fato, fenômeno ou processo), assim como o movimento que dá sentido a essa localização (CAVALCANTI, 2013). É sobre esse exercício intelectual que o raciocínio geográfico permite a compreensão da relação espaço fenômeno, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento geográfico.

Posto isto, essa forma específica de pensar o espaço ajuda o aluno a compreender a cidade para além de sua paisagem materializada, bem como os fenômenos geográficos que ocorrem em diferentes áreas, simultaneamente. Isso é essencial considerando que a cidade é o lócus da aglomeração urbana, da reprodução dos modos de vida e de trabalho, da produção de excedentes e mais-valia e que a produção do espaço urbano é feita com base na racionalidade capitalista (LEFEBVRE, 2008). Tais elementos precisam ser considerados no processo de mediação didática, visando reduzir as limitações que os alunos costumam ter ao raciocinar sobre as cidades. A tendência é que eles reduzam a totalidade da cidade naquilo que é o seu espaço vivido, geralmente seu bairro. Com isso, os problemas urbanos acabam sendo mascarados e passam despercebidos pelos alunos.

---

<sup>3</sup> A discussão sobre pensamento espacial e pensamento geográfico acontece de forma mais aprofundada no capítulo 02.

Assim, fica evidente a necessidade de lançar um olhar que abrange as diferentes escalas que as cidades possuem e assumem para cada indivíduo. Sobre isso Cavalcanti afirma:

A geografia estuda o espaço urbano numa escala intraurbana, isto é, o arranjo interno dos espaços urbanos, e, numa escala regional, os arranjos de espaços que compõem uma determinada área formada por um conjunto de cidades e que têm sido estudados com base no conceito de rede e de região. A opção por uma escala de análise expressa um enfoque, uma problemática a ser investigada. É, por exemplo, numa escala intraurbana que a vida cotidiana e a relação entre a cidade, cultura e cidadania podem ser analisadas com maior profundidade (CAVALCANTI, 2008, p. 64-65).

Essa é uma categoria que permite uma abordagem que ajuda analisar o espaço urbano em sua contradição e segregação. Ou seja, como os elementos do espaço urbano (lazer, educação, trabalho, descanso, circulação de pessoas, mercadorias e moradia) funcionam de forma diferente para cada pessoa de acordo com a classe social em que ela está inserida. Fundamentado em Cavalcanti (2008), para compreender essas dinâmicas, são estas as categorias da Geografia que lhe dão identidade: lugar, paisagem, território, região, natureza e sociedade. Por exemplo, como a paisagem auxilia a ler o aspecto visível do espaço e o território para as relações de poder, para assim entender os objetos que estão no espaço.

A partir do que já foi discutido até aqui, a saber: os avanços teórico-metodológicos da Geografia, a historicidade do espaço, o raciocínio geográfico, pensamento geográfico e o uso de escalas para a análise dos espaços urbanos, questiona-se: como analisar situações geográficas de forma crítica?

Moraes (2018) exemplifica tendo como referência, na cidade de Goiânia/GO, duas áreas que representam dois extremos socioeconômicos da população: o Residencial Aldeia do Vale e o Residencial Vale dos Sonhos; o primeiro é um condomínio fechado de alto padrão e o segundo é um bairro popular. Bairros vizinhos, ambos localizados na região nordeste da cidade, sendo áreas de ocupação para moradia, ou seja, ambas representam um espaço de vivência, mas com características desiguais de estrutura na edificação dos lotes, área total, área edificada e renda per capita desses dois bairros. Para avançar na análise geográfica, deve-se questionar: por que nesse lugar? A resposta envolve um contexto histórico de “necessidade” de criação de condomínios fechados nas áreas distantes da cidade, e “longe das interações indesejadas, movimento, heterogeneidade, perigo e

imprevisibilidade das ruas” (CALDEIRA, 2000, p. 259). Diante disso, se estabelece a demanda por mão de obra para atender o condomínio horizontal do Aldeia do Vale. Porém, Goiânia apresentava um *deficit* habitacional que dificultava o atendimento de moradias para essa nova demanda de trabalhadores. Nesse sentido, os “mutirões da prefeitura” foram fundamentais enquanto política pública para supri-lo e assim o fizeram com a criação de moradias populares no Bairro Vale dos Sonhos.

Após responder “onde?” e “por que aí?”, pôde-se aperfeiçoar a análise com a resposta da pergunta “como é esse lugar?”. Moraes (2018) utiliza dados como as imagens sobre o território, dados cadastrais, características das edificações e rendimento mensal domiciliar per capita para evidenciar as diferenças entre esses dois lugares. Com isso, fica evidente que o Residencial Vale dos Sonhos se encontra numa posição de desigualdade socioespacial em relação ao seu vizinho Aldeia do Vale. Portanto, a análise do espaço urbano precisa responder a perguntas geográficas, articulando o máximo de informações possíveis.

Análises como essa evidenciam como a diferença de classes e a desigualdade social refletem na organização espacial, no exercício da cidadania ou a falta dela, visto que o “exercício pleno da cidadania significa, entre outras coisas, o direito de construir ambientes saudáveis, saudáveis e ecologicamente corretos, incluindo as cidades e o ambiente urbano, e de usufruí-los” (CAVALCANTI, 2014, p. 100). Direito esse que não é exercido por todos os residentes do Vale dos Sonhos devido aos problemas urbanos que enfrentam. A partir disso, entende-se que, para além da materialização da paisagem, esse tipo de análise foca na interpretação do espaço, compreendendo as influências do modo de produção capitalista e suas rugosidades na paisagem.

Portanto, o ensino de Geografia ainda enfrenta desafios no que se refere a uma compreensão da realidade mais aprofundada e direcionada à realidade dos alunos. Porém, quando se tem mediações didáticas visando a mobilização de habilidades cognitivas, linguagens, conceitos e categorias da Geografia tendo em vista o pensamento geográfico, este se aproxima da vivência dos alunos e facilita sua formação cidadã.

## **1.2 O Ensino de Cidades como Conteúdo Geográfico: Articulações para Pensar o Espaço Urbano**

São diversas as possibilidades de estudar as cidades como um conteúdo geográfico. No contexto de sala de aula, Cavalcanti (2014) ressalta que é importante que as abordagens didáticas evidenciem a relevância do conteúdo na vida do aluno e as possibilidades de relacioná-lo à sua prática cotidiana. Por isso, mister é pensar sobre a realidade em que está inserido: um mundo cada vez mais globalizado, cuja luta de classes se torna mais evidente e desigual. Diante disso, a escolha de abordagem sobre cidades enquanto conteúdo considera a inclusão que pressupõe o reconhecimento das diferenças individuais e subjetivas, bem como as relações dos indivíduos com o espaço. Essa inclusão (ou falta dela) também está relacionada ao processo histórico da formação do espaço urbano, este que, por meio da atuação de diferentes agentes sociais, transformou distâncias sociais em distâncias espaciais.

Em vista disso, neste subitem, articula-se alguns fatos históricos a respeito da formação das cidades e como isso resultou na formação de periferias industriais. Evidenciar-se-ão a complexidade e contradição que as cidades vêm adquirindo e como isso se materializa na paisagem, nas práticas espaciais dos indivíduos e na representação desse espaço complexo. Para isso, as cidades serão analisadas a partir de diferentes escalas. Esta é uma categoria fundamental devido à abrangência do que se pretende abordar. Logo, é preciso apropriar-se da escala espacial e conceitual para refletir sobre a produção do espaço urbano.

A primeira refere-se às áreas de abrangência da atuação humana, dotadas de uma temporalidade e que possuem uma grande dimensão variável. Já os fenômenos e processos que ocorrem em escala local, regional, nacional e/ ou global podem acontecer em diferentes áreas de forma simultânea e sem excluir a importância da outra, uma vez que essa escala não se relaciona apenas a uma fração da superfície terrestre, mas à extensão ou magnitude do espaço que se está levando em conta (CORRÊA, 2007). Logo, sua importância se justifica pelas possibilidades de dialogicidade que acontecem entre escala local e global. Aragão (2020) corrobora com essa ideia ao utilizar como exemplo as crianças que, desde a idade tenra, são sujeitos multiescalares à medida que consomem produtos básicos de empresas cuja sedes se localizam em outros países, fomentando o intercâmbio comercial e, também, cultural.

Essa complexidade também pode ser observada nas dinâmicas da divisão internacional do trabalho, na qual produtos tecnológicos possuem matéria-prima de países subdesenvolvidos e mão-de-obra qualificada de países desenvolvidos.

Fundamentado nos autores Castro (1995), McMaster e Sheppard (2004), Corrêa afirma que:

a) Os fenômenos, relações sociais e práticas espaciais mudam ao se alterar a escala espacial da ação humana, assim como se altera sua representação gráfica [...]; b) A base teórica que permite explicar ou compreender fenômenos, relações e práticas é alterada quando se muda a escala espacial [...]; c) Não há uma escala que a priori seja melhor que outra. Sua escolha, para efeito de pesquisa, vincula-se aos propósitos do pesquisador, que constrói o seu objeto de investigação (CORRÊA, 2007, p. 42).

A partir desses exemplos, compreende-se a escala espacial e suas relações com o local-global. Com relação às escalas conceituais, refere-se ao espaço intraurbano e a rede urbana (CORRÊA, 2007). A primeira concerne ao arranjo interno dos espaços urbanos e as relações cotidianas vividas ali; e a segunda, aos arranjos de espaços que compõem uma determinada área formada por um conjunto de cidades e que têm sido estudados com base no conceito de rede e de região. Pensar sobre como essas relações acontecem no espaço urbano pressupõe discutir sobre o processo de urbanização.

Buscando uma concepção ampliada sobre urbanização, Limonad (1999) recorreu às obras de Lefebvre (1991) para verificar suas contribuições teóricas a respeito desse fenômeno. Dentre as principais constatações, o autor entende que a urbanização não se resume à reprodução do capital no espaço, mas também a entende como um fator que condiciona as práticas espaciais e as relações sociais nesse espaço. O fato de existir pessoas que precisam morar nas áreas periféricas por não conseguirem morar no centro da cidade representa a transformação econômico-cultural da relação entre espaço e valor. Mas, ao longo da história, como isso aconteceu? É preciso retomar a história das cidades para entender.

Na Idade Média, a cidade figurava como uma obra que podia ser desfrutada sem a mediação da compra, mas, com a industrialização, ela se transformou em produto. Tendo a França como recorte, Lefebvre (1991) afirma que as intervenções de Haussmann e da III República transformaram esse território por meio de um vasto programa de obras públicas. Dentre eles houve a criação de subúrbios que serviram de habitação para pessoas de baixa renda e, após o intenso êxodo rural, abrigou

camponeses. A fim de periodizar essas transformações urbanas, o autor propõe três fases:

[...] primeiro a invasão industrial, em que o social-urbano é negado a favor do econômico-industrial; uma segunda fase em que a cidade entra em colapso autodestrutivo em função dessa industrialização; e, finalmente, a cidade é reinventada com o nascimento (ou renascimento) da reflexão urbanística, ao que sucede um urbanismo sem reflexão, em que a segregação será considerada algo normal, visando apenas o lucro do capital, num movimento urbanístico vendedor de ilusões (LEFEBVRE, 1991 *apud* CHAVEIRO; ANJOS, 2007, p. 184).

Nesses períodos é possível observar a importância das cidades enquanto lugar de trabalho, absorção e acúmulo de capital. E, mesmo que aconteçam transformações nesse espaço (as funções que desempenha, a disposição das redes, infraestrutura e serviço terciário), em nenhuma delas as pessoas foram consideradas com equidade. Pelo contrário, o local de moradia dos desfavorecidos economicamente caracterizou-se (e ainda caracteriza-se) como mais barato, mais distante e carente de infraestrutura.

Assim, Lefebvre (1991) descreve o processo europeu relacionando-o à transformação da cidade medieval em cidade industrial. Chaveiro e Anjos (2007, p. 187) afirmam que “apesar de o momento histórico ser dispare, ao que parece, a indicação da indústria como grande transformadora socioespacial é válida para a totalidade das metrópoles industriais modernas”. Nos países da América Latina, especificamente o Brasil, é preciso diferenciar o processo de metropolização da precoce contração urbana do Rio de Janeiro e São Paulo. Esta última é resultado das atividades coloniais e localização estratégica nas áreas litorâneas do país. A metropolização e periferização aconteceu à medida que houve o desmantelamento da estrutura escravista e, a partir disso, os escravizados ficaram sujeitos às condições urbanas precárias do período industrial pós patriarcalismo rural.

Assim, morar na cidade foi se tornando uma necessidade. No entanto, assim como em Paris, o Rio de Janeiro também passou por reformas pautadas no discurso higienista, mas com aparato institucional, o que “[...] fez com que os pobres fossem expulsos do centro, se alojando em locais ainda mais insalubres (ABREU, 1996, p. 170). Essas reformas contribuíram para atender aos interesses econômicos e políticos do momento. Com a chegada da indústria pesada e cafeeira, houve emprego para a classe assalariada cidadina, inclusive de estrangeiros em São Paulo e Rio de Janeiro.

Porém, a disputa pela moradia e trabalho na cidade resultou no acirramento da luta de classes e, conseqüentemente, no aumento de moradias precárias. Portanto, uma das principais conseqüências espaciais da urbanização que tem como prioridade dar condições para a acumulação do capital é a formação de periferias que contribuem para a segregação socioespacial.

É inegável o papel que o capitalismo desempenha nessa configuração espacial tomando um exemplo antagônico: nas cidades gregas, existia uma harmonia entre o setor agrário e urbano e, por isso, a relação com a periferia estava mais relacionada a uma questão de localização do que uma questão social (CHAVEIRO; ANJOS, 2007, p. 183). Recapitular esses fatos históricos, ainda que de forma fragmentada e sem seguir uma linearidade, contribui para entender como as cidades assumiram complexidade e contradições no processo de formação territorial, mas também no atual momento de globalização.

Este fenômeno corresponde à aproximação dos mercados financeiros dos países e, para isso acontecer, foi necessária a ampliação e modernização das redes geográficas, ou seja, as redes de comunicação e circulação. Esse fenômeno global alterou a escala local à medida que as cidades foram crescendo e conurbando a outras. Além dessa junção, as dinâmicas espaciais foram alteradas e promoveram novos arranjos espaciais. A esse respeito, Alves afirma:

Do ponto de vista produtivo espacial, o desenvolvimento tecnológico (informacional, científico, comunicacional) possibilitou novos arranjos espaciais, com a transformação da lógica fabril. Tendencialmente, há a desconcentração industrial: as indústrias se deslocam da metrópole para outras localidades da região metropolitana, em geral ao longo dos eixos rodoviários, corroborando para a expansão horizontal das regiões metropolitanas. Ao mesmo tempo, o centro dessa região tem reforçado seu papel de concentração das decisões a partir da centralização e concentração das sedes das grandes empresas (ALVES, 2014, p. 16).

Esses novos arranjos espaciais descentralizam a oferta de serviços e empregos que antes eram concentrados apenas na capital. Ademais, a metropolização do espaço também altera a paisagem urbana ao passo que as indústrias passam a se localizar ao longo dos eixos rodoviários, condomínios de luxos e moradias populares em áreas periféricas etc. Em vista disso, recorre-se à categoria paisagem para aprofundar sobre a complexidade que as cidades assumem, pois entende-se que ela fornece valiosas contribuições para a análise do espaço urbano, dado as possibilidades em exprimir as heranças de uma sociedade (SANTOS, 1997).

Ainda assim, faz-se necessário realizar uma leitura com empenho a fim de enxergar para além do visível.

Apropriando-se da teoria de Arrais (2017) ao refletir sobre a contraditoriedade das paisagens, toma-se como exemplo alguns condomínios de luxo que se instalam em áreas mais afastadas do centro da cidade. Muitas vezes, o critério está relacionado a fugir da grande movimentação e violência das áreas centrais e buscar refúgio em áreas verdes e com intensa proteção privada. Nesse caso, a distância física também reflete uma distância social. Porém, nesse contexto, as camadas mais ricas não estão em uma condição forçosa e nem sob condições precárias de habitação. Além disso, esses condomínios possuem uma infraestrutura que, pela visão frontal, impossibilita uma análise completa, mas sob a visão vertical é possível observar a extensão dos terrenos e o que há neles. Essa paisagem uniforme, limpa e verde oculta irregularidades, como a ocupação de áreas públicas.

Em contrapartida, cortiços que já tiveram regulação fundiária seguem sendo caracterizados como espaços ilegais. E assim, “a paisagem revela embates históricos e sociais sobre o uso dos espaços” (ARRAIS, 2017, p. 91). Para examinar com mais profundidade os significados das paisagens urbanas, pode-se pensar também sobre as áreas de lazer que as cidades possuem: qual a relação que a sociedade urbana possui com os lugares que ocupam além da sua casa e trabalho? Como a paisagem auxilia na interpretação dessa situação? Será que a sociedade urbana usufrui dos espaços a que têm direito? Sobre isso, Cavalcanti e Moraes (2011, p. 17) afirmam:

Ao observar uma paisagem, o que se vê são os cenários cotidianos: os deslocamentos, a mobilidade espacial, os fluxos e os fixos [...] mas também pode-se perceber os diferentes lugares onde as pessoas se instalam, onde permanecem, onde se encontram, nela também se observam as práticas que se realizam no lugar, os lugares e as conexões entre os lugares. E ainda é possível ir mais longe e verificar o acesso aos lugares e seu usufruto pelos diversos sujeitos (não só os fisicamente experimentados, também os imaginados, os representados) .

Assim, pensar sobre a relação sociedade e espaço implica também em pensar nela enquanto território, em que as relações de força não são equivalentes (CAVALCANTI, 2014). Cada pessoa se relaciona com aquilo que vê e vive na cidade e, ainda que existam espaços públicos, eles não são consumidos por toda a população. Isso acontece devido a outros fatores externos: “A própria legislação garante o direito de ir e vir, mas não os meios necessários para que essa garantia

seja efetivada e com qualidade” (CAVALCANTI; MORAIS, 2011, p. 21). Assim, a mobilidade urbana é fundamental para garantir à sociedade o deslocamento das áreas das cidades, sobretudo com segurança, agilidade e valores acessíveis.

Dentro dessa ideia de usufruir a cidade, destaca-se a importância das representações cartográficas. Muitas pessoas já se apropriam dos mapas para se locomover, localizar determinadas áreas e realizar suas práticas espaciais cotidianas. Nesse contexto de aprender o conteúdo cidades com auxílio da linguagem cartográfica, pode-se citar diferentes representações que auxiliam nessa tarefa. O mapa cadastral é um exemplo, pois é um mapa que fornece informações detalhadas sobre bens imóveis em uma área específica, incluindo vários detalhes, tais como informações sobre taxas de impostos, quem é o proprietário da terra, quais tipos de estruturas estão presentes, qual é o zoneamento na região e assim por diante (PARMA, 2006). O *Google Maps* é um serviço de pesquisa e visualização de mapas e imagens de satélite da Terra gratuito na *web* fornecido e desenvolvido pela empresa estadunidense *Google* (SILVA, 2019). Os atlas escolares consistem em uma publicação constituída por uma coleção de mapas ou de cartas geográficas direcionadas aos estudantes. O mapa mental é um mapa cuja escala pode ser alterada de forma a privilegiar determinados espaços em detrimento de outros, bem como utilizar símbolos e outras formas de representação que melhor se assemelham à realidade do mapeador (GOMES, 2017).

Todas essas representações possibilitam conhecer as cidades através de diferentes perspectivas e de acordo com o tipo de mapa utilizado. Assim, ver a cidade a partir de uma mapa oportuniza ao aluno entender outros elementos que não se consegue vislumbrar a olho nu, pois o mesmo utiliza visão vertical. O mapa proporciona a representação de áreas de modo mais amplo e pode, inclusive, representar todos os bairros da cidade.

Porém, também pode negligenciar outros aspectos, como problemas ambientais, ou mesmo aspectos culturais etc. Logo, o docente precisa ter clareza dos objetivos que tenciona alcançar com o uso de cada representação. Cazetta (2009) explica que nas linguagens (geográficas) existem mecanismos aglutinadores de escala, projeção e simbologia. Ela destaca como esses três mecanismos podem, respectivamente: criar realidades diferentes de um mesmo espaço; criar visões de mundo através das distorções de uma esfera para o plano; e a simbologia que é condicionada pela escala e projeções e se restringe a generalizações. Por isso, é

preciso saber o que pretende representar e se o mapa escolhido consegue corresponder a isso.

No caso dos mapas mentais, o aluno participa do processo de elaboração das representações. Gomes (2017) afirma que, pela possibilidade de colocar sua visão, subjetividade e conhecimentos empíricos, os mapas mentais são considerados representações que dão protagonismo ao mapeador. Logo, tudo que é possível captar na observação da paisagem urbana, no momento em que está sendo representada, pode aparecer no mapa: desde os cheiros e sentimentos até elementos que evidenciam as diferentes territorialidades que um mesmo lugar assume. Diferentemente dos mapas euclidianos, no mapa mental a escala pode ser alterada de forma a privilegiar determinados espaços em detrimento de outros, bem como utilizar símbolos e outras formas de representação que melhor se assemelham à realidade do mapeador.

No contexto do espaço urbano, os mapas mentais possibilitam aos alunos entenderem que não é possível generalizar as realidades e dinâmicas das cidades, pois elas se diferenciam conforme cada pessoa e suas respectivas práticas espaciais. Assim, as reflexões teóricas estabelecidas neste subitem permitem elencar conteúdos geográficos considerados fundamentais para uma mediação didática. Compreende-se que a trajetória histórica da formação das cidades se revela desigual. Ao evocar esses fenômenos, tem-se como objetivo que os alunos entendam: o papel da racionalidade capitalista, a influência disso para a ordenação do espaço geográfico, a relação sociedade-espaço que se estabelece, bem como as potencialidades da linguagem cartográfica em espacializar e desvendar as práticas espaciais urbanas da sociedade e de si próprio.

### **1.3 O Ensino de Geografia e a Formação Cidadã: a Construção de Sujeitos Críticos e Participativos**

O presente subitem discute as concepções de cidadania no ensino de cidades e sua atuação no espaço urbano. Em linhas gerais, é o exercício do direito a ter direito (VIEIRA, 1997), isto é, desfrutar dos direitos e deveres que é garantido por lei aos cidadãos. Iniciamos por conceituar o que se entende por cidadania a partir de diferentes autores: Oliveira (2000) entende a cidadania a partir do capitalismo e da

globalização, pois, por influência deles, as escalas territoriais se tornam mais complexas ao reforçar a ideia do cidadão enquanto consumidor e usuário além fronteiras. No espaço urbano isso se manifesta da seguinte forma: “As cidades que se encontram inseridas nas redes mundiais passam a ser vistas como 'uma grande mercadoria', objeto de *marketing*, que devem assumir uma nova configuração territorial para adequar-se à lógica e aos interesses do mercado mundial” (*ibidem*, p. 160).

Nessa lógica, Lefebvre (2008) entende o direito à cidade enquanto uma utopia que perpassa a lógica capitalista de produção, tendo em vista uma produção do espaço urbano que considera o valor de uso e não de troca como no modelo capitalista de produção. Assim, a consequência disso é a limitação de um direito que deveria ser de todos. Por essa razão, Santos (2007) critica como os cidadãos possuem suas cidadanias mutiladas, conforme seu poder econômico, bem como por sua cor, gênero e etnia. Sobretudo no Brasil, as concepções de cidadania estão vinculadas ao poder consumista dos indivíduos. Santos entende que isso se justifica por processos como:

[...] desruralização, as migrações brutais desenraizadoras, a urbanização galopante e concentradora, a expansão do consumo de massa, o crescimento econômico delirante, a concentração da mídia escrita, falada e televisionada, a degradação das escolas, ter um planejamento urbano optou pela concentração e centralização de riquezas, e por fim, um modelo econômico que privilegia os meios materiais em detrimento a vida. [...] uma filosofia de vida que privilegia os meios materiais e se despreocupa com os aspectos finalistas da existência [...]. Em lugar do cidadão, formou-se um consumidor, que aceita ser chamado de usuário (SANTOS, 2007, p. 25).

Diante disso, fica evidente a importância de direcionar o ensino de cidades para a formação cidadã compreendendo que, embora a cidade seja povoada por toda a população, ela pode ser vivida e ocupada como um espaço de uso por diferentes pessoas e suas subjetividades. Por isso, de acordo com Cavalcanti (2008), a cidadania como meta no ensino oferece a possibilidade de formar conceitos que auxiliem os alunos a compreenderem a cidade como materialização dos modos de vida e a partir de seus espaços vividos, articulando isso às leituras científicas sobre a cidade de forma a entender a importância do exercício da cidadania para além do poder de consumo. Pensando nisso é que se defende a contrarracionalidade, um modo das classes menos favorecidas se apropriarem da cidade através do exercício da cidadania. Nesse sentido, as práticas cidadãs são fundamentais, porém, tais práticas não se restringem ao plano político no direito e dever de votar, mas também

às dimensões civil, política, socioeconômica, cívica, do consumo, pertencimento e dimensão espacial (SANTOS, 2014).

No espaço escolar, a Geografia contribui com a temática relacionada a cidadania ao passo que promove as discussões e formações de conceitos a respeito do espaço urbano e sua apropriação. Para isso, é importante explorar essa temática a partir de mediações didáticas convidativas, ou seja, tendo como referência o espaço vivido do aluno e a interpretação de suas paisagens, aliados a metodologias diferenciadas. Conforme a autora: “[...] o trabalho docente, nessa temática, consiste em fazer a mediação dos alunos com os conteúdos geográficos referentes, buscando propiciar encontros/confrontos da vida imediata e cotidiana dos alunos com elementos mais amplos da realidade” (CAVALCANTI, 2017, p. 24).

Nessa perspectiva, é preciso entender e ensinar as cidades para além daquilo que os livros didáticos nos fornecem: imagens aleatórias de metrópoles e textos genéricos. É preciso relacionar os conceitos e conhecimentos geográficos com a realidade imediata dos alunos, pois assim há uma significativa contribuição para a formação de sujeitos críticos e participativos. Em vista disso, Cavalcanti (2008) baseou-se em Bernet (1997) para discutir as três dimensões da relação entre educação e cidade: a cidade como conteúdo da educação (aprender na cidade), o meio urbano como agente educador, um emissor de informação e de cultura (aprender da cidade) e a escola agência principal dessa dimensão, ajudando crianças e jovens a aprender a fazer a leitura de suas cidades (aprender a cidade). Sobre isso, as autoras afirmam:

É nesse sentido que se concebem as cidades educadoras como espaços que englobam os múltiplos conhecimentos, sendo apenas necessária a investigação parte do professor e do aluno, para entendê-las e transformá-las. Esses espaços são vistos como forma de reduzir as desigualdades sociais e aprofundar a democracia, visto que uma cidade educadora abrange a construção de mecanismos de participação em diversos âmbitos (SILVA; CAMPOS, 2021, p. 18).

Assim, quais espaços oferecem potencialidade para a dimensão “aprender da cidade”, ou seja, por meio de sua emissão de informação e cultura? Em geral, os espaços públicos, tais como praças, museus etc. Tendo como referência a cidade de Goiânia-GO, especialmente na região central da capital. Sabendo que Goiânia foi uma cidade planejada visando a ocupação da porção central do país, seu planejamento trouxe consigo um discurso de modernização do território (isto é, de racionalidade

capitalista) que se traduziu na edificação com a marca urbanística e arquitetônica da *Art Déco*.

A Praça Cívica representa bem as intencionalidades da urbanização de Goiânia, pois por meio dela é possível identificar um desenho concêntrico e ruas radiais que convergem para a Praça. Esse contorno bem delineado está relacionado à contemporaneidade inerente (e à manutenção do capitalismo) que a criação de Goiânia obteve com a Marcha para o Oeste. Porém, ainda que se queira evidenciar uma cidade e, por consequência, um País moderno, cujas desigualdades sociais de sua história já foram superadas, tem-se o monumento das Três Raças. Segundo o *site* “ipatrimônio”, o monumento foi “criado em 1968 pela artista plástica Neusa Moraes. [...] Simboliza a miscigenação de três raças – negro, branco e índio, que houve e há na formação das características genéticas e culturais do povo goiano” (ipatrimonio.org).

Esse monumento foi citado como exemplo de uma contrarracionalidade. Santos (2002) entende que o caráter contraditório do espaço urbano impossibilita organizá-lo com a racionalidade única do capital, pois apresenta irracionalidades ou contrarracionalidades.

Essas contrarracionalidades se aplicam tanto na atuação de pessoas quanto nas formas espaciais, no uso dos espaços. Outro espaço público que representa a dimensão “aprender na cidade” em sua contrarracionalidade é o Beco da Codorna. Este representa um dos principais espaços destinados à construção do grafite em Goiânia e é também o centro das atenções dos artistas visuais e demais apoiadores da arte urbana. As paredes repletas de mensagens podem contribuir com a perspectiva crítica que evidencia como o capitalismo altera as relações socioespaciais, bem como outras diversas interpretações. O beco contribui como conteúdo de educação devido às relações e experiências que possibilitam-na, mas também na mensagem que transmite: “[...] considerar a cidade como conteúdo de educação, com suas instituições, seus recursos, suas experiências” (CAVALCANTI, 2008, p. 73). Isso é possível em razão do suporte do poder público, que contribui à medida que mantém esse espaço público e acessível.

Assim, mediar esses elementos durante as aulas corrobora com a dimensão “aprender a cidade”, na qual a escola é a principal agente ao ajudar os escolares a fazerem a leitura de suas cidades. Tais dimensões fundamentam a linha de investigação:

[...] relação cidade, cidadania e ensino de geografia [...]. Verificar as potencialidades de a escola, por meio do ensino de geografia, contribuir para a formação da cidadania, confrontando experiências e conhecimentos da/na cidade e construindo conhecimentos geográficos sobre ela (CAVALCANTI, 2008, p. 73-74).

Quando há a construção da cidadania nesse “confronto”, há também alunos que se preocupam com seu próprio direito à cidade, mas sobretudo com o direito coletivo à cidade. Assim, formamos mais cidadãos com noções coletivas do que cidadãos usuários, consumistas e individualistas. Quanto mais jovens, e pessoas no geral, entenderem a necessidade de uma cidade para todos, mais indivíduos poderão contribuir para a redução de problemas ambientais e sociais por se sentirem agentes transformadores desses espaços, sujeitos ativos, críticos e propositivos. Essa é uma das perspectivas da Geografia escolar baseada na articulação com as práticas cidadãs.

## **CAPÍTULO II: A LINGUAGEM CARTOGRÁFICA E SUA ARTICULAÇÃO COM O ENSINO DE GEOGRAFIA: POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO**

Tendo em vista a revisão bibliográfica realizada no primeiro capítulo, neste capítulo pretende-se realizar uma discussão sobre como a linguagem cartográfica se articula ao ensino de Geografia, visando o desenvolvimento do pensamento geográfico. Para isso, realizar-se-á uma análise teórica do que vem a ser o pensamento espacial e pensamento geográfico. A partir disso, serão analisadas as entrevistas a fim de compreender o que os professores da Educação Básica compreendem sobre esses termos. Além disso, o objetivo é identificar como tais concepções influenciam nas suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, na forma de ensinar sobre o conteúdo cidades nas aulas de Geografia. Tendo isso em vista, será construída uma sequência didática baseada nas reflexões teóricas provenientes da pesquisa documental aos principais referenciais bibliográficos, bem como das reflexões metodológicas resultantes da entrevista aos professores.

### **2.1 A Cartografia como Recurso Didático para a Construção do Pensamento Espacial nas aulas de Geografia**

Neste subitem, pretende-se explicar as concepções teóricas de pensamento espacial e pensamento geográfico. Além de evidenciar a relação entre ambos, busca-se discutir como a mobilização dos processos cognitivos desses dois tipos de pensamento podem potencializar o ensino de Geografia no que se refere a uma leitura geográfica, cartográfica e cidadã.

A princípio, referenciar-se-ão os trabalhos teóricos que subsidiam os estudos do campo do pensamento espacial. A produção acadêmica brasileira sobre esse tema tem como base a publicação do relatório *Learning to think spatially: GIS as a support system in the K-12 Curriculum*<sup>4</sup>, publicado pelo NRC (*National Research Council*)<sup>5</sup> nos Estados Unidos, que traz a definição de pensamento espacial como “um amálgama

---

<sup>4</sup> Aprender a pensar espacialmente: GIS (Sistemas de Informações Geográficas) como um sistema de support no currículo jardim-ensino médio.

<sup>5</sup> Conselho Nacional de Pesquisa.

constitutivo de três elementos: os conceitos de espaço, as ferramentas de representação e os processos cognitivos” (NRC, 2006, p. x). A partir de 1990, os estadunidenses se dedicaram a estudar o *Spatial Thinking*<sup>6</sup>, referente a sua importância para o currículo e vida dos estudantes (DUARTE, 2017). Com isso, houve o desenvolvimento de projetos relacionados aos sistemas de informações geográficas no currículo básico da Educação dos Estados Unidos. Esses pesquisadores discutiram a importância do pensamento espacial como habilidades cognitivas para as atividades cotidianas dos sujeitos, conforme explicitado por Downs e Souza (2006):

O pensamento espacial, uma forma de pensar, é uma coleção de habilidades cognitivas. As habilidades consistem em formas declarativas e perceptivas de conhecimento e algumas operações cognitivas que podem ser usadas para transformar, combinar ou, de outra forma, operar sobre esse conhecimento. A chave para o pensamento espacial é um amálgama construtivo de três elementos: conceitos de espaço, ferramentas de representação e processos de raciocínio. É o conceito de espaço que faz do pensamento espacial uma forma distinta de pensamento. Compreender os significados do espaço para podermos usar suas propriedades, por exemplo: dimensionalidade, continuidade, proximidade, separação) como veículo para estruturar problemas, encontrar respostas (DOWNS; SOUZA, 2006, p. 12, tradução nossa).

Assim, espaço, representação e processos de raciocínio são elementos que corroboram para a relação do pensamento espacial com a Geografia; porém, esse tipo de pensamento não é restrito a essa ciência. Os autores reforçam que: “embora o pensamento espacial seja um modo universal de pensar, ele tem manifestações distintas em diferentes disciplinas” (DOWNS; SOUZA, 2006, p. 10). Isso acontece porque diferentes ciências se apropriam do espaço com suas especificidades, como por exemplo: Arquitetura, Artes, Matemática, Psicologia, entre outros. A singularidade está no objeto de estudo de cada uma.

Além disso, tais habilidades já são exercidas pela maioria das pessoas à medida que se deslocam ao supermercado ou à escola e usam as direções da direita, esquerda, cima, embaixo, perto, longe para se mobilizar. Também acontece ao categorizar objetos como as compras no mercado; ao identificar alternância ente dia e noite, chuva e sol etc. (NETO; SOUZA; SILVA, 2021). Baseando-se em Sinton *et al* (2013), o autor Duarte (2017) explica a onipresença do pensamento espacial primeiramente por meio da Geografia, dos espaços cotidianos que ocorre, por

---

<sup>6</sup> Pensamento Espacial.

exemplo, ao estacionar um carro, arrumar as compras no armário e outros. Em segundo, há a Geografia dos espaços físicos e sociais; quando “um arquiteto considera a Geologia, o perfil da encosta e a drenagem para a construção de um novo prédio e analisam também como ele vai se articular com as construções nas suas vizinhanças” (DUARTE, 2017, p. 121).

E o terceiro é a Geografia do espaço intelectual, “quando elaboramos um mapa conceitual, uma árvore genealógica da nossa família ou lemos um gráfico que expõe a relação entre variáveis” (DUARTE, 2017). Sabendo disso, o objetivo desse capítulo é discorrer sobre como essas habilidades do pensamento espacial podem ser apropriadas para a Cartografia Escolar.

Para isso, temos como fundamento o documento do NRC como produto de uma comunidade científica multidisciplinar, também pesquisadores como Jo e Bednarz (2009) e outros autores que fazem uma releitura e análise dessas teorias considerando também os currículos brasileiros, a saber: Castellar e Paula (2020) e Duarte (2016, 2017). Com base neles, entende-se que o pensamento espacial possui interrelação entre três campos de conhecimento: processos cognitivos, conceitos de relações espaciais e representações do espaço. Estes, quando relacionados às categorias e princípios geográficos, possibilitam o desenvolvimento do pensamento geográfico, a ser analisado posteriormente.

Sobre os campos de conhecimento do pensamento espacial, dissertar-se-á, inicialmente, sobre as representações espaciais. Nas palavras de Castellar e Paula (2020, p. 301), são: “meios de acesso as informações espaciais visualizáveis”. Estas abrangem produtos cartográficos espacializados como mapas, gráficos, cartas topográficas, croquis, imagens de satélites, fotografias aéreas, entre outras. O que os diferencia é a escala e as abordagens científicas de cada uma, como a Teoria da Representação Gráfica (*id*). Assim, o mapa é o principal produto cartográfico da linguagem cartográfica; é também produto e produtor da realidade. Portanto, ajuda a responder a uma das questões mais básicas da humanidade: “onde?” (MOREIRA, 2017), pergunta essencial para análise dos fenômenos sociais, visto que a sociedade não pode operar fora do espaço (SANTOS, 1985) e que os mapas são entendidos como meios de transmissão dessas informações espaciais.

Visto que ter acesso a informação é poder, entende-se que os mapas e outros tipos de representações espaciais são valiosos, pois o domínio consciente de suas informações auxilia no exercício ou conquista de poder (RAFFESTIN, 1993).

Entendendo a importância das representações espaciais, cabe ao professor escolher a mais adequada a prática pedagógica que ele pretende e do aluno se espera uma ampliação das imagens mentais que ele mesmo produz sobre a realidade que o cerca.

Além das representações espaciais há de se considerar que, para pensar o espaço, é necessário falar e lê-lo utilizando os:

[...] conjuntos de vocábulos que indicam os atributos espaciais para identificar a natureza de um fenômeno geográfico em uma situação. Os conceitos de espaço estão contidos nas representações espaciais e podem ser alguns exemplos: adjacência, área, distância, direção, dispersão, aglomeração, distribuição, escala de incidência, forma, extensão, arranjo, entre outros. (CASTELLAR; PAULA, 2020, p. 304)

A autora afirma que esse conjunto de vocábulos refere-se ao conceito de relações espaciais, segundo campo de conhecimento do pensamento espacial. Ao mobilizar esses conceitos, pensa-se também sobre a organização do espaço. No caso do urbano, recorte dessa pesquisa, torna-se fundamental mobilizá-lo para que os alunos entendam elementos do planejamento urbano. A autora cita o caso da instalação de indústrias, que necessita da análise da 'distância' e da 'distribuição' entre unidade produtiva a centro consumidor; extensão e o 'arranjo modal' adequado. Além de referência para o planejamento urbano, a qualidade com que é planejado e implementado revela diferenças sociais, uma vez que, no contexto da segregação espacial, as camadas menos favorecidas economicamente tendem a ocupar os espaços em condição de vulnerabilidade, como por exemplo:

bairro com aglomeração de barracos com tapumes irregulares e em situação de risco, com serviços públicos (postos de saúde, escolas, áreas de lazer, coleta de lixo etc.) mal distribuídos e muito dispersos, além de o córrego do bairro apresentar alta densidade de rejeitos nocivos à saúde humana. Esses exemplos ajudam o sujeito a compreender seu contexto social e as condições da segregação socioespacial, uma vez que, para que se interprete a carta ou o mapa, é necessário que se organize as informações geográficas que serão analisadas (*ibid.*, p. 30.).

Assim, compreende-se a organização desse espaço e como a segregação espacial se instala. Complementando essa amálgama dos campos de conhecimento do pensamento espacial, cita-se os processos cognitivos. Estes envolvem ações como identificar, localizar, observar, diferenciar, comparar, analisar, contar, nomear, resumir, concluir, criar hipóteses. Esse componente deriva de distintas teorias da Psicologia e Neurociência, epistemologia genética e psicogênese referenciado de J.

Piaget e seus colaboradores, da teoria histórico-cultural com base em L. Vigotski, e de outros autores da psicologia cognitiva com base em U. Neisser e R. Sternberg<sup>7</sup>. Sabendo disso, Duarte (2016) compara esse componente com uma desembocadura prática do pensamento espacial, visto que, ao mesmo tempo que necessita da conjugação dos demais componentes, esta envolve raciocínios espaciais que permitem avançar para além do dado espacial ou de sua representação.

Ciente dessa complexidade, Duarte (2016, p. 132) ressalta a taxonomia elaborada por Jo e Bednarz (2009), que apresenta uma classificação/hierarquização no sentido de distinguir a complexidade desses raciocínios, porém sem hierarquizá-los, em concordância com taxonomias cognitivas adotadas nas Ciências da Educação e na Psicologia Cognitiva, como é o caso da Taxonomia de Bloom. Ainda sobre essa sistematização, Phil Gersmehl (2008) constitui um autor fundamental, pois identificou o que denominou como oito modalidades neurologicamente distintas de pensamento sobre as condições dos lugares e conexões entre lugares, são elas: comparação espacial, analogia espacial, aura espacial, transição espacial, associação espacial, hierarquia espacial, padrões espaciais e regionalização.

Essas modalidades demonstram seu caráter complexo e diversificado, ao passo que também não são bem correlacionados. “De fato, é muito provável que diferentes alunos possam realmente ‘ver’ coisas diferentes no mesmo mapa” (GERSMHEL, 2014, p. 193). E isso não significa necessariamente que haja um *deficit*, mas que, para alcançar uma leitura de mapas mais abrangente, é necessária a prática para desenvolver essa inteligência.

Compreender essa amálgama do pensamento espacial é fundamental para compreender como se dá o desenvolvimento do pensamento geográfico. Porém, é necessário ressaltar que são pensamentos complementares. Sobre isso, o autor afirma:

O desenvolvimento do pensamento espacial ou, para alguns, o processo de alfabetização espacial e o desenvolvimento de competências vinculadas à linguagem gráfica em geral e à cartografia em particular, não constituem, do ponto de vista da Educação Geográfica, um fim, mas sim partes do processo mais amplo de alfabetização geográfica, isto é, do processo de construção de um pensamento geograficamente fundamentado para a interpretação da realidade (DUARTE, 2016, p. 73).

---

<sup>7</sup> Para saber mais, consultar Castellar e Paula (2020).

Desse modo, esta linguagem está relacionada às habilidades da inteligência espacial, ou seja, a capacidade de compreender as dimensões do/no espaço em suas mais diferentes estruturas e, quanto mais ciência da existência e importância do pensamento espacial, mais o exercitamos. Para isso, o mapa é um ótimo aliado. E, embora eles possibilitem a representação do espaço, apenas o pensamento espacial não é capaz de explicar fenômenos geográficos, sendo necessária a articulação dos princípios espaciais (localização, extensão, distribuição, analogia, ordem etc.), nas aulas de Geografia. Portanto, além de localizar e correlacionar os fenômenos por meio da linguagem cartográfica, é fundamental interpretar os mapas mobilizando também os conhecimentos geográficos sobre os componentes espaciais e sua relação com a sociedade. A mobilização de todos esses saberes (o geográfico e o cartográfico) para a leitura do espaço e exercício da cidadania compreende o que vem a ser o pensamento geográfico, tema que será discutido de forma mais aprofundada no próximo subitem.

## **2.2 Concepções Teórico-Methodológicas do Pensamento Geográfico na Geografia Escolar**

No subitem anterior, discutiu-se sobre a importância da linguagem cartográfica nas aulas de Geografia. Neste a proposta é relacionar ensino de Geografia e pensamento geográfico. Inicialmente, argumenta-se sobre a importância que a Geografia possui na escola, mas que tem sido negligenciada. Isso é resultado da influência que os projetos neoliberais têm causado na realidade escolar brasileira, na qual os currículos tendem a desvalorizar conhecimentos das ciências humanas e valorizar conhecimentos das ciências exatas. A esse respeito, Silva e Boutin afirmam:

É nesse sentido que as reformas apresentadas no atual contexto político brasileiro, em especial as reformas para a educação – e aqui estamos nos referindo em específico à proposta de educação integral expressa no Ensino Médio –, não estão isentas de interesses e por vezes tais interesses estão a serviço do capitalismo, na medida em que priorizam a formação técnica e parcial voltadas apenas para a atuação do sujeito no mercado de trabalho, pois o capitalismo volta-se para a expansão e para a acumulação (SILVA; BOUTIN, 2018, p. 530).

Esse modelo tenciona preparar (do ponto de vista técnico) os alunos para o mercado de trabalho, mas não valoriza a reflexão (do ponto de vista teórico e empírico)

sobre esse mesmo mercado. Tal reflexão pode ser articulada nas disciplinas de Sociologia, Filosofia, História e Geografia. Esta última, assim como as outras disciplinas, possibilitam discussões sobre a realidade e suas mazelas sociais. Isso é ótimo do ponto de vista de uma Educação que valoriza a consciência de classes, porém, o verdadeiro objeto de estudo da Geografia acaba por ser confundido pelo público leigo e até mesmo pelos nossos alunos (CASTELLAR, 2022)<sup>8</sup>. Essa incompreensão contribui de forma direta para a desvalorização da Geografia e isso pode ser visto em atos de negligência, como a redução do número de aulas, a atuação de professores formados em outras áreas mas que são contratados para ensinar Geografia, entre outros.

A partir dos elementos mencionados, defende-se que a compreensão epistemológica dessa ciência esteja sempre em evidência. Em concordância com isso, Gomes (2009) afirma que, à medida que se avançava nas discussões em busca de um objeto de estudo, entender o espaço como esse objeto fortaleceu a identidade da ciência. Porém, somado a isso e tão importante quanto, é situar a relevância dessa ciência nas investigações que ela se propõe. Ainda de acordo com Gomes (2009), a contribuição da ciência geográfica consiste na análise da trama locacional de um determinado fenômeno. Além disso, importa o que se faz com esse tipo de conhecimento, a saber: pensar geograficamente. É sobre esse pensamento que se aprofunda a presente discussão. Muitos autores trabalham com esse tema; porém, a principal perspectiva a ser adotada é a da professora Lana Cavalcanti, ao afirmar que:

A preocupação com a explicação do que significa pensamento geográfico está, em princípio, ligada à necessidade de demonstrar que a Geografia contribui, de uma maneira peculiar, com as produções científicas a respeito da realidade. [...] um tipo de conhecimento característico, que agrega com algum aporte elementos importantes para a compreensão dessa realidade, física ou social (CAVALCANTI, 2019, p. 66).

Essa compreensão vai permear os saberes do professor em sala de aula, ou seja, os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos específicos da Geografia. Cabe ao docente, no ato da mediação, transpor os conhecimentos pedagógicos e específicos em conteúdos escolares, visando desenvolver o pensamento geográfico. A seguir, serão evidenciados os elementos teóricos que o subsidiam.

---

<sup>8</sup> Esta é uma citação indireta referente a uma palestra que a professora Castellar participou no XI Fórum Nepeg, mais especificamente na Mesa Redonda II “Modalidades de pesquisa na área do Ensino de Geografia”, no ano de 2022.

A priori, destacam-se os elementos que favorecem sua mobilização, de forma a garantir que a análise a ser feita seja de fato geográfica. Isso posto, Silva e Valadão estabelecem que:

Embora haja distintos caminhos que mobilizam esse raciocínio, em todos aqueles que possam ser adjetivados de “geográficos” se registra a permanência de alguns elementos, de uma assinatura, de um traço indelével sem o qual, embora se faça investigação de um fato ou fenômeno espacial, não será ela necessariamente geográfica (SILVA; VALADÃO, 2019, s/p).

Assim, a abordagem dos fenômenos do ponto de vista geográfico é feita por princípios lógicos ligados aos princípios do pensamento e, também, operacionais presentes na Geografia (observação, descrição, comparação, imaginação, análise, síntese etc.). Para Cavalcanti (2019), é bom orientar o trabalho docente com base nesse conjunto, porém há de se organizá-lo em um caminho metodológico.

Uma orientação para o desenvolvimento dessa capacidade é a ênfase na formação de conceitos pelo ensino, pois eles permitem converter as coisas por meio de operações intelectuais em objetos teoricamente espaciais. Ou seja, se relacionar com o mundo como objeto de conhecimento, como uma realidade em que ele está inserido e, por isso, precisa entendê-lo.

Apropriando-se da teoria histórico-cultural, os conceitos são considerados uma capacidade essencial para compreender a realidade, pois, com eles, pode-se fazer generalizações. Assim, o ponto de partida e a finalidade do pensamento geográfico é justamente a compreensão da realidade; por isso, Cavalcanti (2019) reforça a importância de iniciar as aulas com perguntas que sejam instigantes, reflexivas, motivadoras. Para essa autora:

[...] não basta manter as crianças e os jovens dentro dos muros da escola, em atividade constante ou passivamente assistindo a explicação dos professores [...]. É fundamental que possam se desenvolver como pessoas, que entendam como as relações democráticas podem acontecer nos pequenos grupos, que aprendam a pensar conscientemente com instrumentos simbólicos e a operar na vida cotidiana com eles, e que sejam respeitados como sujeitos nesse processo (CAVALCANTI, 2019, p. 151).

Chegar nesse nível de compreensão do mundo requer o desejo e este antecede a curiosidade. Por isso, a importância de estimular os alunos com as perguntas diretamente relacionadas ao objeto de estudo em questão. Sendo este o espaço geográfico, é necessário considerar o conjunto de escalas de que ele dispõe.

Afinal, quando o objetivo é ensinar Geografia, uma boa pergunta não é só instigante, mas sobretudo geográfica. Segundo Oliveira (1977), no ato de indagar “Onde? Por que aí?” concebe-se raciocínios que serão acionados a partir de uma capacidade de pensamento – o pensamento geográfico. O desenvolvimento deste pensamento exige do professor um conhecimento fundamental: como ensinar? A resposta para essa pergunta é ampla e requer a compreensão dos processos psicológicos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Cavalcanti (1998, 2005, 2012, 2019) defende a teoria histórico-cultural pautada em Vygotsky (1984, 1993, 2000). Baseando-se nisso, ela argumenta a favor da ênfase na formação de conceitos. Logo, a perspectiva é do mundo como objeto de representação que se faz dele. Veja o que ela afirma:

E esse mundo só pode ser um mundo para si, para o sujeito que o internaliza, depois que ele foi um mundo para os outros, ou seja, o conhecer é um processo social e histórico, não um fenômeno individual e natural. No processo de conhecer, os objetos são apreendidos por sinais – imagens sensoriais – que se encontram colados à singularidade do objeto. Para o processo de descolamento singular do objeto e sua generalização e abstração, a imagem tem de ser representada pelo signo. Mas, diferentemente dos animais, os sinais que os homens captam do mundo carregam-se de significação social e cultural. Desde a infância, a criança já capta o objeto semiótico, ou seja, a imagem com sua significação (com o uso da palavra). Sendo assim, a representação é tanto uma função (tornar presente algo que não está presente) quanto o objeto representado (o significante). Para Vygotsky, a palavra é o signo que serve tanto para indicar o objeto como para representá-lo, como conceito, sendo nesse último caso, um instrumento do pensamento (CAVALCANTI, 2005, p. 189-190).

A partir do que foi exposto, destacamos alguns pontos. A começar pelo processo histórico e social que envolve a compreensão dos objetos de conhecimentos, ou seja, não é um fenômeno natural e requer a mediação de outras pessoas. Nesse caso, é o professor de Geografia que usa a linguagem verbal e não verbal para “transformar” as coisas do mundo em objetos de conhecimento reconhecidos pela ciência geográfica. Outro elemento que é considerado no processo de ensino-aprendizagem é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), assim definida:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1984, p. 97 *apud* CAVALCANTI, 2005, p. 190).

No que se refere ao trabalho escolar, a ZDP demonstra o caráter social do desenvolvimento humano e das situações de ensino escolar, levando-se em conta as mediações histórico-culturais possíveis nesse contexto. Assim, com a ajuda do professor, o aluno exerce suas funções mentais superiores (percepção, memória, pensamento) e se relaciona com o meio. Contudo, Vygotsky (1993) também ressalta a importância dos signos, ou palavras, como meios pelo qual se conduz as operações mentais. Somadas às funções superiores e à mediação, há a formação de conceitos. Sobre isso, Cavalcanti (2005, p. 195) afirma que “para o conhecimento do mundo, os conceitos são imprescindíveis, pois, com eles, o sujeito categoriza o real e lhe conforma significados”.

Sabendo disso, é mister que o professor tenha a consciência teórica do processo cognitivo de formação de conceitos, pois os alunos já tem práticas sociais cotidianas e elas são inerentes ao espaço, porém, “o desenvolvimento de um raciocínio espacial conceitual depende, embora não exclusivamente, de uma relação intersubjetiva no contexto escolar e de uma mediação semiótica” (*Ibid.*, p. 198). Com isso, fica evidente a necessidade de articular a formação de conceitos geográficos para o desenvolvimento de um pensamento geográfico. Sobre isso, ela afirma:

Alguns conceitos são mais gerais e elementares ao raciocínio geográfico, como os que tenho trabalhado em outros textos, que são: natureza, lugar, paisagem, região, território. Além desses, vários outros são essenciais para compor um modo de pensar que seja instrumento de análise da realidade do ponto de vista espacial, como: ambiente, cidade, campo, identidade cultural, degradação ambiental, segregação espacial, e uma infinidade de outros que compõem a linguagem geográfica. Não é o caso de analisar o conteúdo da geografia escolar em si mesmo, mas de atribuir importância para esse conteúdo como ferramenta intelectual. Nesse caso, não se pode abonar práticas de ensino que se voltam para a memorização, para a associação de palavras, para a definição de fenômenos. O trabalho com o conteúdo geográfico, para que ele se torne ferramenta do pensamento do aluno, implica a comunicação em sala de aula que busque significados, que considere a experiência imediata do aluno, mas que a extrapole; que busque a generalização dos conceitos e o entendimento de sistemas conceituais; que busque também trabalhar com outras dimensões da formação humana, como a emocional, a social, e não apenas a cognitiva, a racional, que está mais ligada à formação de conceitos (*Ibid.*, p. 201-202).

A autora aponta alguns conceitos fundamentais ao raciocínio geográfico. A utilização de cada um depende do objetivo da aula e do conteúdo trabalhado. Nesta pesquisa, há um enfoque no ensino de cidades e, portanto, o desafio é trabalhar com conceitos e sistemas de conceitos que esclarecem processos de estruturação do espaço urbano.

O espaço urbano é composto por um conjunto de pessoas que estão em constante movimento e ocupando diferentes espaços, seja na mobilidade até o trabalho, na apropriação de espaços de lazer, entre outros. Ao estudar o direito à cidade, entende-se que essa ocupação dos espaços urbanos não é igual para todas as pessoas e é por isso que o território é um conceito fundamental para a mediação sobre cidades, pois na Geografia Contemporânea ele é:

[...] encarado como um campo de forças, de múltiplas escalas, produzido com base em uma apropriação e em uma ocupação de espaço por um agente, que pode ser o Estado, uma empresa, um grupo social ou um indivíduo. Em diversos graus, portanto, em momentos diferentes e em lugares variados, como todos agentes do território, estabelecemos limites entre nós e os outros, entre o que é nosso e o que é de outros; todos nós elaboramos estratégias de produção (da vida e do espaço) que se complementam e/ou se chocam com outras estratégias de apropriação e uso dos territórios (CAVALCANTI, 2013, p. 75-76).

Tendo isso em vista, percebe-se o potencial desse conceito em demonstrar como o espaço é permeado por relações de poder, seja do Estado, de empresas ou grupos sociais. Essas relações de poder são capazes de alterar a dinâmica espacial das cidades, a exemplo da especulação imobiliária, do processo de gentrificação etc.

Outro conceito relevante em aulas sobre cidades é o conceito de lugar, visto que este conceito se refere à relação do sujeito com espaços que envolvem a sua compreensão e, mais do que isso, afeto e percepção. Portanto, em sequências didáticas sobre cidades, Cavalcanti (2013) aponta que iniciar a aula falando sobre o espaço onde os alunos exercem suas práticas cotidianas, ou seja, seu lugar, é o ideal, visto que, além de ser do interesse do discente, é uma aula que considera os conhecimentos prévios dos alunos.

Cavalcanti não é a única pesquisadora que defende a reflexão e uso de caminhos para alcançar o pensamento geográfico. Na verdade, os estudiosos dialogam entre si e apresentam outras alternativas. Um exemplo são os autores Roque Ascensão e Valadão (2011), que defendem o “tripé metodológico da Geografia”. Isto significa que, para desenvolver o raciocínio geográfico, é necessário investigar a espacialidade do fenômeno. Nessa investigação, algumas etapas são necessárias. Veja o conceito e seus respectivos procedimentos metodológicos:

Inicialmente delimita-se a existência do que aqui se denominou tripé metodológico da Geografia: localizar, descrever e analisar. Coadunando com Cavalcanti (2002), essas ações são orientadas pelas indagações: onde?

(localizar); como? (descrever); por quê? (analisar) (ASCENÇÃO; VALADÃO, 2011, p. 155)

Tais ações tem como finalidade realizar a análise geográfica de forma que os discentes compreendam a relação entre o espaço e o fenômeno, articulando os conceitos estruturadores (escala – espaço – tempo – processos), e o tripé metodológico (localizar – descrever – interpretar) (SILVA; VALADÃO, 2019). Localizar é o primeiro passo para reunir informações que caracterizem as áreas de ocorrência do fenômeno. Porém, a análise não se restringe a isso, pois:

A ação sistematizadora dos dados localizacionais (descrição) exige um intrincado exercício associativo com os constituintes (população, economia, indicadores sociais, relevo, vegetação) da(s) área(s) em estudo. Não é, e não pode ser uma ação linear, pois fosse desse modo, se perderia o dinamismo crucial à interpretação espacial (ASCENÇÃO; VALADÃO, 2011, p. 154).

A ação “Localizar” leva em consideração os princípios geográficos, desde os princípios mais gerais do pensamento até os princípios operacionais na Geografia. Ao se apropriar do meio geográfico, a sociedade imprime uma ordem que é expressa pelos princípios geográficos. Sabendo disso, os autores defendem que haja uma articulação entre o raciocínio geográfico, entendido por Silva (2021) como forma de se pensar que explica por que as coisas estão onde estão, por que um dado fenômeno ocorre e como ocorre em uma dada localidade; por que o mesmo fenômeno acontece de maneira distinta ou semelhante em diferentes localidades.

Associado a isso, tem-se a espacialidade do fenômeno, entendido como um olhar geográfico pelo qual os sujeitos descobrem, analisam e interpretam a superfície terrestre e seus fenômenos. Morais assim fundamenta:

O exercício de leitura e instrumentalização dos conceitos estruturadores – aqueles fundamentais que, associados aos processos de cognição, são base para uma determinada ciência e seus conhecimentos; junto aos processos que objetivam a interpretação da espacialidade do fenômeno, correspondem a uma combinação de ações. Estas combinações são os aspectos que constituem o modelo de raciocínio geográfico proposto por Roque Ascensão e Valadão (2014, 2016, 2017, 2018) e Silva (2021), operado por meio das relações de interdependência, entre os conceitos estruturadores (espaço – tempo – escala – processos) e o tripé metodológico (localizar – descrever – interpretar) da Geografia (MORAIS, 2022, p. 48-49).

Posto isto, cabe ao professor escolher como ocorrerá o processo de mediação didática, desde que se tenha ciência de quais são os conceitos geográficos e como

articulá-los, visando o pensamento geográfico em seu sentido didático, teórico e conceitual.

### 2.3 O Desenvolvimento do Pensamento Geográfico e sua Relevância para a Geografia Escolar

Com este subitem, dá-se início à primeira etapa da pesquisa de campo dessa investigação. Consiste na entrevista<sup>9</sup> aos professores que foram selecionados via formulário do *Google Forms* e que cumpriram os requisitos necessários<sup>10</sup> para participar dessa investigação. No quadro abaixo, encontram-se algumas informações a respeito de sua formação e atuação:

Quadro 1: Professores participantes da entrevista

	<b>Graduação</b>	<b>Formação Continuada</b>	<b>Tempo de Atuação</b>	<b>Área de atuação</b>
<b>Professora 01</b>	Licenciatura pela UFG - (concluída em 2015)	Mestranda em Geografia pela UFG -	Entre 5 a 10 anos.	Rede pública municipal e estadual.
<b>Professor 02</b>	Licenciatura pela UFG - (concluída em 2014)	Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Educação Brasileira e Cultura (2014) e Mestre pela UFG.	Entre 5 a 10 anos.	Rede particular de ensino.
<b>Professor 03</b>	Licenciatura pela UEG - (concluída em 2015)	Mestre pela UFG e Doutorando pela UFJ (Universidade Federal de Jataí)	Entre 5 a 10 anos.	Rede pública estadual e rede privada.

Fonte: Pesquisa de campo, 2021. Org.: Autora, 2022.

Buscou-se identificar quais conteúdos do ensino de cidades o professor menciona, bem como se, no processo de mediação, o professor procura articular a formação cidadã e a linguagem cartográfica. Para isso, foi preciso analisar as

<sup>9</sup> As perguntas da entrevista completa está disponível na seção sobre metodologia da pesquisa.

<sup>10</sup> Os critérios de seleção e as perguntas direcionadas aos professores foram explicados na metodologia da pesquisa.

entrevistas identificando os termos mais utilizados e os respectivos caminhos metodológicos que os professores apontavam nas respostas da entrevista. Os dados foram obtidos através do registro das entrevistas, o qual foi feito através da síntese do que os entrevistados responderam. Segundo Lüdke (1986, p. 37):

[...] as notas já representam um trabalho inicial de seleção e interpretação das informações emitidas. O entrevistador já vai percebendo o que é suficientemente importante para ser tomado nota e vai assinalando de alguma forma o que vem acompanhado com ênfases, seja do lado positivo ou do negativo.

Dessa forma, as palavras-chave das respostas foram classificadas, conforme é possível observar no Quadro 02, a seguir:

**Quadro 2: Síntese das análises das entrevistas**

<b>Professores</b>	<b>Elementos da formação cidadã no ensino de cidade</b>	<b>Elementos do pensamento espacial</b>	<b>Conceitos Geográficos</b>	<b>Elementos do Pensamento Geográfico</b>
<b>Professor 1</b>	Cotidiano dos alunos	Mapa euclidiano.	Lugar, região, território.	Epistemologia da Geografia.
<b>Professor 2</b>	Direito à cidade, problemas urbanos.	Croqui, mapa mental, maquete.	Lugar, território.	Abordagem sociointeracionista, construtivista e tradicional.
<b>Professor 3</b>	Problemas urbanos.	Croqui, GPS, maquete.	Lugar, território.	Epistemologia da Geografia. Uso de questões norteadoras.

Fonte: Pesquisa de campo, 2021. Org.: Autora, 2022.

Além dos dados presentes no Quadro 02, nos próximos tópicos serão analisadas algumas das respostas, cujos comentários são necessários a partir da intenção dessa etapa, a saber: averiguar as concepções que os professores da Educação Básica têm sobre: pensamento espacial, pensamento geográfico e o uso da linguagem cartográfica. Para isso, far-se-á uma análise geral das respostas, ora dispondo de comparações entre as perspectivas de alguns professores, ora destacando aquelas que mais se assemelham as dessa pesquisa. Dentre os autores que subsidiaram teoricamente essa pesquisa, escolheu-se analisar as entrevistas sob

a perspectiva de pensamento geográfico trabalhadas na obra de Moreira (2006), Martins (2016) e Cavalcanti (2019).

### 2.3.1 Concepções sobre Ensino de Cidades

O quadro 03, a seguir, reúne as respostas dos professores sobre uma possível mediação ensinando cidades para as aulas de Geografia:

**Quadro 3: Questão sobre como os professores trabalham o Ensino de Cidades**

<b>Professor, digamos que você iria trabalhar com os alunos algum tema/conteúdo relacionado a Geografia Urbana, o ensino de cidades. Como você desenvolveria esse tema em sala de aula com os alunos?</b>	
<b>Professora 01</b>	Primeiro [...] eles têm que entender o conceito [...] quando eu falo de urbanização, <b>pergunto</b> “o que vocês pensam?” né, começo por aí. “Ah professora, urbanização vem de urbano, vem de cidade”. “Ok, mas quando a gente fala de cidade, o que envolve uma cidade?” E aí eu já <b>começo a instigar</b> eles para <b>eles irem me mostrando</b> algumas coisas. E aí eu venho trabalhando conceitos dentro de urbanização [...] o lado positivo, o lado negativo envolvendo todo o processo ambiental da apropriação do homem no espaço [...] e aí dentro já trabalho outros conceitos como as <b>categorias</b> , dá pra trabalhar <b>região, território</b> e assim por diante. [...] E aí eu mostro <b>gráficos, mapas</b> , tento trazer muito a <b>prática</b> , [...] <b>vivenciar</b> [...] então quando eu falo de urbanização eu vou trazer exemplos do <b>aqui e agora</b> , por exemplo a minha cidade deu um salto urbano muito grande nos últimos 20 anos, né? Então eu <b>mostro muito essa realidade do porquê</b> isso aconteceu, dou exemplos de <b>outras cidades próximas</b> que não aconteceu da mesma forma, né?
<b>Professor 02</b>	Eu acho que a principal maneira é fazer o aluno se sentir sujeito da cidade. Eu consigo falar de urbanização tirando o aluno desse contexto, mas eu acho que é muito mais proveitoso a proficiência de no primeiro momento se entender como sujeito. [...] <b>eu começaria do micro, fazendo o aluno</b> se entender como <b>sujeito do bairro</b> , que a casa dele ocupa um espaço, que a casa dele é um lugar que tá no bairro e que o bairro se relaciona com a cidade e a cidade com a região metropolitana, com a capital e enfim, vai além, né? Eu começaria dessa forma [...] <b>aí relacionaria isso com notícia de jornal</b> e ver qual que é o problema da cidade para ele poder enxergar a cidade, entender a dinâmica da cidade, seja social, econômica, né? Por exemplo, quando eu passo numa <b>praça</b> e vejo jovens fazendo

	rimas, numa disputa de hip hop, ali, <b>o aluno faz parte dali</b> . Então seria nesse sentido de começar “de baixo para cima”.
<b>Professor 03</b>	“Eu sempre abordo começando a explicar para ele a função da cidade, porque a cidade ela não surge por surgir, ela tem um objetivo, uma finalidade, né? E eu <b>começo partindo daí e aí eu pego a realidade do aluno</b> . Por exemplo, pergunto sobre a <b>cidade de Jataí</b> . “A cidade de Jataí é ela uma cidade do agronegócio, pode ser considerada uma cidade universitária devido a quantidade de universidades?”. Então eu <b>começo explicando a função da cidade</b> , como funciona e aí dentro desse <i>link</i> a gente vai abordando e começa a falar sobre <b>os problemas sociais urbanos, problemas ambientais urbanos</b> , né? <b>Na parte da cartografia</b> eu peço que eles <b>desenhem o percurso da casa deles para a escola onde você constrói o croqui</b> . Explico que eles sabem chegar na escola porque eles têm um mapa mental na cabeça e eles têm um caminho que leva a algum lugar e esses caminhos são ruas e essas <b>ruas tem uma finalidade</b> . Então, é mais ou menos nesse caminho.

Fonte: Pesquisa de Campo, 2021. Org.: Autora, 2022.

Foram grifados alguns trechos da fala dos três professores por entendê-los como indicativos de um ensino significativo e com potencial para formar pensamento geográfico. Porém, ressaltamos que essa análise considera apenas os elementos mencionados pelos respectivos professores e que, para realizar uma análise mais completa, seria necessário a observação de aulas<sup>11</sup>.

Tendo isso em vista, destaca-se o papel das perguntas que a professora 01 faz, como, por exemplo, “*o que vocês pensam?*”; “*Ok, mas quando a gente fala de cidade, o que envolve uma cidade?*” *E aí eu já começo a instigar eles para eles irem me mostrando algumas coisas*” (Professora 01, 2021, grifo nosso). Sobre isso, Cavalcanti (2019) reforça a importância das indagações que se faz ao objeto de conhecimento, pois as respostas resultam na produção de um conhecimento geográfico. Porém, é necessário fazer as perguntas adequadas, ou seja, perguntas tipicamente geográficas como o “Onde?” e “Por que aí?”, pois estas levam a considerar um conjunto de escalas que elaboram raciocínios geográficos.

No momento em que a professora 01 menciona a comparação com cidades próximas, ela menciona um dos princípios operacionais da Geografia: a analogia.

<sup>11</sup> A observação de aulas não foi possível pois no momento em que as entrevistas foram realizadas, os professores estavam no final do bimestre letivo, em um regime de aulas híbrido e as escolas não autorizaram o acesso às aulas.

Pois, para essa docente, o geógrafo realiza comparações estabelecendo diferenças e semelhanças (ALVES; NETO, 2009). Eis uma excelente oportunidade para realizar a comparação articulando mapas e dados, pois este é um raciocínio espacial favorável para o desenvolvimento do pensamento geográfico. Assim, os professores, cientes desse método para se chegar a esse tipo de pensamento, tendem a observar situações geográficas oportunas, bem como criar sequências didáticas que favoreçam uma leitura espacial.

Na análise da metodologia do professor 02, observa-se que ele não deixa claro se utiliza de perguntas geográficas para alcançar seu objetivo, pois utiliza orações como “fazendo o aluno aprender”, “relacionando” e “explicando”. Porém, ele articula um dos elementos do pensamento geográfico: a escala, visto que seu objetivo é realizar uma mediação que possibilite ao aluno ir compreendendo o espaço urbano da escala micro para a macro. Esse é um elemento que ajuda a qualificar o espaço no sentido de identificar a ordem das coisas. Percebe-se preocupação em sua fala quando responde que:

[...] **eu começaria do micro**, fazendo o aluno se entender como **sujeito do bairro**, que a casa dele ocupa um espaço, que a casa dele é um lugar que tá no bairro e que o bairro se relaciona com a cidade e a cidade com a região metropolitana, com a capital e enfim, vai além, né? (Professor 02, 2021, grifo nosso).

Sobre essa ordem, Gomes (2017) afirma que o raciocínio geográfico que utiliza “quadros” constrói sentidos e significações a partir das posições relativas dos elementos ali localizados. Com isso, além de discutir a ordem, também denota a importância da Cartografia como linguagem que representa essa ordem. Porém, nesse primeiro momento, o professor menciona a linguagem jornalística e a musical. Assim como a professora 01, o professor 03 trabalha com dois aspectos: trabalhar o espaço urbano tendo como referência a cidade dos alunos, bem como o uso de perguntas durante a mediação. Entende-se que essas perguntas contribuem para um viés mais investigativo e menos expositivo para as aulas.

Além disso, ao responder a questão *“Professor, digamos que você iria trabalhar com os alunos algum tema/conteúdo relacionado à Geografia Urbana, o ensino de cidades. Como você desenvolveria esse tema em sala de aula com os alunos?”*, referente ao quadro 03, o professor 03 menciona que solicita croquis para evidenciar os mapas mentais que cada aluno possui e também a importância das ruas que são

desenhadas nos croquis. Mas, o que nos chama atenção em sua participação foi a seguinte fala: “a parte da cartografia eu peço que...”. Com esse trecho a percepção que tivemos foi que, de toda a mediação e conteúdo, cabe à Cartografia uma parte e esta se restringe ao croqui. Contudo, tendo em vista que o professor se inclina a uma mediação mais investigativa, acreditamos no potencial de mapas para avançar na compreensão. Por exemplo, o uso do mapa do Estado de Goiás para localizar a cidade de Jataí, bem como de um mapa sobre os aspectos físico-naturais para explicar suas atividades econômicas, de rodovias para explicar o fluxo e a localização das universidades etc.

### 2.3.2 Concepções sobre Pensamento Geográfico

Em relação às concepções sobre o pensamento geográfico, os professores participantes da pesquisa relataram conhecimento do termo relacionando a epistemologia da Geografia. Como pode ser observado nas respostas do Quadro 04, a seguir:

**Quadro 4: Pensamento Espacial, Raciocínio Geográfico e Pensamento Geográfico**

<p><b>Professor(a), nos últimos anos muitos estudos têm destacado o desenvolvimento do pensamento espacial, raciocínio geográfico e pensamento geográfico. Você tem conhecimento sobre esses termos? O que você sabe sobre eles e como eles se articulam com o ensino de Geografia?</b></p>	
<p><b>Professora 01</b></p>	<p>[...] No currículo referência que a gente tem do Estado de Goiás, o primeiro conteúdo do primeiro ano do ensino médio é justamente o pensamento geográfico. <b>Estudar todo esse processo histórico da Geografia, né? Como ela se transforma em ciência, a espacialidade, como que se vive essa organização espacial, por que o espaço é o ponto de partida, né?</b> Tirar o aluno daquela mesmice do estudo pelo estudo, eu vou usar o que lá na frente? <b>Então, eu tenho muita dificuldade de trabalhar isso com meus alunos</b>, a gente trabalha isso no primeiro ano, depois como eu falei pra você a gente tenta levar isso pra alguns conteúdos mostrando pra eles, <b>mas eu tenho muita dificuldade em trabalhar essas temáticas. Inclusive eu tô trabalhando agora algumas disciplinas do mestrado, mudou muito o meu pensamento em relação a como colocar esses conceitos dentro da minha sala de aula”</b> (grifo nosso).</p>

<b>Professor 02</b>	Sobre esses conceitos, eu vou falar uma coisa que eu falo desde 2014, das aulas de estágio, <b>eu acredito que esses termos só vestem novas roupas</b> , certo? O que acontece é que essa discussão é desconstruída, <b>ela não segue uma fórmula didática</b> . Esses termos me ajudam a pensar nos conteúdos didáticos, na minha prática docente, mas ele não é tudo ali, ele não é visto ali. <b>Eu, enquanto professor na aula que eu vou planejar, automaticamente eu tô pensando no pensamento espacial, [...] quando eu vou fazer um croqui, eu estou atendendo a esses termos</b> , mas eu acho que eles não são novos, eles já apareceram mas eles se vestem de roupas novas, é uma discussão que está em evidência, que já existe. [...] quem acha que vai se deparar com isso a todo momento, <b>ou vai ter tempo para pensar nisso, não vai</b> ” (Professor 02, grifo nosso).
<b>Professor 03</b>	O professor de Geografia precisa saber os <b>conceitos da ciência geográfica</b> . Porém, não dá para chegar em sala de aula e trabalhar as correntes filosóficas e seus pensadores. Cabe ao professor desenvolver <b>metodologias simples</b> para que o aluno entenda a importância do lugar, território etc.” (Professor 3).

Fonte: Pesquisa de Campo, 2021. Org.: Autora, 2022.

Com a participação da Professora 01, ela expõe três importantes elementos: a presença do pensamento geográfico no currículo escolar, a dificuldade em mediá-lo e a importância da formação continuada para isso. Sobre o primeiro elemento, em que relaciona o pensamento geográfico com os processos históricos da Geografia em sua transformação em ciência, a autora reitera que: “[...] ao estabelecer a ideia, de forma consciente, de que a Geografia serve para desenvolver o pensamento geográfico, seu entendimento do que é esse pensamento terá, em boa medida, a marca das teorias geográficas a respeito” (CAVALCANTI, 2019, p. 65).

Isso acontece porque essas teorias ajudam a avaliar como esse pensamento está compreendido na ciência. Porém, só isso não é suficiente. Observamos isso no momento em que ela revela as dificuldades em trabalhar o pensamento geográfico com os seus alunos. Sobre isso, Cavalcanti (2019) entende que sua efetivação incompleta se relaciona a inúmeros fatores (sistema escolar, cotidiano das escolas), mas também aos professores responsáveis por essa disciplina. Por isso, torna-se necessário elencar como um dos pilares dessa efetivação o desenvolvimento da formação, inicial e continuada, pois ela potencializa as convicções a respeito do que é Geografia e para que ela serve na escola. No caso da professora 01, ela própria reconhece como as disciplinas do mestrado colaboraram para essa ampliação teórica.

No caso do professor 02, alguns pontos deverão ser analisados, a começar pela sua afirmação de que o pensamento geográfico não segue uma fórmula didática. Sobre isso, Cavalcanti (2019) reitera que, nos movimentos de renovação da Geografia, realmente partia-se do pressuposto de que essa ação não deveria consistir em uma transmissão de conteúdos por si mesmo, mas uma análise geográfica de fatos e fenômenos, mas que não necessariamente seguia uma fórmula didática. Além disso, quando o professor 02 afirma que “esses termos só vestem roupas novas”, nós compreendemos suas considerações visto que esses termos não são novos e muitas vezes ficam restritos a teoria. Nessa pesquisa, parte-se de uma perspectiva de valorização da teoria e prática, visto que há novas orientações teórico-metodológicas que auxiliam a mobilizar esse pensamento. Como exemplo, pode-se citar a mobilização de perguntas geográficas nas análises que visam desenvolver o pensamento geográfico. Tendo isso em vista, de acordo com Martins (2016, p. 62):

Ou seja, pecando pelo óbvio (ou não), pensamento geográfico é geografia em pensamento, ou pensar geografia é ter para si a existência e a importância do geográfico presente na realidade. Assim, podemos dizer que quem não tem a forma pouco ou nada reconhece do conteúdo.

Portanto, para ensinar o conteúdo é fundamental reconhecer a forma, pois para o desenvolvimento do pensamento geográfico não basta apenas fazer uma exposição sobre determinado fenômeno geográfico, mas se ajustar a formas que garantam ao aluno a apropriação daquele conhecimento.

Outro elemento a ser analisado na resposta do professor 02 é a concepção de que, no momento do planejamento de aula, “automaticamente” ele atende ao pensamento espacial quando solicita um croqui, por exemplo. Entende-se que para que isso aconteça é importante que os professores tenham clareza das habilidades espaciais que mobilizam ao solicitar essa e qualquer outra representação espacial. Sobre isso, Duarte destaca que:

[...] ao utilizarmos competentemente os recursos cartográficos (o que inclui o domínio da “sintaxe” cartográfica) livramos a nossa mente da tarefa de memorizar um número muito grande de informações e podemos ocupá-la com atividades mais nobres, como a de identificar padrões espaciais, fazer associações, compreender processos socioespaciais etc. (DUARTE, 2017, p. 203).

Por isso, compete ao professor inserir representações espaciais e avaliar o quanto ela auxilia a compreender as dinâmicas socioespaciais do lugar representado, visto que essa percepção corrobora para um uso mais eficiente e menos decorativo das representações espaciais. Entretanto, ainda é comum que os professores não articulem os mapas nas suas aulas, ou os utilizem apenas como ilustração e, ainda, se apenas mobilizam a localização (SIMIELLI, 1999). Por isso, não basta só incluir mapas nas aulas de Geografia, é preciso haver discernimento sobre como mobilizá-los. Logo, a clareza sobre “o quê?” e “como?” mobilizar as representações espaciais é fundamental para o professor, mas nem sempre é acionada “automaticamente” no planejamento de aula.

Ao analisar a participação do professor 03, observa-se que a sua concepção de pensamento geográfico contemplou também as perspectivas defendidas nesta pesquisa, pois ele menciona a importância dos conceitos geográficos e reforça que, no processo de mediação didática, as correntes filosóficas ficam implícitas mas não desconsideradas. Além disso, ele ressalta a importância das metodologias para mediar sobre os conteúdos geográficos, logo ele corrobora com a visão sobre a importância da forma e conteúdo.

### 2.3.3 Concepções sobre Cartografia Escolar

No quadro 05 a seguir faremos uma análise das respostas dos professores quando estes foram questionados sobre como articulam a linguagem cartográfica em suas aulas.

Quadro 05: Como os professores articulam a linguagem cartográfica

<b>Professor, para você qual a importância da linguagem cartográfica no ensino de Geografia? Se puder, poderia citar algum exemplo de trabalho que desenvolve em que destaque essa articulação?</b>	
<b>Professora 01</b>	A cartografia é tudo né? Mas a primeira coisa que o aluno precisa compreender <b>é que o mapa é para ser lido, estudado, ele não é só para ser contemplado.</b> Eu falo para os meus alunos que o mapa é uma leitura, é como se você tivesse um livro em mãos e aí <b>você vai extraindo o que você precisa daquele mapa.</b> E aí eu já começo a falar dos elementos do mapa E aí o que eu levo de prática, eu levo o mapa e quando não dá pra eu levar eu peço para eles escolherem um

	<p>mapa aleatório e não falo para eles o que é o mapa. Eu só falo para eles que o mapa tem que contemplar todos os elementos e aí na sala de aula eu peço que eles façam a leitura para mim. Então agora eu quero que você me fala: “Qual que é a importância desse mapa pra você?” “O que tem nesse mapa que você acha que está errado?” E a partir dessa discussão, ele possa perceber que o mapa é uma leitura sim e uma leitura muito apropriada para eles e não somente uma contemplação.</p>
<p><b>Professora 02</b></p>	<p><b>É importante, mas não no sentido tradicional do mapa e aí</b> País, capital-estado, rio que corta. A leitura da cartografia, sobretudo a social, é fundamental, para além de compreender os conteúdos da cartografia que a gente estuda lá no 6º ano, o GPS, evolução da cartografia etc. <b>Quando eu falo de Cartografia é o entendimento que o aluno tem de onde ele está inserido.</b> Como exemplo, no contexto da pandemia e do ensino híbrido, <b>propus uma visita a cachoeiras de Pirenópolis via Google Earth;</b> apaguei as luzes da sala e utilizei som ambiente de cachoeira e sons urbanos porque eu acho que esses elementos ajudam a pensar a paisagem. <b>Como atividade solicitei que elaborassem um croqui de um lugar que nunca foram tendo como base o que viram e a minha narrativa.</b> O resultado foi positivo pois houve trabalhos que a representação foi semelhante ao espaço real, até na noção de localização porque desenharam uma área de mineração distante da cidade. Além disso, a cartografia pode ser vista no cotidiano dos alunos através do uso do GPS dos motoristas de Uber etc. (2021).</p>
<p><b>Professor 03</b></p>	<p>Bom, o aluno ele tem que ter noção de localização, né? Então, a cartografia é <b>a única ferramenta, o único instrumento</b> que vai ajudar o aluno a se localizar. E não é um tema muito explorado na geografia das escolas. O aluno sai da escola sem saber cartografia. Leitura de mapa básico o aluno não sabe, né? Então, um trabalho que sempre faço com os meninos do 7º ano é a construção de croqui, <b>você faz o mapa mental e o aluno desperta a curiosidade porque ele sabe se locomover.</b> Outro ponto também que foi interessante é <b>associar o GPS do celular</b> dos alunos para identificar a localização deles. E aí você explica toda a lógica do GPS, porque o celular identifica o ponto exato daquele aluno e aí você trabalha nesse viés.</p>

Fonte: Pesquisa de Campo, 2021. Org.: Autora, 2022.

Com a fala da professora 01, observa-se a compreensão sobre a importância da leitura crítica dos elementos do mapa. Essa noção é fundamental, pois desmistifica o mapa como mera ilustração. Por muito tempo, os mapas foram reduzidos a isso, o que pode ser explicado pelo tratamento que teve conforme as diferentes correntes do

pensamento geográfico, sendo que sua neutralidade, ou a falta dela, teve relação intrínseca com a corrente geográfica e sua forma de pensar e representar da época (GRANHA; SILVA; RIO, 2015). Ao interpretar seus elementos de forma crítica, ele pode ser entendido como uma linguagem que corrobora para a análise das informações apresentadas. Além disso, o fato de solicitar que os alunos escolham e interpretem os mapas dá indícios de uma alfabetização e letramento cartográfico (SOUZA, 2016).

Referente ao Professor 2, percebe-se nos outros tópicos uma preocupação com o sujeito no espaço e, quando foi questionado sobre a linguagem cartográfica, ele dá destaque à Cartografia Social, sendo coerente com suas concepções de cidadania. O professor também explica atividade que desenvolveu em um trabalho de campo virtual, em que articulou o *Google Earth*, enquanto um aplicativo digital de potente representação espacial, junto à elaboração de croquis, que é uma representação que potencializa as percepções espaciais dos alunos. Além das imagens do *Google Earth*, o professor também utilizou uma narrativa sobre o espaço que aciona a imaginação dos alunos. Massey (2017) reitera o papel da imaginação para a formação do pensamento geográfico, dado que muito da “geografia” está na mente e, por vezes, essas imagens mentais do mundo são influenciadas por concepções hegemônicas de poder. Em uma atividade como essa, é possível imaginar a cidade de Pirenópolis e, a partir da mediação do professor, direcionar um olhar que é essencialmente geográfico.

No caso do professor 03, ele direciona a importância da cartografia pensando nas noções de localização e, para isso, ele a denomina como “ferramenta” e “único instrumento”. A rigidez desses termos vai de encontro ao proposto neste trabalho, uma vez que podem contribuir para a concepção de verdade absoluta que os mapas possuem (SEEMANN, 2003). O fato é que muitas vezes os mapas euclidianos não correspondem às propriedades do espaço concebido pela mente humana e, por isso, devem ser questionados.

Por outro lado, considera-se sensata a seguinte fala do professor: “*você faz o mapa mental e o aluno desperta a curiosidade porque ele sabe se locomover*” (Professor 3, grifo nosso, 2021). Acredita-se no potencial da associação entre conhecimentos prévios dos alunos e as representações espaciais, sendo o croqui um ótimo resultado dessa associação, pois consegue exprimir as diferentes visões dos alunos sobre um mesmo espaço. Ainda sobre o cotidiano dos alunos, o professor faz

essa articulação à medida que trabalha com o GPS dos celulares dos alunos e em seguida relaciona o conhecimento científico do aplicativo que eles costumam se apropriar na prática, mas não necessariamente na teoria.

#### 2.3.4 Concepções sobre Cidadania

Nas cinco questões da entrevista, nenhuma delas menciona o termo “cidadania”. No entanto, assim como já foi explicado na justificativa pessoal da pesquisa, a cidadania é um valor significativo devido a sua importância para a vida dos alunos e também como uma das finalidades da análise geográfica do espaço. Dessa forma, as respostas de algumas questões serão analisadas novamente<sup>12</sup>.

Na pergunta sobre como os professores trabalhariam o ensino de cidade, observou-se nos três uma preocupação com o cotidiano dos alunos e os problemas urbanos. Neste tópico, destacar-se-á a participação do Professor 02, pois ele cita o estudo dos problemas urbanos com o uso de jornais:

[...] que a casa dele ocupa um espaço, que a casa dele é um lugar que tá no bairro e que o bairro se relaciona com a cidade e a cidade com a região metropolitana, com a capital e enfim, vai além, né? Eu começaria dessa forma [...] **aí relacionaria isso com notícia de jornal** e ver qual que é o problema da cidade para ele poder enxergar a cidade, entender a dinâmica da cidade, seja social, econômica, né?” Por exemplo quando eu passo numa **praça** e vejo **jovens fazendo rimas**, numa disputa de hip hop, ali, o **aluno faz parte dali** (Professor 02, 2021).

Essa é uma alternativa promissora, pois os jornais retratam questões que afetam bairros de toda a cidade. Assim, o professor pode aproveitar isso para destacar a extensão do espaço urbano, bem como as diferenças e semelhanças dos problemas que cada bairro enfrenta, de acordo com suas características físico-naturais, poder econômico etc. Ele segue suas considerações e cita a importância das disputas de rimas que acontece em praças públicas. Esse é um outro elemento fundamental para o exercício da cidadania, pois reúne a apropriação de espaços públicos para manifestações culturais e políticas decorrentes da batalha de rima.

A apropriação de espaços públicos, bem como a mobilidade urbana eficiente para circular, são temas fundamentais quando pensamos sobre o direito à cidade. Das

---

<sup>12</sup> As próximas análises que serão feitas não estão no padrão de respostas em quadro visto que é uma retomada do que já foi registrado em quadro anteriormente.

diversas atividades possíveis de se realizar em uma praça, o professor menciona a batalha de rimas. As batalhas de rima são disputas entre MCs que fazem suas rimas a fim de ganhar do adversário; pode ser por meio de uma batalha de conhecimento escolhida pelo público ou na desmoralização do adversário. Marques (2021, p. 09) é uma pesquisadora das Batalhas de Rimadas da cidade de Presidente Prudente (SP), suas discussões se baseiam nas formas espaciais e apropriação de espaços públicos. Sobre isso ela afirma:

[...] possibilita que as/os jovens se encontrem e por meio do rap, denunciem as desigualdades existentes e exponham suas demandas, reafirmando suas identidades enquanto jovens, marginalizadas/os, pobres e de periferia. Essa manifestação é uma ação subversiva da juventude hip hopper, elas/es se apropriam de um espaço público localizado em uma área valorizada da cidade (que, se não possuísse esse espaço provavelmente não teria a presença de tantas/os jovens periféricas/os), ampliam sua escala de ação e reafirmam sua existência e resistência às desigualdades impostas cotidianamente, instituindo espacialidades transgressoras (*id.*).

Além disso, essa autora afirma que existe uma tendência em se apropriar dessas praças imprimindo sua marca, seja por meio do uso de lambe-lambe (cartazes artísticos colocados nos espaços públicos e que possuem alguma crítica social em seu conteúdo), ou grafite. Tal realidade pode ser observada também em Goiânia/GO, onde o Beco da Codorna é a principal referência de espaço público que recebe batalhas de rimas e que também possui uma configuração visual que se assemelha à cultura de seus principais frequentadores.

Em vista disso, a potencialidade da apropriação dos espaços públicos é entendida como uma forma de emitir informação e cultura e, assim, contribuir com a cidadania a partir da cidade educadora (CAVALCANTI, 2008). Tal potencialidade está atrelada ao tipo de atividade desenvolvida no espaço público, mas, a tomar como exemplo as batalhas de rimas, têm-se um sucesso no que se refere à sociabilização e uso da cidade que foge da lógica capitalista de uso conforme poder econômico.

De todos os entrevistados, a perspectiva de mobilização da cidadania defendida pelo professor 02 é uma perspectiva próxima da defendida por esta pesquisadora, dado que ela se apropria do conceito de lugar, das batalhas de rimas enquanto uma expressão cultural e, por fim, da apropriação de espaços públicos, pois esta é uma expressão do direito à cidade.

A partir do que foi exposto, reforça-se a necessidade e a importância da formação continuada, pois os três professores mencionados apresentaram clareza nos processos de aprendizagem. Nos baseamos nos autores que alegam:

A pesquisa do professor é fundamental não somente por engajar-se na construção do conhecimento no que diz respeito à sua disciplina, mas também no que concerne a uma outra questão. Trata-se de **conhecer como se procedem os processos de aprendizagem, ou seja, como o aluno aprende**. O professor precisa aprender a aprender para que possa ensinar (COSTELLA, 2012,). Isto é, **o ensinar e o aprender devem estar articulados, de forma que ao entender como o aluno aprende, o professor poderá estruturar a maneira como irá ensinar. Por isso, a pesquisa acerca de processos de conhecimento é essencial na formação docente** (MENEZES; KAERCHER, 2017, p. 155, grifo nosso).

Além disso, também apresentaram perspectivas de ensino alinhadas com as principais referências teóricas atuais. Isso pode ser observado com a preocupação dos discentes em problematizações que consideram o cotidiano e as práticas espaciais dos alunos, as concepções de cartografia escolar que excedem as noções de localização e a concepção de pensamento geográfico que não fica restrito a questões epistemológicas, pois atualmente o enfoque é compreender o pensamento geográfico como uma capacidade de pensar de forma consciente e geográfica o espaço.

Para concluir as contribuições desse capítulo 02, valer-se-á da máxima de Lacoste (1988, p. 189), que alertou ao dizer que: “saber pensar o espaço para nele se organizar, para nele combater”. Eis aí a importância da Geografia que os professores estão ensinando e como se apropriar dela para o exercício da cidadania. Considerando todos esses elementos, no próximo capítulo discutir-se-á a proposta de sequência didática, visando o desenvolvimento do pensamento geográfico no ensino de cidades.

### **CAPÍTULO III: UMA PROPOSTA PARA APRENDER GOIÂNIA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA GEOGRÁFICA**

A revisão teórica realizada nos Capítulos I e II, bem como a análise das entrevistas aos professores contribuíram para executar uma das etapas finais desse trabalho: a elaboração de uma sequência didática. Essa mediação é fundamental para a aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da pesquisa. Além disso, procurou-se também avaliar como se deu o processo de ensino aprendizagem dos alunos. Essa sequência didática faz parte de um dos objetivos específicos da pesquisa, a saber: “Desenvolver propostas metodológicas para o conteúdo ensino de cidades nas aulas de Geografia a partir da mediação didática e tendo a articulação com a linguagem cartográfica”.

Para isso, as contribuições de Cavalcanti (2014) foram importantes para destacar sobre a necessidade de tomar decisões prévias e fazer reflexões a respeito do planejamento do conteúdo escolar nas aulas de Geografia. Além de ser um compromisso com a gestão da escola, é também um momento de repensar as concepções teórico-metodológicas que serão mobilizadas durante as aulas. Em vista disso, o objetivo foi evidenciar as escolhas teóricas que conduziram essa sequência didática. Para facilitar a visão geral da sequência didática, a saber: problematização, sistematização e sintetização (CAVALCANTI, 2013), estruturou-se os dados no seguinte quadro:

**Quadro 06: Sequência didática trabalhada com os alunos.**

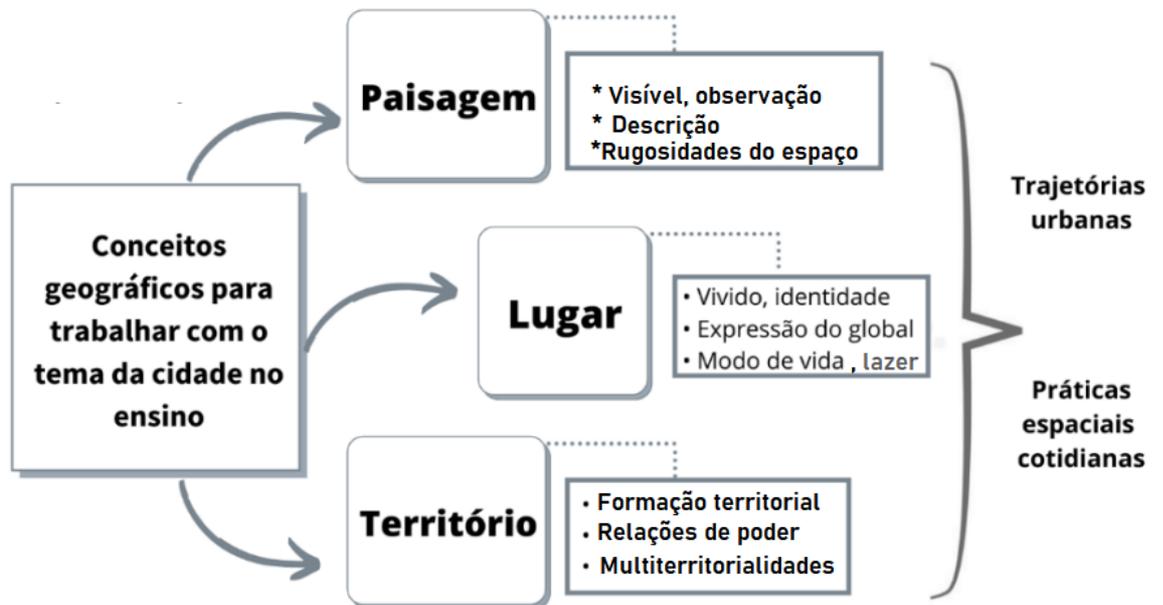
<b>Mediação didática</b>		
<b>Problematizar</b>	<b>Sistematizar</b>	<b>Sintetizar</b>
Percurso didático para trabalhar as práticas espaciais dos estudantes		
1 – Problematizando o cotidiano e os lugares de convivência dos alunos	2 – Compreendendo esses espaços 3 – Entendendo o espaço urbano de Goiânia e suas dinâmicas 4 – Trabalhando os conceitos presentes nas espacialidades dos estudantes	5 – Narrando as práticas espaciais dos estudantes
As temáticas que serão trabalhadas:		

Primeira à segunda aula:	Terceira à quarta aula:	Quinta à sexta aula:
<p><b>Dialogar com os alunos sobre as espacialidades descritas por eles.</b></p> <p><b>Questionando e analisando as práticas espaciais dos alunos:</b></p> <p>Ocupação de espaços urbanos, mobilidade/ acessibilidade, análise da paisagem, transporte público, desigualdade socioespacial, segregação socioespacial, desigualdade de renda.</p>	<p><b>Sistematizando elementos presentes nas espacialidades citadas relacionados aos conceitos referentes a formação territorial de Goiânia-GO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A produção do espaço urbano de Goiânia a partir de seus agentes hegemônicos (bandeirantes, tropeiros, etc)</li> <li>• Marcha para Oeste como política desenvolvimentista que influenciou na ocupação e arquitetura de Goiânia.</li> <li>• Discurso modernizador e a consequente segregação socioespacial da cidade;</li> <li>• Relação da sociedade com a art decô;</li> <li>• Consumo dos espaços destinados ao lazer.</li> </ul>	<p><b>Produzindo narrativas: “O Lazer em Goiânia: para que? Para quem?”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mediação sobre a influência do capitalismo na concepção de lazer e nos espaços destinados para esse objetivo.</li> <li>• Apresentar as concepções de cidadania, como exercê-las no contexto urbano e por meio do plano diretor.</li> <li>• A ocupação do espaço como forma de resistência e apropriação da cidade.</li> <li>• Dialogar sobre a importância de democratizar o lazer a partir da criação e manutenção de espaços públicos e privados com valores acessíveis.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração de uma apresentação de seminário sobre os respectivos espaços de Goiânia que possuem acessibilidade econômica e valores culturais.</li> </ul>

**Fonte:** Cavalcanti (2013)

E o seguinte sistema conceitual (Vigostki, 2009 e Cavalcanti, 2013), conforme pode ser observado na figura 01:

**Figura 1: Sistema Conceitual de Cidade**



Fonte: Cavalcanti (2013). Org: Autora, 2023.

Um dos desafios assumidos no processo de construção da sequência didática consiste na problematização da lógica econômica nas cidades, posto que ela altera toda a dinâmica da sociedade capitalista com hegemonia do capital financeiro e especulativo. Tendo como recorte espacial a cidade de Goiânia, isso pode ser observado na localização dos setores planejados, sua infraestrutura e a renda média de seus moradores, como também na localização das áreas destinadas ao lazer que ficam concentradas nesses mesmos bairros. São vários os exemplos que revelam a segregação espacial decorrente da lógica econômica.

Mas, o que a escola pode fazer diante disso? Para Cavalcanti (p. 29, 2014), a ação docente deve “contribuir para que os alunos desenvolvam o modo de pensar espacialmente, com a ajuda dos conteúdos que essa ciência disponibiliza”. Esse pensamento também inclui compreender como suas práticas espaciais impactam a sociedade e o espaço como um todo. Segundo Castellar e Paula (2020, p. 05), o pensamento espacial é um conteúdo procedimental:

Essa tese, de ser um conteúdo procedimental, está relacionada com o pressuposto que temos sobre a importância do ensino de Geografia e, para concretizá-la e dar robustez aos conteúdos, é preciso trazer os conceitos, as categorias, os princípios, o vocabulário da Geografia e, conseqüentemente, seu estatuto epistemológico. Além disso, para desenvolver os conteúdos há necessidade de estratégia, procedimentos, práticas pedagógicas que garantam o sentido e significado deles. Desse

modo, entendendo que as práticas podem, para além das aulas discursivas, assumir um ensino que seja investigativo a partir de processos e métodos que possibilitem as aplicações conceituais para explicar a realidade.

Dessa forma, articulou-se esses elementos com a intenção de pensar nos espaços da cidade, mas raciocinar sobre os fenômenos urbanos considerando os diferentes espaços tenciona o desenvolvimento do pensamento espacial e do pensamento geográfico. Tendo isso em vista, os processos e métodos escolhidos foram divididos em um modelo de sequência didática proposto por Cavalcanti (2013), que consiste em aprofundar os conteúdos em três etapas: problematizar, sintetizar e sistematizar. Nessas três etapas existe uma relação dialética e elas se relacionam de modo interdependente e inter-relacionado, ou seja, não se caracteriza como linear. É possível observar essa interdependência no momento em que se planeja uma sequência didática no cotidiano docente, pois as partes do conteúdo são elencadas de forma que possam despertar o interesse dos alunos para o que será abordado na sequência.

Cavalcanti (2013) alerta que começar mencionando as práticas espaciais dos alunos é uma excelente escolha, visto que isso mostra a importância da Geografia no seu próprio cotidiano. Assim, espera-se que os discentes vejam/entendam que muitas das coisas que eles vivem no espaço possuem uma ordem espacial que é explicada pela ciência geográfica (GOMES, 2017). No momento em que os conteúdos são mobilizados de forma mais aprofundada, o aluno passa a conhecer as informações e aspectos sistematizados pela ciência, como também as características, aspectos e classificações estudadas (CAVALCANTI, 2013). A próxima etapa complementa as anteriores, pois a sintetização equivale ao momento de reflexão sobre a temática estudada, para levantar aspectos compreendidos e não compreendidos do tema, apontar possibilidades de contribuição daquele estudo para a vida cotidiana e elaborar questões para o avanço do conhecimento do tema (CAVALCANTI, 2013). De forma geral, este é um momento de protagonismo dos discentes a partir dos conteúdos mediados nas etapas anteriores, e ela se complementa as etapas anteriores no sentido de colocar em prática, verificar, elaborar e expor o que aprendeu.

Posto isso, a localização da escola será contextualizada no sentido de evidenciar o contexto espacial que os alunos estão inseridos, pois assim é possível avaliar como eles conseguiram entender as dinâmicas espaciais da cidade ao longo

da sequência didática. Observe a Figura 02, que representa a localização da escola, tendo como referência o *Google Maps*:

**Figura 2: Mapa da cidade de Goiânia via *Google Maps***



Fonte: *Google Maps*. Org.: Autora, 2022.

Observe que a escola na qual a sequência didática foi aplicada localiza-se na Região Noroeste da cidade de Goiânia-GO. Além disso, é uma escola da rede privada e as aulas foram ministradas para uma turma de 2º ano do Ensino Médio. Todos os 20 alunos da turma participaram da sequência didática e atividades propostas, porém analisamos a participação de menos alunos visando dar mais qualidade aos dados. Além disso, os discentes são mencionados na pesquisa por meio de nomes fictícios. A figura 03 de imagem de satélite representa uma parte da região em que a escola está localizada, observe:

**Figura 3: Imagem de satélite da região em que a escola está localizada**



Fonte: Pesquisa de campo, 2021. Org.: Autora, 2022.

Esta figura foi utilizada durante a sequência didática, pois ela representa alguns pontos importantes da região: a Avenida Central, a Avenida Perimetral Norte, o Assaí Atacadista, entre outros.

### **3.1 Problemática: Olhando a Cidade a partir das Práticas Espaciais**

A problematização é uma importante etapa na sequência didática. É por meio dela que o professor pode instigar os alunos para o conteúdo que será mediado nas próximas aulas. Segundo Cavalcanti (2013), articular as práticas espaciais dos discentes é uma estratégia eficiente, visto que isso possibilita aos alunos compreenderem a importância da Geografia e como ela está presente na sua vida.

Sabendo disso, antes de iniciar a sequência didática com os alunos, eles precisaram responder um questionário com sete perguntas relacionadas às suas vivências na cidade. Essas perguntas estavam em um questionário do *Google Forms*, cujo envio ocorreu com duas semanas de antecedência do início da sequência didática. O objetivo era reunir as respostas dos alunos para, posteriormente, organizar a aula de forma que eles pudessem visualizar as diferenças, mas principalmente as

semelhanças de suas práticas espaciais. A seguir faremos uma análise das respostas dos alunos, bem como explicar como esse questionário foi utilizado como base para iniciar as aulas contextualizando a cidade. O Quadro 07, a seguir, apresenta as perguntas presentes neste formulário:

**Quadro 07 – Questionário sobre as práticas espaciais dos estudantes**

<b>O que mais te chama atenção no seu percurso casa-escola? Você pode fazer referência aos nomes de determinados lugares, espaços ou áreas da cidade, bem como fatos ou situações que você observa nesse trajeto.</b>
Além da escola, você ocupa ou participa de outros espaços da sua cidade? Se sim, indique a região/bairro da cidade e os locais específicos.
Escolha a alternativa que melhor corresponde ao seu deslocamento pela cidade, preferencialmente: a) motorizado individual; b) transporte de aplicativos (uber, 99pop etc.); c) ônibus coletivo ou van escolar; d) bicicleta; e) a pé.
Quais elementos da paisagem você poderia descrever nos seus deslocamentos pela cidade que lhe chamam mais a atenção?
O que você costuma fazer na cidade no seu tempo livre? Responda aqui práticas que você realmente realiza levando em conta as suas condições econômicas e de mobilidade na cidade.
O que você gostaria de fazer na cidade no seu tempo livre caso as suas condições econômicas ou de mobilidade não fossem um empecilho? Procure identificar a localização.
Qual o valor da sua renda familiar somando o salário dos responsáveis pelo sustento da sua casa? a) até 2 salários mínimos; b) de 2 a 5 salários mínimos; c) de 5 a 10 salários mínimos; e) mais de 10 salários mínimos.

Fonte: Pesquisa de Campo, 2021. Org.: Autora, 2022.

Por meio desse formulário, foi possível identificar como os alunos se relacionam com a cidade no quesito mobilidade, ocupação de espaços etc. Nos próximos quadros, apresentaremos algumas das respostas consideradas mais pertinentes para o debate que nos propomos a fazer. Referente à primeira pergunta: “*O que mais te chama atenção no seu percurso casa-escola?*”, foram selecionadas algumas respostas do questionário e projetadas em *slides* para que a turma pudesse fazer comparações, bem como refletir sobre a paisagem dos locais que foram mencionados. O Quadro 08, a seguir, apresenta a respostas dos alunos:

Quadro 08 – Práticas espaciais sobre o percurso casa-escola

O que mais te chama atenção no seu percurso casa-escola?	
<b>Lara</b>	Vários mercados, escolas, muitos lugares, grande fluxo de pessoas e carros que nesse horário estão indo para escolas ou trabalho.
<b>Paulo</b>	As pessoas caminhando logo cedo nas praças, e aquele trânsito.
<b>Mário</b>	O tráfego excessivo em determinadas horas que se eu sair de casa um minuto mais cedo ou mais tarde o tráfego muda totalmente, sendo mais intenso ou mais de boa.
<b>Gustavo</b>	A grande movimentação de carros na Avenida Perimetral.
<b>Joana</b>	Grande movimentação de carros na Avenida Perimetral; sair de casa um minuto mais cedo ou mais tarde, o tráfego muda totalmente, sendo mais intenso ou mais de boa; coisas com mais escolha.

Fonte: Pesquisa de Campo, 2021. Org.: Autora, 2022.

Como pode ser observado no Quadro 08, ao questionar o trajeto casa-escola, o fluxo de pessoas foi um fator mencionado na maioria das respostas, sendo explicado tendo em vista os fixos que atraem os fluxos. Assim, utilizamos a representação cartográfica do *Google Maps* para demonstrar a influência da Avenida Perimetral Norte nesse fluxo de pessoas, pois nela há a passagem de caminhoneiros, trabalhadores e demais pessoas. Assim também é com o supermercado atacadista Assaí que, além de atrair consumidores, atrai também a numerosa mão de obra que trabalha ali. Outro fixo é a Avenida Central, devido ao seu forte setor terciário e os demais colégios da região do setor Nova Esperança<sup>13</sup>. Este momento foi importante pois eles começam a pensar nas diferentes atividades econômicas (e como elas movimentam a cidade) que funcionam no momento em que eles estão a caminho da escola.

Seguindo a ordem do questionário, expõe-se a questão: “*Além da escola, você ocupa ou participa de outros espaços da sua cidade? Se sim, indique a região/bairro da cidade e os locais específicos*” no quadro 09:

<sup>13</sup> Este é o setor na qual a escola está localizada, onde a sequência didática foi aplicada.

Quadro 09 - Práticas espaciais sobre a ocupação em outros espaços da cidade

Além da escola, você ocupa ou participa de outros espaços da sua cidade? Se sim, indique a região/bairro da cidade e os locais específicos.	
<b>Paulo</b>	Sim, sempre faço passeios em praças e parques no <b>Jardim Nova Esperança</b> [...]
<b>Joana</b>	Sim... Aulas de violão nas <b>Chácaras Recreio</b> , escola de ballet no <b>Santos Dumont</b> e coreografia no <b>Jardim Colorado</b> .
<b>Mário</b>	Sim. Igreja Matriz de Campinas, vou nos shoppings: Cerrado que fica no <b>Setor Aeroviário</b> , Portal <i>Shopping</i> na <b>Av. Anhanguera</b> e Passeio das Águas <i>Shopping</i> que fica na <b>Av. Perimetral Norte</b> - Fazenda Caveiras. Gosto de ir a restaurantes, Restaurante Sabor do Goiás na <b>Av. Perimetral Norte</b> , próximo ao Borges Landeiro.
<b>Rogério</b>	Jogo futebol às terças e quintas feiras, em um campo de futebol da <b>região noroeste</b> .
<b>Gilberto</b>	Na maior parte do tempo estou na minha casa, no setor <b>Vila João Vaz</b> .

Pesquisa de Campo, 2021. Org.: Autora, 2022.

Como alguns alunos haviam mencionado os *shoppings*, esse espaço foi escolhido para aprofundar nossas análises. A partir disso, projetou-se slides para reproduzir imagens encontradas na *Internet* que representam o investimento na infraestrutura desses locais, bem como as possibilidades de lazer e segurança que representam. Esses dois critérios, lazer e segurança, justificam a escolha dos *shoppings* como espaço de lazer para grande parte da população. As imagens a seguir referem-se aos espaços de lazer dentro do *Shopping Passeio das Águas*, um dos *shoppings* mais citados pelos alunos, como se observa nas imagens das Figuras 04 e 05, a seguir:

Figura 4: Foto da infraestrutura do *Shopping Passeio das Águas* (I)



Fonte: Google Imagens. Org.: Autora, 2022.

Figura 5: Foto da infraestrutura do *Shopping Passeio das Águas* (II)

## INFRAESTRUTURA E CONSUMO



Fonte: Google Imagens. Org.: Autora, 2022.

Nas imagens, destacam-se a praça de alimentação, o cinema e demais estruturas que possibilitam entretenimento. Porém, problematizando, ainda que circular pelo *shopping* seja gratuito, o estacionamento, a alimentação, entretenimento (cinema, exposições, brinquedos) e compras nas lojas, envolvem valores maiores. Nesse momento, destaca-se que nos *shoppings* e na maioria dos espaços de lazer, é preciso pagar para se divertir (FERREIRA, 2003).

A próxima pergunta refere-se à mobilidade urbana, entendendo que ela é fundamental para o acesso a outros espaços da cidade. Por meio das respostas do *Google Forms* identificamos os seguintes dados: 38,5% dos alunos usam transporte motorizado individual; 23,1% usam transporte de aplicativos (Uber, 99pop etc.); 15,4% utilizam ônibus coletivo ou van escolar; 7,7% assinalaram a opção “às vezes a pé, às vezes de carro”; 7,6% assinalaram a pé e 7,6% assinalaram “motorista particular”.

A partir disso, foi constatado que o transporte motorizado individual (oneroso) foi o mais escolhido e o transporte público, ainda que mais barato, não foi considerado uma escolha pois apresenta problemas como a insegurança, demora e precariedade. A van escolar representou uma opção mais viável. Com isso, entende-se que, para se deslocar por distâncias maiores, é preciso pagar.

Diante das informações, projetou-se um mapa retirado da Sindicato das Empresas de Transporte Coletivo Urbano de Passageiros de Goiânia (SETRANSP) que representa a rota e os pontos de ônibus do Eixo Mangalô, eixo que atende à região dos alunos e que abrange o Terminal Padre Pelágio, atravessa o setor Finsocial e se direciona ao Centro da cidade. Nessa rota, destaca-se a localização do *shopping* para discutir as possibilidades de mobilidade urbana por meio do transporte público, tendo em vista um local de seu interesse. Observa-se no mapa da Figura 06 a quantidade de pontos de ônibus dessa rota:

Figura 6: Mapa dos pontos de ônibus do Eixo Mangalô – Goiânia – GO



Fonte: site da RMTc. Org.: Autora, 2022.

Devido à escala cartográfica do mapa presente na Figura 05 que representa os pontos de ônibus, visualmente os pontos aparentam estar próximos e numerosos. E, ao questioná-los sobre as primeiras impressões sobre esse mapa, os alunos relataram que da forma como está representado esse modal aparenta ser mais eficiente. Este momento foi oportuno para problematizar o grau de representação da realidade que os mapas fornecem, tendo em vista a experiência de dois alunos que usam esse modal diariamente. Estes relataram que, mesmo que no mapa apareçam muitos pontos de embarque e uma extensa área de circulação, que é supostamente acessível, a experiência não pode ser considerada fácil diante da precariedade dos ônibus, a longa espera para embarcar, a violência etc.

Essa discussão é realizada por Richter (2017), que entende a importância dos mapas euclidianos para realizar uma leitura geográfica dos fenômenos, porém estes nem sempre se encontram restritos ao espaço físico/natural, mas também pela história, redes e fluxos que necessitam de outras formas de representação que não sejam baseadas no espaço eminentemente físico. Por isso, a importância dos mapas mentais ou com outra base projeção que não seja a euclidiana como uma forma de representação que apresente melhor determinados contextos ou situações geográficas. Para exemplificar esse aspecto, citam-se as formas de representar essa rota de ônibus via mapa mental e, com isso, conclui-se que eles possibilitam representar como o tempo e espaço podem ser relativos dependendo das condições de mobilidade.

Após discutir a problemática da mobilidade urbana, propõe-se a discussão de forma que eles possam refletir sobre os lugares que eles gostariam de frequentar. As respostas abaixo referem-se à questão: *“O que você gostaria de fazer na cidade no seu tempo livre caso as suas condições econômicas ou de mobilidade não fossem um empecilho? Procure identificar a localização”*.

Quadro 10 - Práticas espaciais sobre tempo livre

<b>O que você gostaria de fazer na cidade no seu tempo livre caso as suas condições econômicas ou de mobilidade não fossem um empecilho? Procure identificar a localização.</b>	
<b>Leandro</b>	“Eu sairia mais para os <b>shoppings</b> da cidade com <b>mais frequência</b> .”
<b>Paulo</b>	“Frequentaria mais o <b>shopping</b> , cinema, viajaria...”

<b>Gilberto</b>	Iria ao <b>shopping (Passeio das Águas)</b> .
<b>Jorge</b>	Eu gostaria de sair sempre que tivesse vontade, para comprar roupas e comer em <b>lugares diferentes</b> , ou passear por <b>vários lugares</b> , como o <b>Centro Cultural Oscar Niemeyer</b> .
<b>Gustavo</b>	Se minha condição financeira fosse melhor eu primeiramente moraria no <b>Setor Marista</b> por que <b>lá tem ciclovia e eu gosto muito de pedalar</b> .
<b>Junior</b>	Queria ir no <b>Shopping Flamboyant</b> , <b>é longe da minha casa</b> moro no João Vaz a distância é grande. <b>Fazer aula de música, a maioria das escolas ficam muito longe para mim</b> , dificultando a mobilidade.
<b>Lara</b>	Conhecer novos lugares em <b>regiões diferentes da cidade</b> como <b>restaurantes</b> ou <b>eventos culturais</b> .

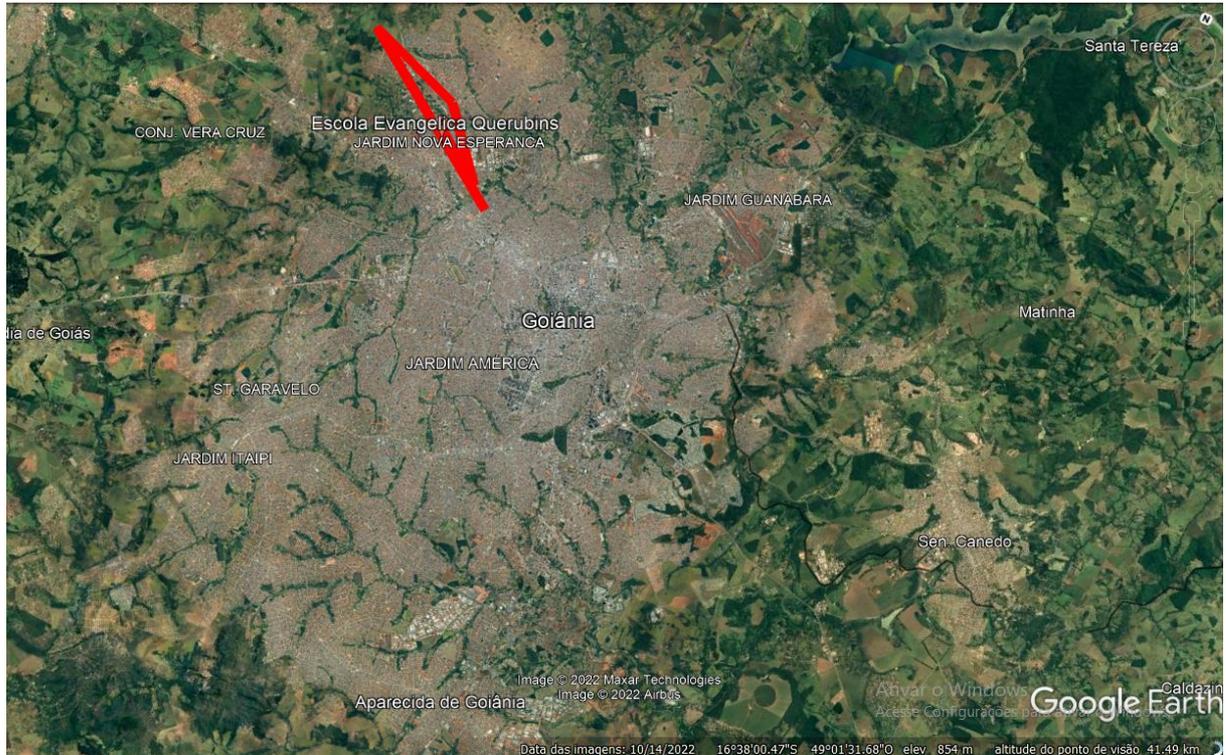
Fonte: Pesquisa de Campo, 2021. Org.: Autora, 2022.

Os seguintes trechos, presentes no Quadro 10 – Pergunta do questionário das práticas espaciais sobre tempo livre, como, por exemplo “comer em **lugares diferentes** ou passear por **vários lugares**” ou “Conhecer novos lugares em **regiões diferentes da cidade**”, demonstram a vontade dos estudantes em conhecer novos espaços, sobretudo aqueles que estão mais distantes do seu bairro e que eles sabem que são mais valorizados. Nos trechos que mencionam a ciclovia, *Shopping Flamboyant* e o Centro Cultural Oscar Niemeyer, destaca-se os equipamentos urbanos que atraem a atenção da população, porém não são totalmente acessíveis à toda população da cidade. Isso acontece porque esses equipamentos urbanos tendem a se concentrar em áreas de valorização imobiliária e nem sempre envolvem preços acessíveis para todos.

Nesse sentido, visando contribuir para a formação de conceitos sobre segregação espacial, foi utilizada uma imagem de satélite, como se vê na Figura 07, na qual fizemos uma marcação em vermelho para delimitar as distâncias entre os lugares que os alunos identificaram como locais que frequentariam além da escola, caso a condição financeira não fosse um empecilho. Além da Figura 07, apresenta-se também a Figura 08 com a imagem de satélite da cidade via *Google Earth*. Com a Figura 08 nossa intenção foi localizar os pontos iluminados (no círculo vermelho representando as regiões mais conhecidas pelos alunos) e os pontos apagados (no círculo azul representando as regiões menos conhecidas pelos alunos). Vale ressaltar

que a hipótese era de que essa metodologia poderia ajudar a promover a reflexão sobre a extensão da cidade e o quanto disso eles conhecem e ocupam.

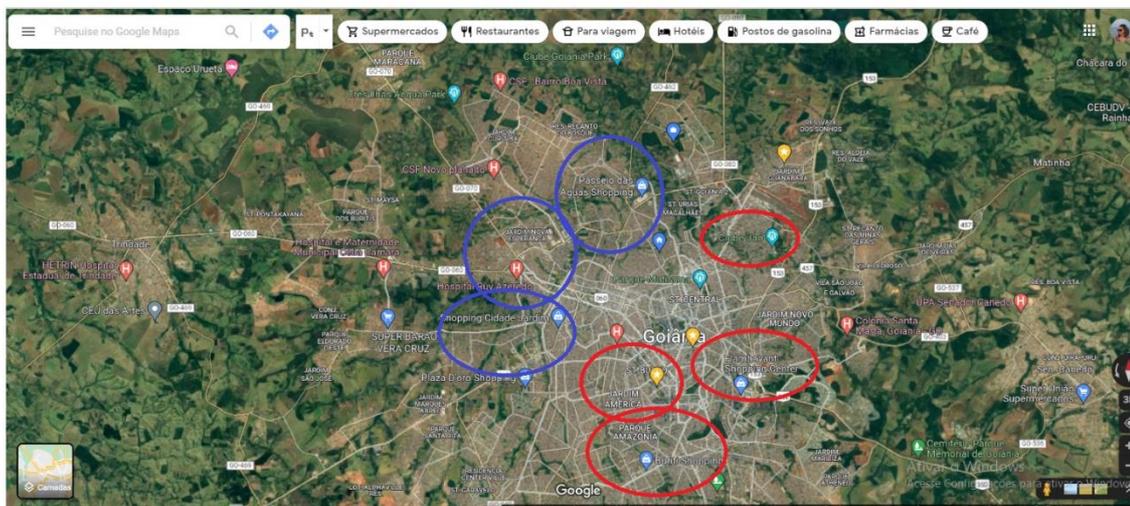
**Figura 7: Delimitação das áreas de circulação pela cidade segundo as respostas dos alunos no questionário**



Fonte: Imagem do Google Earth. Org.: A autora, 2022.

**Figura 8: Delimitação das áreas conhecidas e desconhecidas pelos alunos**

**“Quais ainda não conhecem mas gostariam de frequentar?”**



Fonte: Imagem do Google Earth. Org.: A Autora, 2022.

Com as imagens das Figuras 07 e 08 projetadas, foi solicitado aos alunos que identificassem as áreas conhecidas e desconhecidas pelos alunos utilizando as direções cartográficas. Dessa vez, o objetivo era espacializar essas informações, visando reforçar a ideia de segregação espacial, tema abordado ao perguntar sobre onde frequentam no seu cotidiano e onde frequentariam caso o fator financeiro não fosse um empecilho.

Para identificar os espaços mais conhecidos e desconhecidos, os alunos fizeram uma comparação de forma que percebessem por meio dessa representação espacial como os espaços ocupados por eles são limitados e próximos de suas moradias. Além disso, perceber como “Figura 07 – Delimitação das áreas de circulação pela cidade segundo as respostas dos alunos no questionário” complementa a “Figura 08: Delimitação das áreas conhecidas e desconhecidas pelos alunos” visto que os estudantes elencaram como espaços menos conhecidos, mas também com vontade de conhecer: o Jardim América, *Shopping Flamboyant* e Clube Jaó, lugares que se localizam na região Sul de Goiânia, como pode ser observado na Figura 08.

Dessa forma, a formação do pensamento espacial se faz presente no momento em que os alunos mobilizam algumas das modalidades desse pensamento. No total, Gersmehl (2011) identifica oito modalidades. Nessa atividade, foram mobilizadas no mínimo três: comparação espacial, padronização espacial e regionalização. Sobre isso, Duarte (2016) faz uma observação:

Gersmehl afirmou que as diferentes modalidades do pensamento espacial são como músculos do nosso corpo. Usamos diferentes combinações de músculos do nosso braço para jogar uma bola de baseball, serrar uma madeira ou para tocar piano. Da mesma forma, usamos diferentes modalidades do pensamento espacial para ler mapas com diferentes assuntos ou temas. De forma análoga, assim como é preciso muito treino para se tocar piano, é preciso prática para ler um mapa. Em outras palavras, é uma inteligência que se desenvolve (DUARTE, 2016, p. 133).

Ou seja, nem sempre as oito modalidades serão mobilizadas. É no exercício da leitura e interpretação de mapas que são ampliadas as habilidades de raciocínio espacial. Isso explica a importância da articulação de diferentes mapas nas aulas de Geografia, espacializando os diferentes fenômenos que essa ciência explica.

Sabendo disso, após identificar o “onde?”, avança-se as discussões para tentar responder “por que ali?” no sentido de perceber “por que eu fico limitado a ocupar

esse espaço”<sup>14</sup>. À turma, foi solicitado que se levantasse hipóteses que pudessem explicar por que não conhecem os lugares dos pontos apagados. Os discentes responderam oralmente e a maioria apontou as dificuldades econômicas como um dos principais empecilhos, visto que se deslocar para áreas mais distantes implica maiores despesas econômicas e, por isso, enfrentam maiores dificuldades de acesso, ocasionando a sensação de “se sentir preso na sua região”<sup>15</sup> (Alexandre, 2022). Com o intuito de reunir mais dados para análise, requisitou-se aos alunos que respondessem de forma escrita a pergunta “*O que mais te chamou atenção no 1º momento da nossa aula, na qual discutimos sobre suas práticas espaciais na cidade?*”, como se pode observar no quadro abaixo:

**Quadro 11 - Avaliação do momento de problematização da sequência didática**

<b>O que mais te chamou atenção no 1º momento da nossa aula, na qual discutimos sobre suas práticas espaciais na cidade?</b>	
<b>Alexandre</b>	Que todas as nossas práticas na cidade estão ligadas ao nosso acesso e condições financeiras e nós ficamos restritos a isso.
<b>Gustavo</b>	Que mostra como a gente frequenta mais partes da nossa região e de lugares próximos à nossa escola e ao lugar que a gente mora e nunca longe desses lugares como na região Sul.
<b>Laís</b>	Os lugares que mais frequentamos são os mais próximos à nossa casa ou a escola.

Fonte: Pesquisa de Campo, 2021. Org.: Autora, 2022.

Essas respostas indicam a importância de pensar o espaço das práticas espaciais dos alunos e, para isso, mobilizar as modalidades do pensamento espacial. Nesse sentido, essa comparação e análise é importante, pois:

[...] é necessário ultrapassar a parcela da cidade que constitui o habitat concreto de cada um. Também significa aprender a lê-la criticamente, a utilizá-la e a participar de sua construção. [...] A educação tem que assumir a difícil tarefa de compreender e aceitar a diversidade, já que esta potencializa o enriquecimento entre indivíduos e os grupos humanos, e evitar que esta se converta em fator de exclusão social [...] (BRADA; RIOS, 2004, p. 31).

<sup>14</sup> Esse espaço refere-se a região norte e noroeste, respectivas regiões onde moram.

<sup>15</sup> Utilizamos uma citação indireta visto que a pergunta dessa resposta não estava no questionário ou na outra atividade que foi proposta.

Assim, além de analisar a sua própria prática espacial, o aluno começa a perceber as diferentes vivências na cidade e por ser um espaço de todos, requer uma infraestrutura e oferta de serviços que atenda a toda essa demanda. Ademais, esse tipo de percepção contribui com a noção de comunidade e com a vontade de promover mudanças para si e para a sociedade a que pertence. Em virtude do uso de representações espaciais para chegar a mais essa conclusão, questionou-se os alunos como eles se apropriaram da linguagem cartográfica para a espacialização:

**Quadro 12 - Avaliação do uso dos mapas do *Google Earth* e *Google Maps* para a problematização de práticas espaciais**

<b>Você acha que o uso dos mapas do <i>Google Earth</i> e <i>Google Maps</i> auxiliou na compreensão e problematização das suas práticas espaciais?"</b>	
<b>Maurício</b>	Sim, porque nos faz <b>perceber a distância</b> entre os locais.
<b>Laís</b>	Sim, eles possibilitaram <b>perceber a proximidade</b> dos lugares que frequentamos.

Fonte: Pesquisa de Campo, 2021. Org.: Autora, 2022.

Observe que dois alunos mencionam os termos “distância” e “proximidade”. Esses termos já haviam sido mencionados anteriormente, porém, analisando pela perspectiva de professora-pesquisadora, identifica-se que a linguagem cartográfica possibilitou a eles mais propriedade/autonomia para responder a esse questionamento. Outro elemento que corrobora com essa percepção é a utilização de vocábulos que indicam atributos espaciais e, portanto, sinaliza que os discentes estão exercitando seu pensamento espacial para entender Geografia. Sobre isso, afirmam Castellar e Juliasz (2017, p. 162):

[...] inserir os princípios e conceitos estruturantes para análise do espaço e sua dinâmica, por exemplo, escala, extensão, localização, as relações entre as unidades de medida, as diferentes formas de calcular a distância (milhas, tempo de viagem, custos de viagem), os sistemas de coordenadas, a natureza dos espaços (bidimensionalidade e tridimensionalidade). [...] integrando a didática com os conceitos e princípios geográficos [...] trata-se, também, de dar força a educação geográfica, por meio da compreensão dos fenômenos e situações geográficas vivenciadas pelos alunos em seu cotidiano, relacionando-os e compreendendo-os.

Ao prosseguir com a análise de outras respostas, observa-se que outras apreciações não se restringiram a identificar esses atributos espaciais, mas também

relacionaram tais atributos com outros conceitos geográficos. Essa análise foi possível em virtude do que os alunos responderam sobre a pergunta: “Você acha que o uso dos mapas do *Google Earth* e *Google Maps* auxiliou na compreensão e problematização das suas práticas espaciais?”

**Quadro 13 – Avaliação do uso dos mapas do *Google Earth* e *Google Maps* para a compreensão de práticas espaciais**

<b>Você acha que o uso dos mapas do <i>Google Earth</i> e <i>Google Maps</i> auxiliou na compreensão e problematização das suas práticas espaciais?”</b>	
<b>Alexandre</b>	Sim, com o uso dele podemos ter uma dimensão geográfica de <b>diferentes regiões</b> da cidade e como há uma <b>“separação”</b> de <b>diferentes classes</b> .
<b>Lara</b>	Não, mesmo com o uso do <b><i>Google Earth</i></b> ajudando na nossa compreensão de espaço, o uso do aplicativo <b>não consegue expressar a dificuldade de locomoção da população periférica</b> .

Fonte: Pesquisa de Campo, 2021. Org.: Autora, 2022.

A primeira resposta indica que o aluno Alexandre mobilizou o conceito de localização para situar os bairros que mais visita e os que menos conhece. Em seguida, mobilizou a habilidade de comparação espacial ao identificar que o que contribui para diferenciar os lugares “apagados” e “iluminados”, segundo suas vivências, é justamente a renda média mensal de cada bairro<sup>16</sup> e, portanto, existe uma diferença de classes que também é um fator limitante. A segunda resposta indica que a aluna Lara também compreendeu a questão financeira como fator limitante, porém, ela amplia seu olhar ao identificar as limitações dos mapas euclidianos nas representações espaciais, especialmente no que se refere a espacializar as dificuldades de uma população que historicamente tem suas demandas sendo silenciadas.

Assim, há um avanço nas análises das aulas de forma a transitar para um outro momento da sequência didática, mas que ajuda a compreender as informações problematizadas nesse primeiro momento: a sistematização.

<sup>16</sup> Essa discussão será retomada de forma mais aprofundada na etapa da sintetização.

### 3.2 Sistematização: Reunindo Informações do Passado para Entender as Paisagens Atuais de Goiás

O objetivo desta etapa é discorrer sobre a formação econômica do estado de Goiás e as consequências em sua urbanização. Uma vez que esta etapa consiste em aprofundar as informações sistematizadas pela ciência, optou-se pela aula expositiva dialogada para a mediação sobre alguns fatos históricos que influenciaram a configuração espacial de Goiás, destacando o século XVIII até os dias atuais. Sabe-se da influência que os ciclos econômicos possuem para o processo de ocupação e povoamento das regiões brasileiras. No momento em que os bandeirantes chegaram em Goiás em busca de ouro, esses espaços foram recebendo mais expedições interessadas em se beneficiar dessa atividade aurífera e, com isso, houve uma transformação do espaço para atender a essa demanda, como, por exemplo, a consolidação do comércio agrícola em torno das minas.

Porém, “a partir de 1778, iniciou-se a decadência da mineração com a consequente deterioração da estrutura econômica e social nos arraiais e vilas do ouro, o que acarretou em uma ruralização progressiva da economia e dos costumes” (FERNANDES, 2009, p. 83-84). A apropriação de atividades econômicas no espaço rural do Centro-Oeste passou a se intensificar e se concentrar em atividades agrícolas e pecuárias. Fernandes (2009) ressalta que, devido à falta de um controle rigoroso da Coroa Portuguesa sobre a legitimação das posses de terra, houve dificuldade em controlar a apropriação/demarcação das propriedades, gerando abusos e distorções. Um grande exemplo é a atual concentração fundiária. Desse modo, a formação territorial de Goiás foi se consolidando nesse viés de exploração e discrepâncias até que:

Esse modelo de ocupação do território, constituído em fins do século XVIII, fundado numa economia capitalista autossustentada e autossuficiente, atravessou século e meio até a segunda metade do século XX, quando Brasília começou a ser construída e quando os vastos espaços dos sertões gerais do Brasil Central começaram a ser ocupados pela fronteira agrícola (*ibid*, p. 85).

O século XX é um marco no processo de ocupação e apropriação do estado de Goiás, pois o território goiano que era, até então, caracterizado por uma ocupação rural e de atividade produtiva de pecuária extensiva e agricultura de subsistência,

marchou rumo à modernização capitalista. Vargas acreditava ser necessário implantar uma política de integração do território Goiano ao restante do País. Essa necessidade provém principalmente de um interesse econômico visando aumentar o ritmo da produção. A partir disso, Goiás assume novas configurações espaciais, em que:

[...] Cerrado produtivo e lucrativo, alteraram de forma significativa a configuração socioespacial do território goiano. As cidades passaram a ser lócus principal desta ocupação e a antiga paisagem do cerrado foi se modificando e se transformando, predominantemente, em grandes plantações e em empresas agropecuárias. O que era rural tornou-se agrícola em um curto intervalo de tempo (OLIVEIRA; CHAVEIRO; OLIVEIRA, 2009, p. 228).

A modernização desse território alcançou os espaços rurais de produção mas não se limitou a esses. Parte desse projeto de integração nacional se consolidou com a criação de Goiânia e Brasília, cidades planejadas cuja arquitetura buscou ressaltar o viés de modernização: a *Art Déco*. “A arquitetura em estilo Art Déco traz a modernidade da época em contraposição à antiga capital, cidade de Goiás, de aspecto colonial” (AZEVEDO, CARSALADE, 2018). A ideia era justamente atender ao cunho nacionalista e desenvolvimentista da “Marcha para o Oeste”.

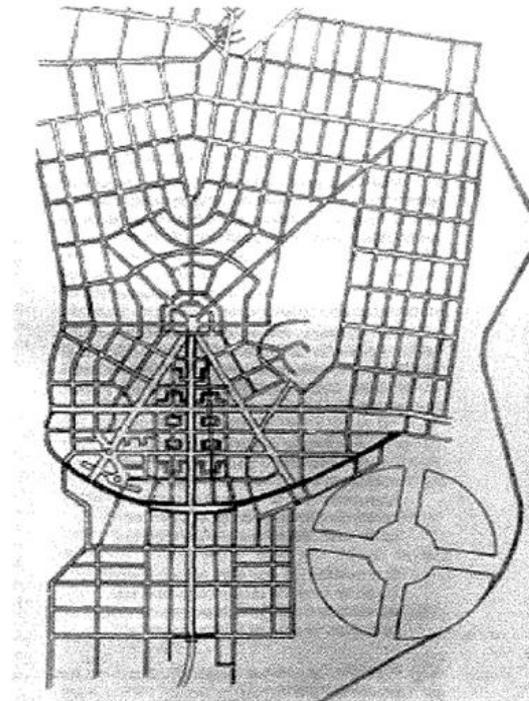
Tais referências teóricas foram utilizadas para que os alunos compreendessem a influência política da configuração das paisagens. Veja o exemplo:

O Setor Central, região embrionária de um ideal moderno na nova capital do Estado, simboliza a modernidade da época através de um plano urbanístico racional e de sua arquitetura estatal em “estilo moderno” ou Art Déco, que serviu de inspiração em um primeiro momento, para as demais edificações privativas da cidade (comércios, residências e hotéis). (AZEVEDO, CARSALADE, 2018, p. 51).

Para exemplificar essa afirmativa, apresenta-se descrições e imagens das respectivas paisagens que possuem esses símbolos. Esse traçado da Praça Cívica, orientado para o sul, é um exemplo, pois:

O traçado da cidade estabelecia um centro, composto de Praça Cívica, três grandes avenidas que convergem para aquela praça. Reproduzindo o desenho de Versailles, localiza no ponto de convergência o centro do poder, o Palácio das Esmeraldas. Buscava uma “certa monumentalidade”, e afirmava, “guardando as devidas proporções, o efeito monumental procurado foi o princípio clássico adotado em Versailles, Karlsruhe e Washington (LIMA, 1942).

**Figura 9: Plano de Atilio Côrrea Lima para Goiânia**



Fonte: Ferreira (2003, p. 52)

Com isso, os alunos passam a ter uma outra percepção sobre a praça. Com a ajuda da figura que a representa em uma visão vertical, é possível identificar a convergência de importantes avenidas até a praça. Além disso, o Teatro Goiânia foi outro exemplo utilizado para representar as formas geometrizadas que os prédios adquiriram por influência da Art Déco. Observe a imagem do Teatro Goiânia na Figura 10 a seguir:

**Figura 10: Foto do Teatro Goiânia**

Fonte: *Google imagens.*

Além do Teatro Goiânia, também foram inseridas imagens de outras paisagens com esse formato, como o Museu Zoroastro Artiaga, localizado na praça Dr. Pedro Ludovico Teixeira, o Grande Hotel, localizado na Avenida Goiás com a rua 3 e o Colégio Lyceu de Goiânia, localizado no Setor Central.

Os fatos históricos que influenciaram na arquitetura dos lugares mencionados, representam a ocupação do território goianiense, seguindo uma lógica colonial no Século XVIII e a lógica da manutenção do capitalismo, no século XX (OLIVEIRA; CHAVEIRO; OLIVEIRA, 2009). Ressaltar isso é importante para que os alunos compreendam que a cidade é o lócus da aglomeração urbana, da reprodução dos modos de vida e de trabalho, da produção de excedentes e mais-valia e que a produção do espaço urbano é feita com base na racionalidade capitalista (HARVEY, 2008). Nesse sentido, ser capitalista obedece a uma lógica especulativa e, conseqüentemente, gera desigualdades na organização do espaço urbano. Tendo isso em vista, espera-se que os alunos consigam relacionar que suas práticas espaciais (analisadas no momento da problematização da sequência didática) são limitadas e isso tem relação com as desigualdades inerentes ao sistema capitalista e, este, pode ser observado na formação territorial do Estado de Goiás. No caso da urbanização goiana, “[...] trouxe consigo problemas sociais graves como a

‘metropolização’ e ‘periferização’, tendo em vista que ela ocorreu de forma concentrada e socialmente seletiva” (OLIVEIRA; CHAVEIRO; OLIVEIRA, 2009, p. 230).

A partir disso, muitos alunos relataram não conhecer e não se atentar para as características arquitetônicas dos prédios e da cidade no geral. Assim, restou claro que essa é uma realidade não só dos alunos, mas de grande parte da população que desconhece a origem e importância da Art Déco. Isso acaba por influenciar na desvalorização da sociedade (que pode ser vista com o aumento de pichações nos prédios) e do poder público (que resiste em revitalizar esses prédios). Ao final da aula expositiva dialogada, solicitou-se aos alunos que respondessem em uma folha a seguinte pergunta, apresentada no quadro a seguir:

**Quadro 14 – Sistematização sobre a formação territorial de Goiânia e Goiás**

<b>Com suas palavras, explique como a formação territorial de Goiânia e Goiás influenciou nas paisagens urbanas e como a sociedade se relaciona com a sociedade.</b>	
<b>Alexandre</b>	Como Goiânia houve um planejamento urbano apenas na região central da cidade como a implantação de várias áreas verdes e áreas de lazer, o que valoriza ainda mais essas regiões e faz com que as pessoas menos favorecidas saiam para as áreas periféricas porque elas têm um custo menor.
<b>Joana</b>	Os bairros que são planejados têm uma arquitetura diferenciada, bonita, com ruas largas, enquanto a periferia já possui ruas mais estreitas e é ocupada por pessoas de baixa renda normalmente.

Fonte: trabalho de campo. Org.: autora, 2022.

Esse momento foi importante para que os alunos pudessem compreender a paisagem da cidade em que vivem, relacionar com o processo de formação territorial e o inerente caráter especulativo que carrega. Assim como compreender que as pessoas estão onde estão por uma razão, que é histórica e sobretudo, geográfica.

Tudo isso contribuiu para a percepção do discurso modernizador de Goiânia, cuja influência remonta ao projeto de integração da região centro-oeste e o rompimento com a estrutura política de coronelismo. Tendo isso em vista, completa-se esse segundo momento tencionando despertar interesse para o terceiro momento. Para isso, ponderou-se as seguintes problematizações: “Quem está consumindo/se apropriando dessa Goiânia moderna? Como? Atualmente, a Art Déco ainda é

considerado algo moderno?”. As respostas para essas questões estão diretamente relacionadas às concepções de lazer no sistema capitalista e como isso se articula no planejamento urbano, temas que serão aprofundados a seguir.

### **3.3 Sintetização: O Lazer em Goiânia: Para quê? Para quem?**

Esta etapa equivale ao momento de reflexão sobre a temática estudada, para levantar aspectos compreendidos e não compreendidos do tema, apontar possibilidades de contribuição daquele estudo para a vida cotidiana e elaborar questões para o avanço do conhecimento do tema (CAVALCANTI, 2013). Porém, é importante evidenciar que, nesse modelo de sequência didática, proposta por Cavalcanti (2013), essas etapas didáticas não são rigidamente separadas, mas podem se relacionar, de acordo com os objetivos de aprendizagem que o professor delinear.

Assim, ainda que a etapa atual seja a sintetização, ela também abrange a mediação das informações e aspectos sistematizados pela ciência, nesse caso, a mediação sobre como o lazer se insere na lógica capitalista. Tendo em vista que essa é uma discussão mais teórica e recorrente no âmbito acadêmico, foi necessário usar uma linguagem acessível para que eles pudessem compreender o tema no ambiente escolar. Assim, optou-se por não dispensar essa discussão por entender que ela auxilia na compreensão sobre como o poder público e a sociedade trata as demandas espaciais voltadas para o lazer.

Ao longo da exposição dialogada, apropriando das discussões realizadas por Ferreira (2003), abordou-se a compreensão do lazer no planejamento urbano de Goiânia. Tal discussão incluiu várias perspectivas, das quais iremos focar no entendimento do conceito de lazer no atual sistema econômico, ou seja, como o tempo é destinado a cumprir as obrigações do trabalho remunerado e o tempo que “sobra” pode ser ocupado para outras atividades. É o que Bramante (1998) denomina de “tempo conquistado”, que acaba por ser um tempo controlado pelo relógio do sistema e que só é conquistado após a realização do trabalho remunerado. No Brasil, para uma parte da população, este tempo “livre” (que na verdade é conquistado) é ocupado com outras atividades para complementar a renda, ou seja, continua servindo para

tentar reduzir a exclusão social e as injustiças econômicas tão presentes nos países subdesenvolvidos e emergentes.

Portanto, discutimos o tempo para relacionar com a importância da organização do espaço, dado que Lefebvre (1958) afirma que:

a vida não pode ser dicotomizada em trabalho e lazer, mas na relação dialética entre "lazer e cotidianidade", onde, não só o trabalho, mas todas as relações sociais, econômicas e todas as influências do nosso dia-a-dia estão interligadas ao processo histórico e ao cotidiano das pessoas (LEFEVRE, 1958, *apud* FERREIRA, 2003).

Ou seja, se todo o processo se encontra interligado, não se pode relacionar o lazer só com o tempo e o trabalho, mas também com o espaço em que ele acontece (*id.*). Logo, entende-se que a organização socioespacial contribui para o direito ao lazer à medida que se investe no direito à cidade, dedicando espaços para o lazer, mobilidade urbana eficiente e acessível, entre outros. Porém, esse investimento (ou a falta dele) inclui questões como o uso do solo no Brasil, cuja regulamentação muitas vezes prioriza a especulação imobiliária e os espaços que atendem à reprodução do capital. Assim, com o crescimento urbano rápido e desordenado, o Estado entende (ou prefere entender) o lazer como segundo plano.

Essa compreensão teórica é importante para introduzir o conceito de cidadania, entendido como o "direito a ter direitos, aquela que cria direitos, no cotidiano, na prática da vida coletiva e pública" (CAVALCANTI, 2001, p. 20). Porém, há uma inversão desses valores que, com a ajuda da mídia, ajuda a difundir a ideia do proprietário consumidor. Sobre isso, Pellegrin (1999, p. 32) afirma que:

Analisando o fenômeno do consumismo, percebe-se uma distorção no entendimento do que seja cidadania; o neoliberalismo ajudou a criar uma falsa ideia de exercício de cidadania que é basicamente centrada no "consumo", ou na possibilidade de tomar-se consumidor.

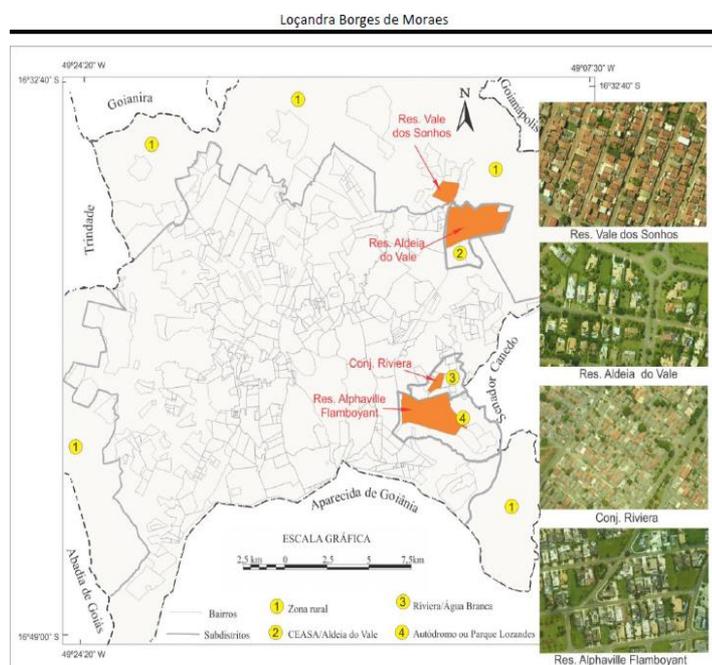
No Brasil, isso ocorre devido às marcantes mudanças político-econômicas que ocorreram em menos de trinta anos e que influenciam fortemente essas concepções, a saber: o processo de desruralização, a urbanização concentradora, o crescimento econômico delirante, entre outros (SANTOS, 1996). Tais acontecimentos influenciam na perspectiva distorcida sobre a garantia de direitos fundamentais. Porém, é necessário entender a cidade como um espaço que deve ser ocupado por todos,

independentemente da condição financeira, pois assim se concebe um morador cidadão, cuja luta é por cidades mais justas e democráticas.

Portanto, referir sobre uma ocupação urbana justa, direciona-se à discussão sobre o acesso a moradias em bairros com infraestrutura adequada (saneamento básico, transporte público, posto de saúde etc.), acesso à mobilidade urbana eficiente e acessível a todos, e também o direito a ter lazer usufruindo dos espaços da cidade. Mas, será que a cidade oferece espaços de lazer de modo universal? Com esse questionamento, aprofundou-se ainda mais a discussão, dessa vez mostrando que as diferentes regiões da cidade possuem diferentes perfis econômicos e que os espaços de lazer se concentram nas regiões com população de alta renda.

Para evidenciar isso, foram utilizados os mapas do artigo de Moraes (2018), que representam a localização e aspectos das moradias de alguns bairros do município de Goiânia-GO, mais especificamente de quatro residenciais da porção leste da cidade, são eles: Conjunto Riviera e Residencial Vale dos Sonhos, com área verde reduzida por habitante, e também Residencial Aldeia do Vale e Alphaville Flamboyant, com maior área verde por habitante. Observe o mapa da Figura 11 a seguir:

**Figura 11: Localização e aspectos das moradias de alguns bairros do município de Goiânia-GO**



**Figura 1:** Localização e aspectos das moradias de alguns bairros do município de Goiânia – GO.

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

Org. pela autora, 2018.

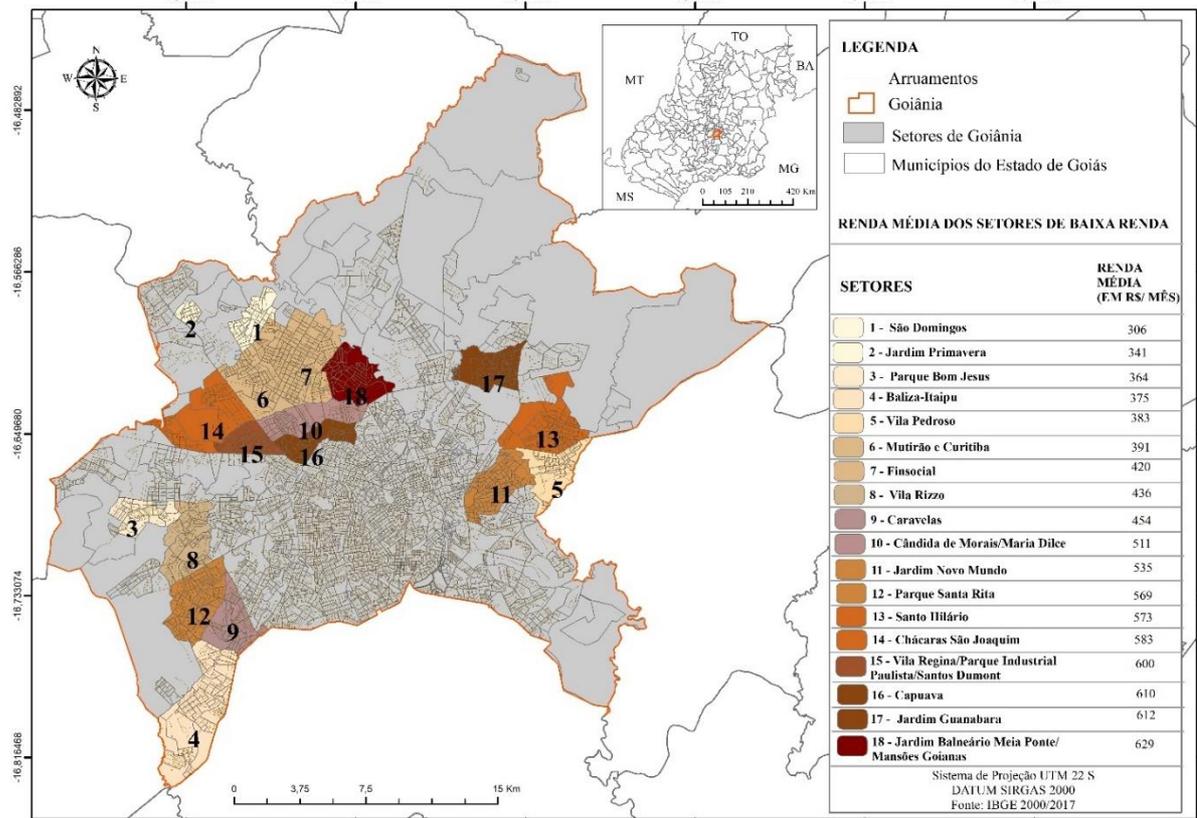
Fonte: Moraes (2018, p. 326).

As cidades possuem suas paisagens sendo modificadas diariamente. A observação dessas paisagens revela contradições sociais se compararmos suas moradias, os padrões de construção e até mesmo a disponibilidade de áreas verdes. Ao considerar isso, a autora utiliza o mapa da cidade de Goiânia e imagens de satélites dos respectivos bairros visando evidenciar essas diferenças. Veja o que a autora afirma:

Vide a predominância de renda per capita de mais de 5 salários mínimos em mais 60% dos domicílios do Residencial Aldeia do Vale e do Residencial Alphaville Flamboyant, enquanto nos demais bairros esse percentual pouco ultrapassa os 5%. Utilizando-se de dados de renda, população, residências, idade, coleta de água, destinação de lixo, rede de esgoto, migração, entre outros, abrangendo todos os subdistritos de Goiânia, torna-se possível a construção de mapas temáticos que permitirão visualizar esses aspectos por todo o município (MORAES, 2018, p. 327).

Dessa forma, a dimensão econômica exerce força sobre essas configurações espaciais. Somado a isso, também foram utilizados mapas para mostrar os bairros com renda média de R\$ 306,00 a R\$ 629,00 reais (dados de 2010). Dos 21 bairros com essa renda, 11 se localizam na região Norte e Noroeste da cidade, conforme pode ser observado no seguinte mapa da figura 12:

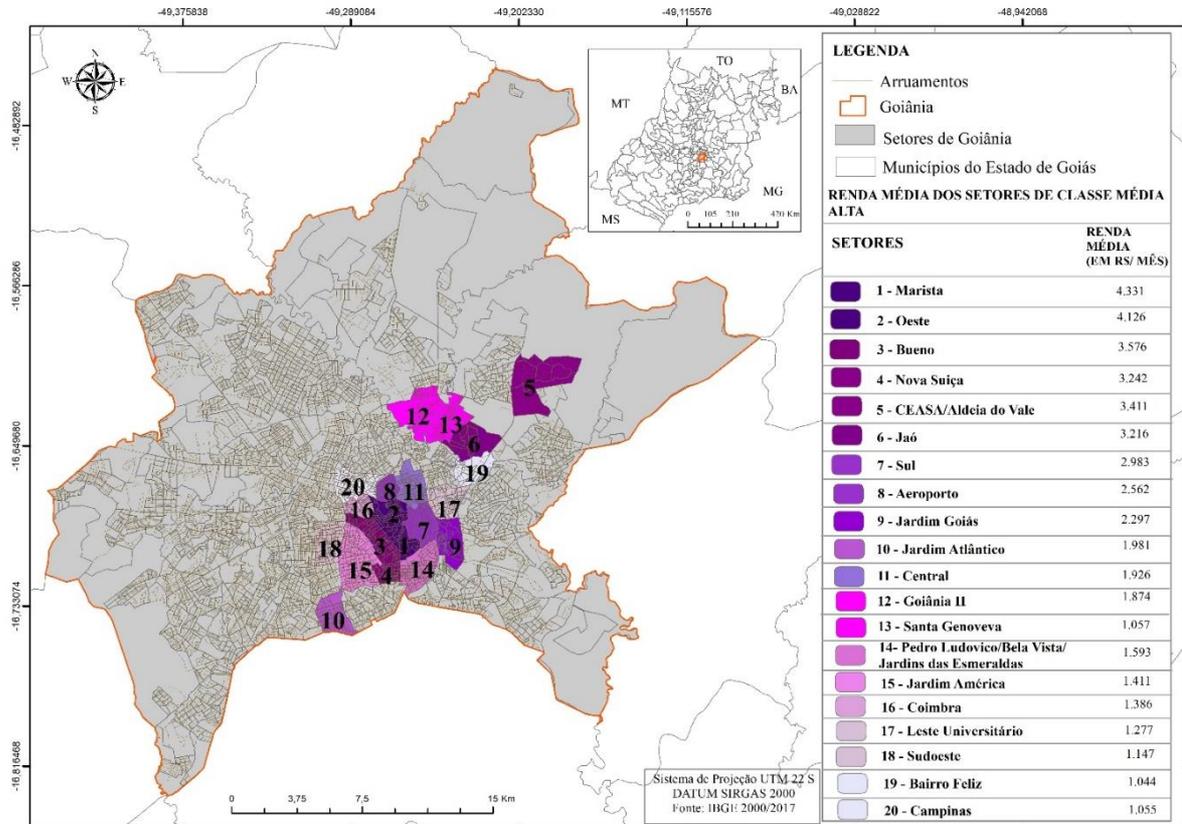
**Figura 12: Mapa da renda média dos setores de baixa renda de Goiânia**



Fonte: Acervo pessoal. Mapa encomendado para o presente trabalho e elaborado por Andréa Maciel Lima, 2023. Dados: IBGE, 2010.

Um segundo mapa (Figura 13) foi projetado para representar os bairros com renda média mensal entre R\$ 1.055 a R\$ 4.331 reais. As maiores médias se localizam nos bairros da região sul da cidade, são eles: Setor Marista, Oeste, Bueno, Nova Suíça, Aldeia do Vale, Jaó e Setor Sul. O objetivo dos mapas é promover uma comparação entre a média mensal econômica das regiões Norte e Sul e destacar as disparidades financeiras dos extremos da cidade. Veja a figura 13 com o mapa de Goiânia, a seguir:

**Figura 13: Mapa da renda média dos setores de classe média alta de Goiânia**



Fonte: Acervo pessoal. Mapa encomendado para o presente trabalho e elaborado por Andréa Maciel Lima, 2023. Dados: IBGE, 2010.

Tal compreensão é basilar para a discussão que vem a seguir: a localização de alguns dos espaços de lazer de Goiânia, no caso parques públicos e shoppings. Considere a figura 14 da imagem de satélite:



2013). Isso demonstra que, no sistema capitalista, ter lazer (acessar, consumir e desfrutar) é um privilégio. Em Goiânia, isso fica notório ao observar a localização e existência dos *shoppings* e praças da cidade, em que a maioria está situada na porção central e sul.

Para além de compreender tais discrepâncias, o aluno também é direcionado a questioná-las e, também, se entender como agente de mudanças. Perguntou-se: a quem recorrer? Quem altera e o que ajuda a planejar as cidades? Com essas perguntas, cita-se o Plano Diretor como principal ferramenta de mudanças, visto que: “[...] é um plano de ordenamento urbano, com o objetivo de determinar os usos do solo e os sistemas de integração e comunicação, partindo de normas definidas em um arcabouço legal, geradas por uma visão integral de construção da cidade desejada” (LOPES, 1998, p. 95).

Assim, o documento possui uma série de orientações sobre como a cidade vai ser transformada nos próximos 10 anos no quesito qualidade de vida, circulação e moradia. É também a tentativa (nem sempre bem-sucedida) de limitar a especulação imobiliária, que muitas vezes negligencia as necessidades dos cidadãos para atender aos interesses da acumulação do capital. Outro problema relacionado ao Plano Diretor<sup>17</sup> é a pouca participação popular. Isso acontece devido ao desconhecimento sobre o tema, como também sobre a característica das audiências. Para os autores:

O caráter obrigatório dessas audiências, muitas vezes exclui o caráter inclusivo que as mesmas devem ter. É onde aparecem as maiores contradições da participação popular, uma vez que, para a aprovação da Lei Complementar nº 246 de abril de 2013, foram realizados apenas seis audiências e localizadas e concentradas na porção centro-leste da cidade (PAVEZZI; DEUS, 2014, s/p).

Logo, fica evidente a importância de explicar sobre tal documento e mostrar como os próprios alunos podem fazer parte das mudanças na cidade ao se apropriar desse tipo de conhecimento e difundi-lo.

Ao fim das exposições dialogadas, os alunos ficaram responsáveis por apresentar 5 lugares de Goiânia que já haviam sido mencionados durante a aula, são eles: Cine Ritz, Beco da Codorna e Rua do lazer, Estação Ferroviária de Goiânia, Planetário e Museu Zoroastro Artiaga. A intenção era que eles falassem desses lugares com mais detalhes e expressando suas impressões sobre o lugar, bem como

---

<sup>17</sup> A referência é o plano diretor elaborado em 2007.

pesquisassem informações sobre onde se localiza, como chegar, quando surgiu e demais informações importantes, visto que conhecer e divulgar as informações desses lugares colabora com sua ocupação e conseqüente exercício de cidadania.

Ao selecionar especificamente esses lugares, o critério escolhido foi o fato de ser público e gratuito, como foi o caso do Museu Zoroastro Artiaga, Beco da Codorna, Projeto Chorinho na Estação Ferroviária e Rua do Lazer, ou possuir valores mais acessíveis, como o Cine Ritz e o Planetário Juan Bernardino Marques Barrio. Além disso, esses espaços também possuem um valor histórico e cultural que não se mede apenas pela demanda do capital. Desse modo, visitar e aprender com esses espaços também constitui uma forma de entretenimento e diversão, além de reduzir a importância que o consumismo tem naquilo que se entende como momento de lazer.

Ao escolher as apresentações de seminário como uma das formas de avaliação, nosso objetivo era colocar os alunos como protagonistas de sua aprendizagem, pois precisaram pesquisar, organizar e apresentar as respectivas informações solicitadas. Além disso, o fato do seminário ter como temática os espaços de lazer de Goiânia, relaciona-se à concepção de cidade educadora adotada nessa pesquisa.

Segundo o que estabelece o documento Carta das Cidades Educadoras (Declaração de Barcelona, 1990): “é um programa de planejamento e administração pública que tem por princípio a ideia de que a cidade pode ser um espaço educativo para a sua população” (SILVA, ROCHA, 2020, p. 69). Com isso, há um destaque no papel educativo que as escolas representam, bem como a extensão das pessoas responsáveis por essa educação, não se limitando ao professor e ao ambiente escolar, mas também o município, as instituições culturais e os espaços informais da cidade. Além disso, quando se fala de Cidade Educadora, está se referindo a um conceito consolidado e institucionalizado.

Cidades Educadoras teve início como movimento em 1990, por ocasião do I Congresso Internacional de Cidades Educadoras celebrado em Barcelona, quando um grupo de cidades representadas por seus governos locais colocou como objetivo comum trabalhar conjuntamente em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida dos habitantes, a partir do envolvimento ativo no uso e na evolução da própria cidade e de acordo com a carta aprovada de Cidades Educadoras. Posteriormente, em 1994, durante o III Congresso celebrado em Bolônia, este movimento foi formalizado como Associação Internacional, constituída como uma estrutura permanente de colaboração entre os governos locais comprometidos com a Carta de Cidades Educadoras, que funciona como roteiro das cidades que a compõem. (ARGENTINA, 2019, p. 7)

Essa consolidação também implica em princípios para que o desenvolvimento das atividades tenha um objetivo e, com isso, os devidos direcionamentos. A Carta das Cidades Educadoras apresenta vinte princípios, os quais envolvem a satisfação das necessidades das crianças e dos jovens no que se refere à oferta de espaços, equipamentos e serviços adequados ao desenvolvimento social, moral e cultural; utilizar a cidade num espírito de respeito mútuo; aos habitantes o direito de refletir e participar na criação de programas educativos e culturais; na qualidade de vida que oferece, entre outros (GADOTTI, 2006). Com isso, a população não apenas aprende sobre conceitos urbanos, mas vivencia a cidade em relação ao exercício de seus direitos e deveres. Independentemente da sua capacidade de consumo. Assim, exerce uma cidadania que não se orienta pela concepção liberal, no direito à liberdade individual e direito à propriedade privada. Sobre isso os autores Silva e Rocha (2020, s/p) reforçam:

A concepção de educação presente no conceito de Cidade Educadora tem como objetivo a formação de um cidadão emancipado, mediante a promoção de uma educação cidadã comprometida com a cultura democrática e solidária da cidade, isto é, formar cidadãos conhecedores de seus direitos e obrigações com respeito à sociedade e que, à medida que conhecem e apreendem criticamente a cidade onde vivem, realizam uma ação participativa e transformadora desta.

Tendo em vista esse discernimento sobre as concepções de Cidade Educadora, propõe-se um direcionamento para o ensino de cidades em Geografia. Nesse sentido, três aspectos são considerados para os processos educativos: *aprender a cidade*; *aprender na cidade* e *aprender da cidade* (BRADA; RIOS, 2004). Nesta sequência didática, o aspecto mais presente consistiu em *aprender a cidade*, pois: “pressupõe considerar ela própria como conteúdo educativo: em descobrir a cidade, identificar seus diferentes espaços educativos, desvelar suas possibilidades de aprendizado” (SILVA, ROCHA, 2020, p. 72). Logo, a pesquisa e apresentação sobre os espaços públicos teve como objetivo justamente evidenciar os espaços de lazer da cidade e suas possibilidades de aprendizado.

Com o objetivo de proporcionar ao leitor a dimensão do potencial educativo que justifica a escolha para essa sequência didática, foram selecionados a Rua do Lazer e o Cine Ritz.

A Rua 8, conhecida como Rua do Lazer, no Setor Central, se diferencia das outras por possuir espaço exclusivo para pedestre, com calçamento, iluminação e becos decorados com grafites. Além disso, conta com bares, lanchonetes, livrarias, entre outros. O fato de possuir esses elementos é o que promove o encontro de centenas de jovens diariamente, pois fornece uma infraestrutura que facilita o entretenimento e convivência social, sem necessariamente cobrar por isso. A seguir, pode-se observar na figura 15 uma imagem da rua utilizando o *Google Earth*:

Figura 15: Foto da Rua do Lazer em Goiânia



Fonte: *Google Earth*. Org.: A autora, 2022.

Há 350 metros da Rua do Lazer, está o Cine Ritz. Este espaço se destaca por dois fatores: ser um cinema de rua e possuir valores de ingresso e alimentação acessíveis. O fato de estar localizado na rua facilita seu acesso pois a população não precisa pagar por estacionamento e nem se vê compelida a desembolsar mais valores com os serviços disponibilizados nos shoppings. Ademais, os filmes exibidos no Cine Ritz são os mesmos exibidos nos grandes cinemas de *shopping*. Veja a foto desse espaço na figura 16:

Figura 16: Foto do Cine Ritz



Fonte: Google Earth. Org.: A autora, 2022.

O fato de a localização ser na região central de Goiânia facilita quanto à mobilidade, visto que há uma maior demanda e, conseqüentemente, mais ônibus do transporte coletivo em direção a essa região. Além disso, é possível se deslocar a pé de um ponto ao outro e, com isso, conhecer mais lugares em uma só visita.

No âmbito da sequência didática, os alunos ficaram restritos a pesquisar e apresentar os lugares, sendo o trabalho de campo um fator inacessível diante da burocracia e do calendário escolar. Após as aulas expositivas e as apresentações de seminário, questionou-se as impressões dos integrantes de cada grupo, foram realizadas gravações e transcrições das respostas a fim de registrar os dados para análise:

Quadro 15 – Sintetização da sequência didática

<b>Como a sua pesquisa e apresentação dos dados sobre esse determinado lugar de Goiânia contribuiu para a sua compreensão de cidades e sobre a cidade de Goiânia?</b>	
Joana	Essa pesquisa contribuiu para um melhor conhecimento regional e a descoberta de lugares que foram importantes e bastante visitados antigamente, que hoje em dia é esquecido e que muitas pessoas não conhecem, <b>também achei importante para compreender que existem outros lugares de Goiânia além de <i>shoppings</i> e bares que a gente pode visitar sem precisar gastar muito.</b>
Lara	Eu também achei interessante porque a gente talvez <b>não tenha noção de tantos pontos turísticos</b> que tem em Goiânia, e <b>tanta coisa histórica que dá para conhecer. A gente fica tão concentrado só em <i>shopping</i> e coisas assim e até esquece</b> que pode ter algo como uma estação ferroviária, com o chorinho e coisas para poder ver.
Alexandre	É bom saber que mesmo um lugar que pode ser mal visto e pouco valorizado por ser coisa mais antiga, <b>pode chamar muito mais atenção se tiver algum tipo de cultura lá dentro, tipo o chorinho.</b>
Gilberto	O beco da codorna ajuda também a representar as culturas artísticas sem necessariamente pagar para desfrutar e ter lazer desse ambiente na cidade.
Mariana	Bom, na minha opinião assim, <b>o cine Ritz foi um desenvolvimento muito bom por conta que as pessoas só pensam, quando fala em cinema, <i>shopping</i> e locais mais públicos e fechados.</b> Já no cine Ritz tem como ter acesso literalmente à cidade, em frente à cidade, é um espaço pequeno, mas é muito confortável como um cinema normal de <i>shopping</i> . E você pode ir com família e é muito mais barato, <b>é de 8 reais até menos, você consegue comprar pipoca sendo que no <i>shopping</i> você não consegue nem com a metade do dinheiro disso. E filmes lançados mesmo no cinema de <i>shopping</i> você consegue assistir no cine Ritz,</b> é pequeno de duas salas mas é bem aconchegante.

Fonte: Trabalho de Campo. Org.: A autora, 2022.

De forma geral, os trechos grifados evidenciam que os objetivos elencados ao longo da pesquisa foram quase que plenamente atendidos. No caso da aluna Joana, ao responder “[...] também achei importante para compreender que existem outros lugares de Goiânia além de *shoppings* e bares que a gente pode visitar sem precisar

gastar muito”, observa-se uma nova perspectiva sobre o lazer na cidade, pois, além de perceber sua importância, reconhece novos e mais acessíveis espaços.

Com a seguinte fala do aluno Alexandre: “A gente fica tão concentrado só em shopping e coisas assim e até esquece que pode ter algo como uma estação ferroviária, com o chorinho e coisas para poder ver”, verifica-se um olhar para a importância de eventos culturais como forma de promover a ocupação dos espaços públicos da cidade. Ainda que seja uma iniciativa da prefeitura, grande parte dos alunos não a conhecia e por ser pouco divulgado, dificilmente os alunos se apropriariam desse tipo de evento como forma de lazer.

Por fim, propõe-se a análise da participação de Mariana:

Bom, na minha opinião assim, **o cine Ritz foi um desenvolvimento muito bom por conta que as pessoas só pensam, quando fala em cinema, shopping e locais mais públicos e fechados.** Já no cine Ritz tem como ter acesso literalmente à cidade, em frente à cidade, é um espaço pequeno, mas é muito confortável como um cinema normal de shopping. E você pode ir com família e é muito mais barato, **é de 8 reais até menos, você consegue comprar pipoca sendo que no shopping você não consegue nem com a metade do dinheiro disso. E filmes lançados mesmo no cinema de shopping você consegue assistir no cine Ritz,** é pequeno de duas salas mas é bem aconchegante.

Observa-se a desconstrução no conceito de cinema e a percepção de que os preços mais baixos facilitam que mais pessoas o usufruam, sem que se sintam limitados, pois os filmes e a alimentação é a mesma.

Como objetivo geral da sequência didática, espera-se que o entendimento sobre os espaços de lazer, que são públicos ou acessíveis economicamente (para que o fator econômico não seja um empecilho), não só tenham sido ampliados, mas que também pudesse servir de incentivo para a realização das práticas culturais e sua efetiva ocupação espacial. Essa perspectiva possibilita que tais espaços sejam espaços educativos, pois, no momento que o professor os insere na mediação didática sobre cidades, ela não se restringe a ser (para o aluno) apenas mais um conteúdo geográfico escolar, mas também um território que se democratiza à medida que ele e a sociedade como um todo exercem sua cidadania.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As leituras e discussões desenvolvidas no decorrer desta dissertação permitem a formulação de alguns entendimentos. Tendo em vista o contexto de tendências neoliberais pelas quais o Brasil é influenciado, urge a necessidade da valorização de pesquisas acadêmicas como essa, pois usam suas investigações para lançar um olhar crítico sobre a importância da Geografia na Educação Básica. Com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esta disciplina tem sua importância reduzida no momento em que o Ensino Médio passa a seguir um currículo que se estabelece pelas competências e habilidades das ciências humanas. Logo, os elementos teóricos da Geografia, como seus conceitos, fenômenos espaciais e especificidades teórico-metodológicas ficam condensados e perdem seu valor.

Tudo isso justifica a importância de desenvolver pesquisas que destaquem a relevância da Geografia na Educação Básica. Pensando nisso, determinou-se como objetivo geral analisar como o conteúdo ensino de cidades pode ser potencializado nas aulas de Geografia do Ensino Médio a partir da contribuição da linguagem cartográfica, tendo a perspectiva do desenvolvimento do pensamento geográfico. No que se refere ao foco dessa investigação, observa-se a formação do pensamento geográfico quando a linguagem cartográfica faz sentido junto aos conteúdos e, assim, permitir a compreensão da dinâmica da cidade e como ela se desenvolve e se estrutura. Para conseguir fazer essa análise, a elaboração e aplicação de uma sequência didática sobre o ensino de cidades foi fundamental.

Ressalta-se que parte dessa pesquisa tem o professor como pesquisador de sua prática, portanto, no que se refere à elaboração e à aplicação da sequência didática, é possível identificar as contribuições referentes ao próprio aperfeiçoamento docente, bem como a avaliação do processo de ensino aprendizagem dos alunos. Desse modo, compreende-se que, embora a elaboração de uma sequência didática seja uma prática rotineira na carreira dos professores, o ato de desenvolvê-la reconsiderando elementos teóricos já vistos na graduação e inserindo novas leituras, permitiu o aperfeiçoamento da sequência didática.

Sendo assim, a compreensão sobre o pensamento espacial possibilitou a mobilização de suas modalidades, ou seja, estabeleceu-se comparações, analogias e padrões espaciais sobre a cidade, o que contribuiu significativamente para a

ampliação da capacidade de leitura de mapas e outras representações espaciais. Com isso, entende-se que o trabalho cartográfico não precisa se resumir à localização de fenômenos e tampouco à elaboração de mapas mentais. É basilar que o professor tenha discernimento de que cada fenômeno requer a mobilização de capacidades cognitivas em diferentes representações espaciais, euclidianas ou não.

Quanto à avaliação da aprendizagem dos alunos, observou-se por meio de suas participações a Geografia em pensamento. Utilizou-se, como exemplo, o momento em que eles conseguiram perceber que a cidade possui uma extensão maior do que a porção que eles se deslocam. Tal percepção foi possível com a articulação das imagens de satélite da cidade e as respostas do questionário, pois ambas evidenciaram que as práticas espaciais dos alunos ficam restritas à região Norte da cidade. Além disso, com a mediação sobre a formação espacial do Estado de Goiás e sobre as concepções de lazer na sociedade capitalista, muitos conseguiram perceber que suas limitações no espaço têm relação direta com suas restrições financeiras.

Além da aplicação da sequência didática, outro objetivo específico direcionou esta pesquisa: a revisão bibliográfica das principais referências teóricas a respeito dos temas abordados. Em consequência, observou-se os avanços metodológicos na abordagem dos conteúdos didáticos. No caso do pensamento geográfico, é crescente os trabalhos sobre esse tema, em que os autores apontam novos caminhos didáticos que possam articular o pensamento geográfico com os conteúdos escolares. Os trabalhos de Ascenção e Valadão (2018), Cavalcanti (2020) e outros representam exemplos disso. Na cartografia escolar, constatou-se o avanço das pesquisas teóricas sobre os usos dos mapas. Simielli (1999) aponta as limitações nas habilidades mobilizadas com o mapa, restringindo-se à localização. Também houve a ampliação das representações espaciais a serem utilizadas, sendo Richter (2010) o autor que fundamentou a importância dos mapas mentais para representações subjetivas e sem a rigidez dos mapas euclidianos. Duarte (2016) discutiu a importância da mobilização dos mapas para o pensamento espacial. Outros autores foram fundamentais para o desenvolvimento da cartografia escolar e também contribuíram para referenciar essa pesquisa.

A cidadania foi outro tema discutido nas investigações. Nesse sentido, a leitura de autores como Vieira (1997), Cavalcanti<sup>18</sup> (1999) e Santos (2007) foram fundamentais para a compreensão desse tema. Para além da concepção de direitos e deveres que a cidadania carrega, esses autores possibilitaram um olhar para a influência que o modo de produção capitalista possui. Com isso, o consumismo passa a influenciar na forma como a população se apropria do espaço e é vista e tratada pela sociedade.

Desse modo, a formação de conceitos sobre o direito à cidade perpassou a mobilização da linguagem cartográfica e a formação de conceitos geográficos. Ao conseguir fazer esse tipo de análise, entende-se que houve o desenvolvimento do pensamento geográfico, principal meta dessa pesquisa. No entanto, entende-se também que uma pesquisa não se encerra por si só e que, por mais que atenda alguns pontos, também apresenta outras necessidades e percursos. Sabendo disso, identificou-se a existência de algumas demandas, a exemplo do fortalecimento da formação inicial dos professores, pois assim há uma maior consideração em integrar os conteúdos geográficos com a linguagem cartográfica. Esse fortalecimento acontece à medida que a disciplina de Cartografia Escolar é inserida nos currículos de ensino superior enquanto disciplina obrigatória. Por fim, destaca-se que ainda existem caminhos a serem percorridos e, para alcançar a valorização do ensino de Geografia, é necessário pensar em alternativas a longo prazo.

---

<sup>18</sup> A leitura dessa obra e todas as outras dessa autora contribuíram com as nossas concepções sobre cidadania, visto que a autora articula esse conceito na maioria de suas obras, mesmo que o conteúdo não seja especificamente sobre o espaço urbano.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, M. A. Pensando a Cidade no Brasil do Passado. *In*: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. C; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Brasil: questões atuais da reorganização do território**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- ARAGÃO, W. A. *et al.* A escala geográfica e o pensamento geográfico: experiências com jovens escolares do ensino médio. *In*: ARAGÃO, W. A. **Cartografia Escolar: múltiplos olhares, diversas linguagens**. Editora C&A Alfa Comunicação, 2020. pp. 9-28
- ARGENTINA. **Espaços urbanos e cidades educadoras: Caderno de Debate Nº 5**. Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), Delegação para a América Latina. Sudamerica Impresos: Rosário, Argentina, 2019.
- ARRAIS, T. A. **Seis modos de ver a cidade**. Goiânia: Cênone, 2017.
- ASCENÇÃO, V. O. R; VALADÃO, R. C; SILVA, P. A. Do uso pedagógico dos mapas ao exercício do Raciocínio Geográfico. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, v. 99, pp. 34-51, 2018.
- ASCENÇÃO, V. O. R.; VALADÃO, R. C. As dimensões escalares e a abordagem de conteúdos geográficos. **Revista Anekumene**, s/l, n. 2, pp. 152-166, 2011.
- AZEVEDO, A. F.; CARSALADE, F. L. Goiânia: Art Déco como símbolo de Modernidade. **PIXO - Revista de Arquitetura, Cidade e Contemporaneidade**, Pelotas, v. 2, n. 4, pp. 50-63, 2018.
- BENEVIDES, M. V. Educação para a cidadania e em direitos humanos. *In*: Encontro Nacional de didática e prática de ensino, 9. **Anais [...]**. Olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula. Águas de Lindóia: FEUSP, v. 2, pp. 165-177, 1998.
- BERNET, J. T. Ciudades educadores: bases conceptuales. *In*: ZAINKO, Maria Amelia Sabbag (org.). **Cidades educadoras**. Curitiba: Ed. da UFPR, 1997. pp. 13-34
- BRADA, A.; RIOS, G. Argumentos e estratégias para a construção da Cidade Educadora. *In*: GADOTTI, M.; PADILHA, P. R.; CABEZUDO, A. **Cidade Educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez, 2004. pp. 11-45
- BRAMANTE, Antonio Carlos. Lazer, concepções e significados. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, pp. 9-17, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.
- CASTELLAR, S. M. V.; JULIASZ, Paula Cristiane Strina. Educação Geográfica e Pensamento Espacial: conceitos e representações. **Acta Geográfica**, Boa Vista,

Edição Especial, pp. 160-178, 2017. Disponível em: <<https://revista.ufrr.br/actageo/article/view/4779>>. Acesso em: 14 jul. 2022.

CASTELLAR, S. M. V.; DE PAULA, I. R. O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 19, pp. 294-322, 2020.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia da cidade: a produção do espaço urbano em Goiânia**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

CAVALCANTI, L. S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, mai/ago 2005.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia Escolar e a cidade**. Campinas: Papyrus Editora, 2008.

CAVALCANTI, L. S.; MORAIS, E. M. B. **A cidade e seus sujeitos**. Goiânia: Vieira, 2011.

CAVALCANTI, L. S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

CAVALCANTI, L. S. A metrópole em foco no ensino de Geografia: o que/para que/para quem ensinar? In: PAULA, M. de A. *et al* (orgs.). **Ensino de Geografia e metrópole**. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014. pp. 27-41

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

CAVALCANTI, L. S.; MORAIS, E. M. B. Aprender sobre a cidade: a geografia urbana brasileira e a formação de jovens escolares. **Revista Geográfica de América Central**, Heredia, v. 2, pp. 1-18, 2011.

CAZETTA, V. Aproximações e distanciamentos entre a linguagem cartográfica e outras linguagens. **Revista Bibliográfica de Geografia y Ciencias Sociales**, Barcelona, vol. XIV, n. 847, pp. 1-12, nov/2009.

CHAVEIRO, E. F.; ANJOS, A. F. A periferia urbana em questão: um estudo socioespacial de sua formação. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 27, n. 2, pp. 181-197, 2007.

CORRÊA, R. L. Diferenciação Socioespacial, Escala e Práticas Espaciais. **Revista Cidades**, Chapecó, v. 4, n. 6, pp. 62-72, 2007.

DOWNS, R.; SOUZA, A. **Learning to think spatially: GIS as a support system in the K-12 curriculum**. Washington: The National Press, 2006.

DUARTE, R. G. **Educação Geográfica, Cartografia Escolar e Pensamento Espacial no segundo segmento do ensino fundamental**. 2016. 312 fls. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

DUARTE, R. G. A cartografia e o pensamento (geo) espacial: alicerces da educação geográfica. *In: ASCENÇÃO, V. O. R. et al. Conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica*. Belo Horizonte: IGC, 2017. pp. 28-52

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 16, pp. 181-191, 2000.

FERNANDES, M. R. **Refazendo o sertão: o lugar do buriti (Mauritia flexuosa Linn.f.) na cultura sertaneja de Terra Ronca - GO**. 2009. 194 fls. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

FERREIRA, A. R. **A compreensão do lazer no planejamento urbano de Goiânia: aproximações históricas**. 2003. 129 fls. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-Ação Pedagógica: práticas de empoderamento e de participação. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 2, pp. 511–530, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637507> Acesso em 11 nov. 2022.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, pp. 483-502, dez/2005.

GADOTTI, M. A. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, Nova Série, v. 1, n. 1, pp. 133-139, 2006.

GOMES, M. F. V. B. Cartografia Social E Geografia Escolar: aproximações e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, pp. 97-110, jan./jun., 2017.

GOMES, P. C. C. **Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

GOMES, P. C. C. Um lugar para a Geografia: contra o simples, o banal e o doutrinário. *In: MENDONÇA, F. et al. Espaço e Tempo: complexidade e desafios do pensar e do fazer geográfico*. Curitiba: Ademadan, 2009. pp. 13-30

GONZÁLEZ, F. E. Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**, s/l, v. 8, n. 17, pp. 155-183, ago/2020.

GRANHA, G. S. P.; SILVA, L. F. C. F.; RIO, G. A. P. A relevância dos mapas nas diferentes correntes da Geografia. *In: SANTOS, Clézio dos (org.). Cartografia geográfica e representação gráfica*. Nova Iguaçu: Agbook, 2015. pp. 09-23.

IBGE. **Base de Informações do Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: MPOG, 2011.

KOERICH, M. S. *et al.* Pesquisa-ação: ferramenta metodológica para a pesquisa qualitativa. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiânia, v. 11, n. 3, pp. 717-723, 2009.

LEFEBVRE, H. **The production of Space**. Oxford (R.U.) e Cambridge (EUA): Blackwell, 1991.

LEFEBVRE, Henri. **O Direito à Cidade**. 5 ed. São Paulo: Ed. Centauro, 2008.

LIMA, A. C. **Goiânia, a nova capital de Goiás**: resumo de um estudo. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1942.

LIMONAD, E. Reflexões sobre o espaço, o urbano e a urbanização. **GEOgraphia**, Niterói, v. 1, n. 1, pp. 71-91, 1999.

LOPES, R. **A cidade intencional: o planejamento estratégico de cidades**. 2. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU; 1986.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, pp. 77-96, 2001.

MARCUSE, H. Cultura e Sociedade: Comentários para uma redefinição de cultura. *In*: MARCUSE, H. **Cultura e sociedade - Vol. II**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. pp. 153-175

MARQUES, A. C. S. Praça do vale e batalha do vale em Presidente Prudente (SP): reflexões a partir das discussões de forma espacial e espaços públicos. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, v. 3, n. 43, pp. 81-102, 2021.

MARTINS, E. R. O pensamento geográfico é Geografia em pensamento? **GEOgraphia**, Niterói, v. 18, n. 37, pp. 61-79, 2016.

MASSEY, D. A mente geográfica. **GEOgraphia**, Niterói, v. 19, n. 40, pp. 36-40, 2017.

MAZZOTTI, A. J. A. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, 1991.

MENEZES, V. S.; KAERCHER, N. A. Geografia e educação: uma discussão epistemológica. **Geosul**, Florianópolis, v. 32, n. 65, p. 144-158, 2017.

MORAES, L. B. Raciocínio geográfico, cartografia temática e ensino de cidade. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, v. 99, p. 312-331, 2018.

MORAIS, E. M. B.; CAVALCANTI, L. S. A cidade, os sujeitos e suas práticas espaciais cotidianas. *In*: MORAIS, E. M. B. de; CAVALCANTI, L. S. (Orgs.). **A cidade e seus sujeitos**. Goiânia: Editora Vieira, 2011. pp. 13-30.

MORAIS, J. J. P. **Ensino de Geografia por investigação: raciocínio geográfico e espacialidade do fenômeno**. 2022. 138 fls. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2022.

MOREIRA, R. Assim se Passaram Dez Anos - A Renovação da Geografia Brasileira no Período 1978-1988. **GEOgraphia**, Niterói, v. 2, n. 3, p. 27-49, 2000.

MOREIRA, R. **Para onde vai o pensamento geográfico?: Por uma epistemologia crítica**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

MOREIRA, R. **Pensar e ser em Geografia**. São Paulo: Contexto, 2007.

MOREIRA, R. Uma ciência das práticas e saberes espaciais. **Revista Tamoios**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, pp. 26-43, 2017.

NETO, D. R. S. L.; SOUSA, M. S. M.; SILVA, J. P. S. A contribuição do pensamento espacial no desenvolvimento do pensamento geográfico de alunos no Ensino Fundamental. **Revista Educação Geográfica em Foco**, Rio de Janeiro, v 5, n. 10, pp. 1-14, out/2021. Disponível em: <http://periodicos.puc-rio.br/index.php/revistaeducacaogeograficaemfoco/article/view/1644> Acesso em 05 dez 2022.

NUNES, D. R. P. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. **Educação e Pesquisa**, s/l, v. 34, n. 1, pp. 97-107, 2008.

OLIVEIRA, A. F.; CHAVEIRO, E. F.; OLIVEIRA, U. F. Transformação em Goiás: Capitalismo, modernização e novas disposições socioespaciais. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 10, n. 32, pp. 227-24, 2009.

OLIVEIRA, L. Contribuição dos estudos cognitivos à percepção geográfica. **Geografia**, Rio Claro, v. 3, n. 2, pp. 61-72, 1977.

OLIVEIRA, M. P. de. Geografia, globalização e cidadania. **Terra Livre**, São Paulo, n. 15, pp. 155-164, 2000.

PARMA, G. C. Mapas cadastrais na Internet: servidores de mapas. *In*: Congresso Brasileiro de Cadastro Técnico Multifinalitário, Florianópolis, 15 a 19 de outubro, 2006. **Anais [...]** Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

PAVEZZI, M. F., DEUS, J. B. Participação popular no planejamento urbano: O caso do Plano Diretor Participativo de Goiânia elaborado em 2007. *In*: VII Congresso Brasileiro de Geógrafos, 2014, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: 2014.

PELLEGRIN, A. **Os contrastes do ambiente urbano: espaço vazio e espaço de lazer**. 1999. 185 fls. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de

Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1999. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/175571> Acesso em 9 out 2022.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RAULINO, G. D. B. **Relações entre Mídia e Lazer: o capitalismo, os meios e a apropriação do tempo livre nas sociedades industrial e pós-industrial**. 2013. 81 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Mídia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2013.

RICHTER, D. **Raciocínio Geográfico e Mapas Mentais: a leitura espacial do cotidiano por alunos do Ensino Médio**. 2010. 320 fls. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.

RICHTER, D. A linguagem cartográfica no ensino de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, pp. 277-300, 2017.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, 1978.

SANTOS, M. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1985.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**. Técnica e Tempo. Razão e Emoção. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1999.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. Edusp, 2002.

SANTOS, M. **Da Totalidade ao Lugar**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. Edusp, 2007.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Edusp, 2014.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. pp. 158-167

SEEMANN, J. Mapas, mapeamentos e a cartografia da realidade. **Geografares**, Vitória, n. 4, pp. 49-60, 2003.

SILVA, E. C. B.; ROCHA, G. O. R. A Cidade Educadora: estado do conhecimento em dissertações e teses nos programas de pós-graduação no Brasil (2005-2019). *In*: CONEDU VII: Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos. **Anais [...]**, Maceió: 2020. s/p

SILVA, F. R. **O uso do Google Earth e Google Maps no ensino de Geografia**. 2019, s/fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Mídias na Educação). São João del Rei, 2019.

SILVA, K. C. J. R.; BOUTIN, A. C. Novo Ensino Médio e a educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 3, pp. 521-534, jul/set 2018.

SILVA, L. B; CAMPOS, L. R. O ensino de geografia na formação cidadã e a luta pelo direito à cidade. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 11, n. 21, p. 05-23, 2021.

SILVA, P. A.; VALADÃO, R. C. Uma busca pelos elementos constituintes do Raciocínio Geográfico. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PÓSGRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA, 13, 2019, São Paulo. **Anais eletrônicos** [...]. São Paulo: 2019, s/p. Disponível em: [http://www.enanpege.ggf.br/2019/resources/anais/8/1561499751\\_ARQUIVO\\_artigoenanpege-final19-06.pdf](http://www.enanpege.ggf.br/2019/resources/anais/8/1561499751_ARQUIVO_artigoenanpege-final19-06.pdf). Acesso em: 21 maio 2021.

SIMIELLI, M. E. Cartografia no ensino fundamental e médio. *In*: **A Geografia em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999. pp. 92-108

SOUZA, V. L. C. A. **A cartografia como linguagem nas aulas de geografia: Desafios dos professores do ensino médio das escolas públicas do Distrito Federal**. 2016. 175 fls. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de Brasília. Brasília, 2016.

SPOSITO, M. E. B. A produção do espaço urbano: escalas, diferenças e desigualdades socioespaciais. *In*: CARLOS, A. F.; SOUZA, M. L. de; SPOSITO, M. E. B. (orgs.). **A produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios**. São Paulo: Contexto, 2011. pp. 123-145

TEIXEIRA NETO, A. Haverá, também, uma semiologia gráfica? **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 4, n. 1, pp. 13-54, jan/dez 1984.

VIEIRA, L. **Cidadania e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

## APÊNDICE

### ENTREVISTA AOS PROFESSORES SELECIONADOS

**01)** Professor, fale um pouco do seu trabalho docente, como você planeja suas aulas, quais materiais utiliza, quais referências, se baseia em algum documento curricular, tem como parâmetro algum livro?

**02)** Professor, destaque agora um pouco da sua prática docente, das aulas em si e como elas ocorrem: Você utiliza algum modelo de desenvolvimento das aulas, quais abordagens são utilizadas, como trabalha os conteúdos, utiliza recursos ou linguagens? Pode fazer uma síntese de como desenvolve esse trabalho?

**03)** Professor, digamos que você iria trabalhar com os alunos algum tema/conteúdo relacionado à Geografia Urbana, o ensino de cidades. Como você desenvolveria esse tema em sala de aula com os alunos?

**04)** Professor, nos últimos anos muitos estudos têm destacado sobre o desenvolvimento do pensamento espacial, raciocínio geográfico e pensamento geográfico. Você tem conhecimento sobre esses termos? O que você sabe sobre eles e como eles se articulam com o ensino de Geografia?

**05)** Para você qual a importância da linguagem cartográfica no ensino de Geografia? Se puder, poderia citar algum exemplo de trabalho que desenvolve em que destaque essa articulação?